



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Linha Política e Gestão da Educação**

**FERNANDA MARIA GALVÃO DE SOUZA**

**O MAL-ESTAR DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Estudo exploratório em um Centro Municipal de Educação Infantil de Salvador,  
Bahia

**SALVADOR - BAHIA**

**2021**

**FERNANDA MARIA GALVÃO DE SOUZA**

**O MAL-ESTAR DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Estudo exploratório em um Centro Municipal de Educação Infantil de Salvador,  
Bahia

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Faculdade de Educação da Universidade  
Federal da Bahia, para obtenção do grau de  
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Lícia Teles Brito de Jesus

**SALVADOR – BAHIA**

**2021**

**SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira**

Souza, Fernanda Maria Galvão de.

O mal-estar docente na educação infantil : estudo exploratório em um Centro Municipal de Educação Infantil de Salvador, Bahia / Fernanda Maria Galvão de Souza. - 2021.

125 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Lícia Teles Brito de Jesus.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

1. Educação infantil. 2. Mal-estar do professor. 3. Condições do trabalho docente. 4. Professores de educação infantil - Formação 5. Relações interpessoais. 6. Saúde do professor. 7. Violência. I. Jesus, Marta Lícia Teles Brito de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.2 - 23. ed.

**FERNANDA MARIA GALVÃO DE SOUZA**

**O MAL-ESTAR DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Estudo exploratório em um Centro Municipal de Educação Infantil de Salvador,  
Bahia

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Lícia Teles Brito de Jesus

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karina de Oliveira Santos Cordeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Couto Cunha

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Roseli Gomes Brito de Sá

## **AGRADECIMENTOS**

A Maria, Senhora Soberana, minha eterna gratidão por me ensinar a amar, a ser uma mulher de fé, que aos poucos se constrói intelectualmente. Agradeço também a seu filho, Jesus de Nazaré, que, na sua imensa misericórdia, me orienta sistematicamente, guiando meus passos.

A meus familiares minha eterna gratidão pelo amor, pela dedicação e pelo apoio incondicionais.

Meus sinceros agradecimentos à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Lícia Teles Brito de Jesus, pelo carinho e estímulo a mim dedicados em suas competentes orientações no processo de construção desta pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Couto Cunha agradeço pelas contribuições valiosas e generosas oferecidas nessa minha trajetória no mestrado.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iracy Maria de Azevedo Alves minha gratidão, pelo amor e pela primeira oportunidade que me concedeu de adentrar no universo da pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Roseli Gomes Brito de Sá meus agradecimentos pelo estímulo e pelo carinho.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Ana Maria de Carvalho Luz pela eficiente revisão do texto deste trabalho.

À Banca Examinadora sou grata pela disponibilidade de avaliar criteriosamente esta pesquisa, tecendo as devidas apreciações.

Enfim, agradeço a Deus pela possibilidade de respirar profundamente, para, entre tantas coisas, generosamente agradecer.

**Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na  
palavra, na ação/reflexão.**

**Paulo Freire**

## RESUMO

Esta dissertação aborda o mal-estar docente na Educação Infantil e tem como objetivo geral compreender a forma como o professor vivencia esse fenômeno, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Salvador, Bahia. Consubstanciou-se, especialmente, nas contribuições do teórico José Manoel Esteve Zaragoza e pesquisadores que se dedicam à Educação Infantil. Nessa direção, buscou-se atender aos seguintes objetivos específicos: discutir aspectos normativos que envolvem a Educação Infantil e a formação docente, no Brasil e na Rede Municipal de Ensino de Salvador; conceituar o mal-estar docente, procurando identificar nas pesquisas que o focalizam, os docentes da Educação Infantil; captar, nas narrativas dos professores em exercício na Educação Infantil, situações de violência, risco à saúde e condições de trabalho relacionadas, direta ou indiretamente, ao mal-estar docente. Trata-se de uma pesquisa exploratória, qualitativa, inspirada na fenomenologia, cuja coleta de dados foi realizada mediante entrevistas com duas professoras com mais tempo de serviço no CMEI, contexto deste estudo, focalizando suas condições de trabalho e de saúde, e as situações de violência vivenciadas por essas docentes. A partir da análise e discussão das narrativas das docentes, considerou-se que as condições de trabalho e as relações interpessoais estabelecidas entre os sujeitos no CMEI, por vezes violentas, são fatores que geram o mal-estar docente, impactando na saúde das professoras. Por outro lado, a análise também evidenciou ser relevante aprofundar as percepções das professoras sobre uma das principais motivações para o exercício da profissão na Educação Infantil: a alegria no contato cotidiano com as crianças, através do cumprimento do seu papel de cuidar e educar, interrompido ou mesmo realizado parcialmente no momento em que a pesquisa de campo foi realizada, no contexto do isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19.

**Palavras-chave:** mal-estar docente; Educação Infantil; condições de trabalho; violência; saúde.

## ABSTRACT

The present abstract approaches the faculty discomfort in the Childhood Education level, aiming the objective of understanding how a Childhood Education teacher faces this phenomenon at a Municipal Education Center (CMEI), in Salvador, Bahia. The research contributions from José Manoel Esteve Zaragoza and other childhood education researchers embodied the present approach. In this direction, the focus was to identify the following specific objectives: discuss normative aspects involving early Childhood Education and teacher training, in Brazil and in the Municipal Education Network of Salvador; conceptualize the faculty discomfort, seeking to identify, in the studies that focus on it, early Childhood Education teachers; capture the faculty narratives in classroom practice, involving Childhood Education, connected to violence situations, health risks and working conditions related directly or indirectly to faculty discomfort. This study is a qualitative exploratory research based on phenomenology method, by interviewing two teachers with longer service time at CMEI, framework of this study, by focusing in working conditions, health and violence situations experienced by faculty members. Upon analysis and faculty narratives discussion, we have considered that the working conditions and interpersonal relations, among CMEI individuals, with a violent environment in many times, are factors leading to faculty discomfort with health impacts. On the other hand, the analysis has shown the relevance to deepen the faculty perceptions over one of the main motivations for the teaching profession in Childhood Education, the joy of the daily contact with children, through the role of taking care and educating, which was interrupted or partially done in the midst of the field research, due to the social distancing imposed by COVID-19 pandemic.

**Keywords:** faculty discomfort; Childhood Education; working conditions; violence; health.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AVC	Acidente Vascular Cerebral
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
COVID-19	Coronavírus <i>Disease</i> - Doença do Coronavírus 2019
DNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>ASPECTOS NORMATIVOS QUE ENVOLVEM A EDUCAÇÃO INFANTIL E A DOCÊNCIA NESSE ÂMBITO</b>	<b>16</b>
	2.1 A Educação Infantil no Brasil e na Rede Municipal de Ensino de Salvador	16
	2.2 As mudanças na formação dos docentes da Educação Infantil	29
<b>3</b>	<b>O FENÔMENO DO MAL-ESTAR DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>39</b>
	3.1 Discussão sobre as produções acadêmicas e os conceitos	39
	3.2 O mal-estar docente na Educação Básica	44
	3.3 O mal-estar docente na Educação Infantil	51
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	<b>58</b>
	4.1 Contexto e sujeitos das experiências	65
	4.2 Processo de recolha das narrativas das docentes	67
<b>5</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS NARRATIVAS DAS DOCENTES LÍRIO E VIOLETA</b>	<b>68</b>
	5.1 As concepções de Educação Infantil para as docentes	69
	5.2 O processo de formação inicial e continuada das professoras	71
	5.3 O mal-estar docente na perspectiva das professoras	73
	5.3.1 Condições de trabalho e docência	73
	5.3.2 A violência no contexto da Educação Infantil	78
	5.4 Desafios da docência na pandemia da COVID-19	81
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES PLAUSÍVEIS</b>	<b>85</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>89</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>103</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Um olhar mais cuidadoso sobre o mundo do trabalho e, até mesmo, sobre a realidade contemporânea indica que aceleradas e constantes transformações sociais, científicas, tecnológicas, econômicas e políticas vêm marcando o cenário mundial e atingindo a vida institucional das organizações educacionais e familiares, dentre outras. Essas mudanças geram impactos na função da escola na sociedade e no papel dos profissionais de educação, principalmente, dos docentes.

Nesse contexto, o processo de trabalho do docente se torna complexo, diversificado e desafiador no espaço escolar. Diante das novas exigências e das inúmeras atividades que ficam sob sua responsabilidade, o professor vivencia um fenômeno conhecido como mal-estar docente.

O mal-estar docente nas escolas é motivo de grande preocupação pelos impactos que desencadeia na atividade docente. Estudos feitos por José Manoel Esteve Zaragoza (1999) acerca do mal-estar docente têm sido de relevante interesse no decorrer das últimas décadas no campo da educação, como forma de compreensão dos incontáveis e frequentes problemas que afetam os professores no exercício de sua profissão.

Marilda Novaes Lipp (2002), outra pesquisadora que estuda o mal-estar docente, destaca que as pressões sofridas pelos professores no exercício profissional geram comprometimentos biopsicossociais, visto que eles vivenciam diariamente situações de *stress* laboral. De acordo com Gil (2015), o mal-estar docente é considerado um problema de ampla magnitude, por ser experimentado não apenas pelos professores do Brasil, mas por aqueles que atuam em diversos locais do mundo, como França, Hungria e Portugal, entre outros. Assim, o mal-estar docente, nas instituições educativas, é uma questão de grande preocupação por impactar o processo de ensino e aprendizagem.

Pesquisas acerca do mal-estar docente, realizadas no decorrer das últimas décadas, no campo da Educação – como, por exemplo, as de Santos (2013), Pereira (2017) e Queiroz (2014) –, têm sido importantes como forma de compreensão dos problemas que afetam os professores nos diversos níveis de ensino. Tais estudos se

relacionam, principalmente, aos docentes que atuam no Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica, e na Educação Superior.

Compreendendo a docência na Educação Básica como uma atividade que carrega em si uma identidade profissional por aqueles que a desempenham, observa-se que os problemas vinculados ao mal-estar docente, discutidos por Zaragoza (1999), Lipp (2002), Gil (2015), também são, em alguma medida, experimentados pelos professores em exercício na Educação Infantil, muito embora, conforme será evidenciado no decorrer deste trabalho, a literatura educacional ainda não tenha focalizado suficientemente tal problemática nessa etapa de ensino.

A despeito de se constituir como local especialmente desenhado para receber as crianças pequenas e permitir que elas possam brincar, interagir, aprender e se desenvolver integralmente, não é difícil supor que a instituição de Educação Infantil, para alguns educadores, pode se configurar como um local no qual se experimenta estresse, insatisfação, desencanto e mal-estar, assim como a literatura indica existir em escolas do Ensino Fundamental e Médio. A acomodação e o desânimo podem fazer parte desse contexto, quando fatores como precárias condições de trabalho, riscos à saúde e violência são considerados.

Nesse contexto, surgiu a seguinte questão: como se manifesta o mal-estar docente na percepção das professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil de Salvador (BA)?

Para tentar responder à questão principal da pesquisa, foram formulados objetivos, geral e específicos, orientadores deste trabalho. O **objetivo geral** consiste em compreender o fenômeno do mal-estar docente na Educação Infantil a partir das narrativas das experiências de docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil. Para dar conta desse objetivo geral, foram formulados os seguintes **objetivos específicos**: a) discutir aspectos normativos que envolvem a Educação Infantil e a formação docente, no Brasil e na Rede Municipal de Ensino de Salvador, a partir da inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; b) conceituar o fenômeno do mal-estar docente, procurando identificar, nas pesquisas que o focalizam, os docentes da Educação Infantil; c) captar, nas narrativas dos professores em exercício na Educação Infantil, situações de violência, risco à saúde e condições de trabalho que podem estar relacionadas direta ou indiretamente ao mal-estar docente.

Diante das questões e objetivos estabelecidos, este estudo centra sua atenção nas narrativas de experiência de duas professoras da Educação Infantil, além de trazer também situações com as quais tive contato no decorrer da minha vida, incluindo o exercício de minha atividade profissional na condição de docente da Educação Infantil, acerca de insatisfações observadas no exercício da docência, bem como na minha curiosidade intelectual e no desejo de aprofundar e melhor compreender os estudos sobre o fenômeno do mal-estar docente.

O percurso metodológico para alcançar os referidos objetivos consubstanciou-se em uma abordagem de inspiração fenomenológica, com a realização de uma pesquisa qualitativa. Portanto, no presente trabalho mergulhou-se na realidade concreta para captar as condições e as tendências que estão na base desse mal-estar docente, na percepção dos sujeitos pesquisados. Dessa forma, este estudo foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Salvador (BA), localizado num bairro de classe média baixa.

É válido ressaltar que, no período de recolha das narrativas dos sujeitos colaboradores (docentes), foi declarada oficialmente a pandemia da COVID-19. Dessa forma, considerando a importância desse fato para o objeto de estudo em tela, devido à interrupção das atividades presenciais no CMEI, incluiu-se uma investigação acerca dos possíveis desafios enfrentados pelos sujeitos da pesquisa no exercício da docência, procurando identificar prováveis relações entre o fenômeno do mal-estar e o novo processo de ensino remoto emergencial, decorrente do isolamento social imposto pela pandemia.

Nessa direção, a relevância desta pesquisa se consubstancia na ampliação e no aprofundamento de estudos acerca dessa temática pouco estudada em relação aos docentes da Educação Infantil, possibilitando uma melhor compreensão do fenômeno do mal-estar que acomete os professores dessa etapa de ensino.

A dissertação que ora se apresenta está estruturada em seis capítulos. É iniciada com esta Introdução, que contempla uma breve discussão sobre a temática, a justificativa, a questão da pesquisa, os objetivos da investigação, a indicação do percurso metodológico, a relevância do estudo e a estrutura do trabalho.

No capítulo seguinte, destacam-se os aspectos da legislação sobre a Educação Infantil e a formação de docentes. A criança é destacada como sujeito que tem o

direito ao atendimento educacional sistematizado, baseado no binômio cuidar e educar, no espaço escolar. Enfatiza-se a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e o acesso à formação inicial e continuada, como um direito que deve ser assegurado a todos os professores desse nível de ensino.

No terceiro capítulo, apresenta-se o conceito de mal-estar docente, a partir de um levantamento da produção de pesquisas sobre esse tema e da discussão acerca dos principais autores que orientam a dissertação. Discute-se esse fenômeno que acomete os docentes da Educação Básica, enfocando as questões contextuais, a violência e as condições de trabalho, bem com os riscos para a saúde dos docentes de um modo geral, identificando, nessas pesquisas, o que se aplica aos professores em exercício nos Centros Municipais de Educação Infantil.

O quarto capítulo refere-se ao percurso metodológico escolhido para dar conta da investigação. Enfatiza que esta pesquisa é orientada por uma abordagem qualitativa, de inspiração fenomenológica, apresentando a trajetória da pesquisadora e dos sujeitos colaboradores, focalizando suas reflexões e vivências durante a escolha da profissão, a formação e o exercício da docência na Educação Infantil, bem como a operacionalização e o contexto em que a investigação foi realizada.

No quinto capítulo, foi abordado o fenômeno do mal-estar docente na percepção das professoras Lírio e Violeta, sujeitos desta pesquisa, apresentando a análise e a discussão de suas narrativas a partir da concepção que elas têm sobre a Educação Infantil, seu processo de formação inicial e continuada, explorando-se, nessas narrativas, as seguintes categorias de análise: condições de trabalho e docência e a violência no contexto da Educação Infantil. Além disso, foram registradas e analisadas as revelações dessas docentes acerca dos desafios por elas enfrentados no processo de ensino remoto imposto pela pandemia da COVID-19.

No último capítulo, foram delineadas as considerações plausíveis, a partir dos resultados encontrados e das sinalizações a respeito de possibilidades futuras de novas agendas de pesquisas decorrentes deste trabalho. E, para finalizar, foram elencadas as referências utilizadas nesta dissertação e anexados os apêndices, com a apresentação dos sujeitos desta pesquisa, o roteiro de entrevista e o termo de consentimento livre e esclarecido.

## **2. ASPECTOS NORMATIVOS QUE ENVOLVEM A EDUCAÇÃO INFANTIL E A DOCÊNCIA NESSE ÂMBITO**

Este capítulo discute, à luz da legislação vigente, nacional e municipal, as mudanças e os avanços na Educação Infantil, bem como os desafios relacionados ao debate a respeito da valorização do professor que atua nesse segmento de ensino, enfatizando aspectos da formação inicial e continuada.

Nessa perspectiva, serão abordadas as transformações na conceituação acerca da Educação Infantil e na concepção de criança, que passa a ser considerada como um sujeito de direitos e, como tal, deve ter acesso à educação escolar. Enfatiza-se, também, o avanço obtido no atendimento das crianças, anteriormente de cunho assistencialista, paulatinamente substituído pela concepção pedagógica baseada no binômio cuidar e educar. Debate-se a incorporação da Educação Infantil como uma etapa importante da Educação Básica e a elaboração de seu currículo a partir do que está prescrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ainda neste capítulo, discutem-se os Planos Nacionais de Educação, enfatizando a oferta do atendimento em creches e pré-escolas e a qualidade do serviço educacional prestado nesses espaços de educação, bem como os Planos Municipais de Educação, prevendo os desafios enfrentados para que sejam concretizados, na prática, os direitos das crianças a terem acesso a uma educação de qualidade.

### **2.1 A Educação Infantil no Brasil e na Rede Municipal de Ensino de Salvador**

A Educação Infantil é uma etapa importante e fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois envolve as dimensões cognitiva, afetiva, corporal e social inerentes a esse processo. Entendendo a criança como cidadã e sujeito de direito, é preciso considerar os avanços nessa etapa de ensino, no que concerne à legislação brasileira, sem, no entanto, deixar de discutir o que, de fato, acontece nas instituições de Educação Infantil.

De acordo com Macêdo e Dias (2011), os dispositivos legais que, de alguma forma, vislumbram o acesso à educação nos anos iniciais de vida estão contemplados nos



seguintes documentos internacionais: Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança, de 1989.

O primeiro dispositivo, a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, determina que os países do mundo garantam as necessidades básicas das crianças. O Princípio V desse documento preconiza o direito à educação e aos cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente. Já o Princípio VII garante o direito à educação gratuita e ao lazer infantil.

O segundo dispositivo, a Convenção Mundial dos Direitos da Criança, aprovada pela Resolução nº 44/25, da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, ratificada no Brasil em 24 de setembro de 1990, no seu Art. 28 reconhece o direito da criança à educação. Dispõe que esse direito seja atendido em igualdade de condições e que o Ensino Primário deverá ser obrigatório e gratuito para todos, apontando que medidas devem ser adotadas para estimular a frequência à unidade escolar, reduzindo, dessa forma, a evasão escolar. O Art. 29 da referida Convenção, aponta que o processo de educação da criança deve envolver orientações acerca do desenvolvimento da personalidade, das aptidões e da capacidade mental e física, bem como preparar a criança para assumir uma vida responsável, numa sociedade livre, respeitando sua própria identidade cultural, seu idioma, seus valores éticos, respeitando a diversidade e desenvolvendo o respeito ao meio ambiente.

Sem dúvida esses tratados internacionais influenciaram as mudanças no que diz respeito a um maior reconhecimento do direito à Educação Infantil no Brasil. No entanto, convém destacar que houve movimentos internos que lutaram para que a construção do direito à Educação Infantil no Brasil fosse possível. Silva (2018, p. 32) afirma que ele foi resultante da: "... atuação de vários setores e sujeitos e pela luta dos movimentos sociais em favor de mais creches para as crianças pequenas".

Nesse sentido, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por lutas para garantir o direito efetivo das crianças de 0 a 6 anos à educação, visto que, nesse período, a Educação Infantil, de cunho assistencialista, se baseava no cuidado de crianças com carências sociais e afetivas, com dificuldades linguísticas, e era realizada em espaços diversos, vinculados a associações filantrópicas, instituições comunitárias e a órgãos de assistência e bem-estar social, sem relação com instituições educacionais, sob a responsabilidade de pessoas leigas, voluntários sociais, ou seja, pessoas não especializadas para cuidar de criança.

Somente em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88), de 05 de outubro de 1988, a educação passa a ser considerada um dever do Estado e um direito social de todos, incluindo, assim, as crianças de 0 a 6 anos.<sup>1</sup> A concretização da educação como direito, resulta de um processo de luta com ampla participação dos profissionais de educação, além dos movimentos comunitários e de mulheres, ou seja, movimentos de luta para fazer valer a democracia no país.

Entendida como um direito social, a educação, de acordo com Carneiro (2018, p. 32), "... deveria ser universal, gratuita, democrática, comunitária e de elevado padrão de qualidade". A CF/88, em seu Capítulo III, "Da Educação, da Cultura e do Desporto", reconhece a criança como cidadã, ao estabelecer que, a partir daquele momento, a educação das crianças de 0 a 6 anos, anteriormente tida como assistencial, é um direito de todas as crianças e dever do Estado, da família e da sociedade.

Em seu Art.206, a CF/88 prevê como princípios do ensino, além de outros, a igualdade para o acesso e a permanência (Inciso I); a gratuidade do ensino público e o padrão de qualidade (Incisos IV e VII, respectivamente). Essa mesma Carta Magna garante às crianças de até 5 anos de idade, a Educação Infantil em creches e pré-escolas (Art. 208, Inciso IV), criando a obrigatoriedade do atendimento como direito social das crianças nessas instituições e sublinhando seu caráter educativo.

O Art.227 da Carta Magna consagra à criança o direito à educação, entre outros direitos. Dessa forma, creches e pré-escolas devem construir uma identidade, de forma a suplantar, tanto o modelo assistencialista, quanto aquele que trabalha com a perspectiva preparatória para as etapas posteriores de escolarização.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, reconhece crianças e adolescentes de forma institucionalizada, ou seja, como cidadãos de direitos. Com a promulgação dessa lei, a criança passou a usufruir dos bens da sociedade, tanto materiais como sociais, ratificando-se, assim, a concepção de criança como sujeito de direito e como ser construído historicamente,

---

<sup>1</sup> Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro, de 2006, visto que, com a promulgação da Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005, o Ensino Fundamental passou a ser ofertado para as crianças de 6 anos, além de ter a sua duração ampliada para 9 anos.

considerando os aspectos sociológicos, filosóficos, antropológicos e políticos anteriormente definidos na CF/88.

Diante dessa nova concepção da criança, como sujeito de direito, Nascimento e outros (2017) destacam que:

A criança nesse novo conceito, não é mais considerada fora do contexto social, mas reconhecida na sua condição de indivíduo que também possui liberdade plena de expressar o seu pensamento e de gozar de seus direitos como cidadã. (NASCIMENTO e outros, 2017, p. 1)

A partir do ECA, os direitos da criança e dos adolescentes passaram a ser responsabilidade dos Municípios, com a criação dos três seguintes Conselhos: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Conselho Tutelar e Conselho do Fundo Municipal. A função basilar desses conselhos é formular políticas de atendimento à criança e ao adolescente, com a participação popular. Dessa maneira, a descentralização político-administrativa e a participação da população, por meio de suas representações organizativas, constituem princípios básicos estabelecidos pelo ECA para a política de atendimento à infância e à adolescência (Art. 86). Sendo assim, o ECA reforça a garantia da participação da população na formulação e fiscalização das políticas sociais e a articulação dessas políticas da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, previstas na CF/88.

O princípio da descentralização também pode ser observado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Essa lei aumenta a responsabilidade do governo municipal, ao integrar, em seu sistema de ensino, a Educação Infantil, contando com a ajuda financeira e técnica do Estado e da União, conforme dispõe o Art. 30, inciso VI, da Constituição Federal em vigor. Assim, cabe ao Município: a elaboração da proposta pedagógica, a instalação e adequação de espaços, a aquisição de materiais e de mobiliários adequados, a contratação de profissionais, a elaboração e implementação de projetos de formação continuada, entre outras incumbências.

Em 26 de dezembro de 1996, foi editada a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que assegura, em seu o Artigo 4º, inciso IV, às crianças de zero a seis anos de idade, a educação escolar pública com atendimento em creches e pré-escolas. Vale salientar que o processo de construção da LDB/96

nasceu no Legislativo, com a participação da comunidade educacional, e não no Executivo, diferentemente da formulação das leis educacionais anteriores (BRZEZINSKI, 1997, p. 15).

A LDB/96 introduz inovações no que diz respeito à Educação Básica, ao integrar as creches aos Sistemas de Ensino que, com a pré-escola, consolidam a Educação Infantil como primeira etapa desse nível de ensino e fixa como objetivo o desenvolvimento integral da criança. Cury (2008) esclarece que o conceito de “Educação Básica”, registrado na LDB/96, significa um direito e uma nova forma de organizar a educação nacional, representando uma ampliação da concepção de cidadania. Essa nova estrutura da Educação Escolar Nacional consubstancia-se em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, essa lei motiva a autonomia das unidades educacionais, possibilitando a pluralidade de métodos pedagógicos.

Sobre a inclusão da Educação Infantil como etapa importante da Educação Básica, Assis (1998), autora do relatório integrante do Parecer do Conselho Nacional de Educação CEB nº 022, aprovado em 17 de dezembro de 1998, afirma que ela resulta de lutas travadas ao longo do tempo, principalmente por educadores e vários segmentos organizados, objetivando a formulação de políticas públicas dirigidas às crianças da referida faixa etária.

Complementando a ideia da concepção da Educação Básica em questão, Carrijo (2005) considera que a LDB/96 reconhece a Educação Infantil como integrante da Educação Básica, trazendo uma nova reconfiguração para esse segmento de ensino. Contudo, acrescenta que o suporte legal não vem implicando mudanças estruturais no atendimento às crianças de zero a seis anos. A maioria dos municípios brasileiros é pobre e precisa de apoio técnico e financeiro para ampliar a oferta e a qualidade da Educação Infantil, a fim de evitar que o processo de descentralização signifique o aumento das desigualdades entre municípios.

No entendimento de Nascimento e outros (2017), é notório o avanço na concepção de Educação Infantil focada na criança, como sujeito social de direitos. Para esses teóricos, “Ao longo da história tem havido uma superação considerável em relação ao caráter assistencialista que vinha sendo encontrado historicamente quando se falava em criança ou infância.” (NASCIMENTO e outros, 2017, p. 2). Todavia, de acordo com Oliveira (2011), o caráter assistencialista da educação – que priorizava,

para as crianças de zero a três anos, os cuidados com higiene, saúde e alimentação, e para as de quatro e cinco anos, a preparação para o Ensino Fundamental –, de certa forma, ainda pode ser observado em algumas instituições de ensino. Embora, na verdade, o papel principal da Educação Infantil seja o de priorizar o cuidar e educar de forma integrada.

Carrijo (2005), analisando as políticas públicas formuladas para a Educação Infantil após a promulgação da LDB/96, a partir da experiência em Uberlândia, município de Minas Gerais, considera que é crucial a superação de ações que privilegiem apenas o cuidado ou apenas a educação. Para o autor supracitado, essas práticas geram “... atendimentos precários ou elitizados que dissociam a dimensão educar/cuidar.” (CARRIJO, 2005, p. 81).

É válido ressaltar ainda que a educação das crianças não deve ser organizada como período de preparação para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2011), questões como organização do espaço, de materiais e do tempo são aspectos imprescindíveis e devem ser considerados também.

Para Nascimento e outros (2017), a LDB/96 promoveu muitas inovações na Educação Básica, ao regulamentar o envolvimento das creches e pré-escolas nesse sistema de ensino, como primeira etapa desse nível. Segundo esses autores, a referida lei estimula a autonomia das unidades educacionais em termos da flexibilidade de organização de seu currículo e de suas práticas pedagógicas, o que, apesar de ser um processo lento, é imprescindível para o desenvolvimento de uma “... política afirmativa principalmente em torno do estabelecimento de uma mudança na concepção de criança”. (NASCIMENTO e outros, 2017, p. 2).

Carrijo (2005) constata que, a despeito de ter havido transformações significativas em relação às políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, verifica-se que os resultados de tais políticas não demonstraram a concretização do disposto na legislação educacional. Em outras palavras, afirma que essa legislação traduz a normatização e a valorização da Educação Infantil, ressaltando:

Apesar disso, quando se busca na realidade das prefeituras e das instituições a efetivação de tal respaldo e valorização, vê-se que essa modalidade continua marginalizada, pois as leis não correspondem à real debilidade da Educação Infantil. (CARRIJO, 2005, p. 181)

No ano de 2005, foi promulgada a Lei nº 11.114, que altera os Art. 60, 30, 32 e 87 da LDB/96, tornando obrigatória a matrícula dos alunos no Ensino Fundamental a partir de 6 anos de idade. Essa alteração, de acordo com Carneiro (2018), fez com que a Educação Infantil tivesse seu tempo reduzido. Desse modo, o tempo de permanência gratuita da criança na creche e na pré-escola passa a ser de 0 a 5 anos de idade. Pode-se afirmar que essa decisão está em consonância com o que ocorreu em 2006, ocasião em que foi editada a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro, que dispõe sobre a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, em vez de 8 anos, como era antes.

Em 17 de dezembro de 2009, a Resolução nº 5, do Conselho Nacional de Educação, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DNEI), com vinculação às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB). Nelas são dispostos princípios, fundamentos e procedimentos fixados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para nortear as políticas públicas e propostas pedagógicas e curriculares acerca da Educação Infantil. A concepção de currículo trazida por essa resolução se refere ao fortalecimento da criança como ser histórico e de direitos, que deve participar ativamente do processo de construção do próprio conhecimento e da sua identidade, tendo, assim, seu saber valorizado. O currículo focaliza também o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, a partir de práticas que vinculem suas experiências e saberes com o conjunto de conhecimentos provenientes do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, auxiliando, assim, o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas à comunicação e expressão, interação social, estética e ética. Além disso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) contempla a necessidade do respeito à diversidade, enfatizando que devem ser reconhecidas as diferenças econômicas, religiosas, sociais e individuais. (BRASIL, 1988, vol.1, p.13).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministro da Educação, após discussão com especialistas em educação e audiências públicas. A reelaboração dos currículos nacionais deve ser norteadada pela BNCC, a fim de que, ao longo das etapas da Educação Básica, os alunos possam desenvolver competências, considerando os seis direitos de

aprendizagens e desenvolvimento que deverão ser garantidos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Dessa forma, a construção dos currículos tendo como base a BNCC dá continuidade ao que está preconizado nas DNEI e DCNEB e no RCNEI, mencionados anteriormente. De acordo com a BNCC, a criança é entendida como sujeito central, construtor da própria aprendizagem, não sendo apenas um receptor de informações transmitidas pelos profissionais da educação. Portanto, sendo a criança ativa, é um ser que pode interagir com o mundo por meio da brincadeira, construindo o conhecimento através de experiências lúdicas, não sendo, assim, um sujeito apenas produzido na cultura, mas criador de cultura.

A Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera a LDB/96, ampliando o dever do Estado, traz um avanço significativo ao dispor que a Educação Infantil, na educação escolar pública, se torna gratuita e obrigatória para as crianças a partir de 4 anos de idade. É importante observar que o Artigo 208 da Carta Magna prevê esse atendimento, mas não especifica a gratuidade. O referido artigo, em novembro de 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59, torna a Educação Básica obrigatória, dos 4 aos 17 anos de idade.

Em 9 de janeiro de 2001, foi definido o Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 10.172, que detalha o que dispõem a Constituição de 1988 e a LDB/96 para a Educação Infantil, em diretrizes, objetivos e metas a serem cumpridas no prazo de dez anos, abrangendo aspectos qualitativos e quantitativos. A elaboração desse documento tomou por base a Declaração Mundial sobre Educação para todos, contando com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU), e com a participação da sociedade civil em Congressos Nacionais de Educação (CONEDs). Vale ressaltar que o PNE 2001-2011 foi instituído após quatro anos da LDB.

Dando continuidade às discussões acerca do referido PNE, foram realizadas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), com um amplo processo de debates, contando com a participação de professores, pais, estudantes, sindicatos e representantes de comunidades, resultando na formulação de um novo PNE, com abrangência para o período de 2014-2024, instituído pela Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014.

No que diz respeito à Educação Infantil, o PNE de 2001, que esteve em vigor por dez anos, estabeleceu metas e objetivos com prazos de cumprimento pelos órgãos públicos, que versam sobre diversos aspectos, dentre eles: a ampliação da oferta da educação nesse segmento de ensino; a garantia para os Municípios de materiais adequados às faixas etárias dos alunos; a implantação de Conselhos Escolares; e o controle, a avaliação e o aperfeiçoamento da Educação Infantil. Nessa perspectiva, no que diz respeito à expansão do oferecimento de vagas, esse Plano prevê que a oferta da Educação Infantil atinja 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 a 5, visando à ampliação do atendimento em creches e pré-escolas em âmbito nacional.

Já o PNE de 2014-2024 mantém, em uma das suas diretrizes, a universalização do atendimento escolar (Art. 2º, Inciso II). A Meta 1 trata da universalização da Educação Infantil na pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos de idade, além da expansão desse segmento de ensino em creches, com vistas a atender a 50% das crianças de até 3 anos. Na Meta 7, o referido Plano aborda a Educação Infantil quando sublinha o desenvolvimento da qualidade da Educação Básica, por meio da melhoria da aprendizagem em todas as etapas e modalidades nela incluídas. O Inciso IV desse artigo dispõe, também, sobre a melhoria da qualidade da educação.

Nesse sentido, quando se trata de qualidade socialmente referenciada para todos, devem-se considerar as possibilidades e todos os desafios incluídos, uma vez que o termo qualidade, por ser subjetivo, admite conceitos diversos, principalmente quando o público ao qual se destina o atendimento educacional vive numa sociedade complexa, socialmente desigual, com conflitos de valores e formas ambíguas de pensar e planejar a educação.

Dessa forma, quando se trata de qualidade, é preciso considerar o contexto, a disponibilidade de recursos materiais e humanos, as relações interpessoais estabelecidas nas instituições escolares, a estrutura física das escolas, o ordenamento legal, a formação de professores, a quantidade de alunos na sala, a metodologia de ensino, entre outros (FRONER e SUDBRACK, 2017). O Art. 2º, Inciso IV, do referido Plano trata da melhoria da qualidade da educação.

De acordo com Ribeiro *et al* (2018, p. 1), “O PNE, como Política de Estado, constitui o principal documento balizador das políticas públicas em Educação no país”. Dourado (2017, *apud* Souza, 2018, p. 257) considera esse Plano para o decênio



2014 a 2024 “... o epicentro das políticas de Estado para a educação”. Para Dourado (*apud* Ribeiro *et al.*), o PNE:

... significou um avanço em termos de legislação, por englobar todas as modalidades de ensino, bem como as diretrizes, metas e estratégias para que a educação pública brasileira seja de fato de qualidade e emancipadora. (RIBEIRO *et al.*, 2018, p. 2)

No entanto, Dourado (*apud* Souza, 2018, p. 259) afirma que “... há grandes desafios para o alcance pleno da meta 1 e de suas estratégias com relação, sobretudo, à ampliação do atendimento às crianças nas creches”. Sobre o alcance dessa Meta 1, o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2016 registra que a frequência de crianças de 0 a 3 anos, na Educação Infantil, é de apenas 29,3%.

Em relação ao cumprimento das metas e à melhoria da qualidade da educação, dispostas no PNE/2014, é válido ressaltar que, nos meios educacionais, existem discussões acerca dos riscos de retrocesso e do não cumprimento dessas metas, devido, principalmente, a dois fatores: a) a instituição do regime fiscal e a implementação do teto gastos públicos federais, impostos sobre a educação e outros serviços de natureza social, pela Emenda Constitucional nº95/2016, consolidada em 16 de dezembro de 2016; e b) o estado de calamidade (Pandemia da COVID-19), reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Ribeiro *et al.* (2018) asseveram que a execução do PNE, ou seja, a materialização das metas estabelecidas para o período 2014 a 2024, foi afetada pela implementação da política de corte de verbas, em 2016, que: “... ampliou a distância entre a proposição e a materialização do PNE, tornando indefinidas as possibilidades de efetivação de suas metas” (RIBEIRO *et al.*, 2018, p.1).

Alves (2018) com base no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, de 2018, do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2018) registra:

... a prevalência do descumprimento das diretrizes e metas do PNE e alerta a sociedade para o resgate efetivo e imediato da LDB sem o que a educação de qualidade para todos deixará de ser um bem público e um direito humano fundamental. (ALVES, 2018, p. 869)

Já o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE de 2020 indica que apenas uma meta foi cumprida, a Meta 13, concernente à titulação dos professores com o ensino superior. Com relação às repercussões da pandemia do COVID-19 no cumprimento das Metas do PNE/2014, o mencionado Relatório também considera que esse acontecimento poderá afetar os próximos números do Plano, embora ainda seja possível determinar em que proporções.

De um modo geral, o quadro normativo brasileiro avançou muito em relação à concepção de Educação Infantil e de infância e se aproxima das ideias defendidas no campo da educação, por exemplo, no que concerne a uma Educação Infantil de qualidade. Zabala (1998) elencou alguns aspectos importantes acerca da qualidade dessa etapa de ensino: o estabelecimento de rotinas; a organização dos espaços; a atenção aos aspectos emocionais; a diversificação de atividades capazes de envolver as dimensões afetivas, cognitivas e sociais que constituem o sujeito; e uma avaliação que envolva o acompanhamento e o registro sem o objetivo de promover, mas de formar a criança.

A ênfase na prestação de um serviço de qualidade em creches e pré-escolas impacta o desenvolvimento das crianças a longo prazo, podendo reduzir o índice de reprovação e evasão nos níveis de ensino subsequentes (FRONER e SUDBRACK, 2017). Nessa esteira de raciocínio, Pereira (2019), em seu artigo “Evasão escolar: causas e desafios”, aponta que uma das maneiras de evitar a evasão escolar é o desenvolvimento de ações preventivas, trabalhando com as crianças, desde cedo, a relevância da formação escolar em sua vida e estimulando-as a participarem das vivências propostas pela escola.

Kramer (2006), sobre o trabalho direto com crianças, na creche e na pré-escola, afirma que muitos impasses têm ocupado a agenda de intelectuais nas universidades, secretarias e ONGs, quando são discutidas

... as formas de estruturação da educação infantil no âmbito da educação básica e sua articulação com o ensino fundamental; a organização escolar e da educação infantil em diferentes contextos municipais; as orientações curriculares e os critérios de qualidade; diagnósticos e/ou avaliações de políticas públicas; avaliações de desempenho. (KRAMER, 2006, p. 804)

Nessa perspectiva, a referida autora defende a formação inicial e continuada de docentes da Educação Infantil como um direito e uma necessidade, constituindo-se em desafio para a prestação de um serviço educacional de qualidade. Assim, acredita que ainda há muito o que fazer, quando é considerada a necessidade de investimento financeiro e de formação dos docentes.

No que diz respeito especificamente à legislação sobre a Educação Infantil no Município de Salvador, que rege o CMEI, campo empírico da presente pesquisa, foi construído o primeiro Plano Municipal de Educação (PME) de Salvador, com a Lei nº 7.791/2010, com participação social. Nas diretrizes do referido Plano, em consonância com o quadro normativo nacional, a criança é considerada um sujeito de direitos e como um ser biopsicossocial, cujo ritmo e formas de aprender devem ser considerados em cada etapa de seu desenvolvimento.

Além disso, consta nas diretrizes do PME que o atendimento educacional de crianças de 0 a 5 anos deve ser articulado e integrado com outras áreas, como saúde e cultura e que deve fazer parte dos currículos da Educação Infantil o ensino da cultura e da história afro-brasileira e indígena. Dentro dos objetivos e metas do mencionado Plano, observou-se uma preocupação com a necessidade de ampliação em, no mínimo 50% (cinquenta por cento), da cobertura de Centros Municipais de Educação Infantil.

O PME atualmente em vigência foi aprovado por meio da Lei 9.105, em 03 de agosto de 2016, em consonância com o PNE/2014, sendo constituído de onze artigos e de Anexo Único, contendo metas e estratégias. A Educação Infantil é tratada no PME, detalhadamente, na primeira meta, que versa sobre a universalização e a ampliação da oferta dessa modalidade de ensino. São vinte e quatro as estratégias voltadas para o cumprimento dessa meta, abrangendo, entre outros elementos: a expansão e a melhoria da rede física das escolas públicas; o diagnóstico e o atendimento das demandas dessas escolas; a definição de metas de expansão das redes de Educação Infantil, em colaboração com a União e o Estado; a busca, o acesso e a permanência das crianças na Educação Infantil; a avaliação institucional; a participação dos pais nos Conselhos Escolares e/ou Associações de Pais e Mestres; os programas de alimentação; o currículo da Educação Infantil; a promoção da formação inicial e continuada de seus profissionais; o estímulo à produção e a socialização do conhecimento na área da Educação Infantil, a partir da

articulação com a academia, com a valorização de experiências e contribuindo para elaboração de políticas públicas. Salienta-se que a valorização dos profissionais do magistério é definida na meta dezessete do PME, assegurando o piso salarial, bem como criando uma política de acesso à cultura, com cotas para gratuidade e meia entrada em eventos culturais.

Brandão (2003) focaliza a ampliação da oferta desse nível de ensino no seu estudo sobre Políticas Públicas de Educação Infantil dos Municípios de Belo Horizonte e Vitória da Conquista. Na apresentação das considerações finais, a mencionada autora constata a ausência, nesses municípios, de uma política de ampliação da rede de Educação Infantil para as crianças de zero a quatro anos, além da falta de uma política de contratação de professores que possibilite a composição do quadro de profissionais denominados monitores que atuam nessa modalidade de ensino.

Tendo em vista a perspectiva definida no quadro normativo legal até aqui exposto e a luta em defesa da Educação Infantil, o direito da criança e a necessidade de oferecer um serviço que considere a formação integral do sujeito, na etapa inicial da Educação Básica, precisam, de fato, ser assegurados. Apesar dos avanços no quadro normativo e dos princípios que regem a oferta da Educação Infantil, é preciso pontuar que ainda se percebe: "... um distanciamento expressivo entre a prática legal e o que realmente se perpetua nas instituições infantis." (FULY e VEIGA, 2012, p. 14).

As transformações até aqui abordadas, asseguradas pela legislação nacional e municipal para a Educação Infantil ao longo desses anos, provocaram também expectativas em relação à necessidade de mudanças na formação do professor e na concepção de docência no referido segmento de ensino, conforme será discutido mais adiante.

## **2.2 As mudanças na formação dos docentes da Educação Infantil**

A temática formação de professores é alvo de muitos interesses e estudos nacionais e internacionais. As discussões são relevantes e movimentam congressos como ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e ANPAE (Associação

Nacional de Política e Administração da Educação), incluindo os desafios para a formação dos profissionais da Educação Infantil.

A concepção assistencialista, que definiu por muito tempo o serviço educacional prestado às crianças pequenas, principalmente, àquelas provenientes de famílias de baixa renda, na Educação Infantil, especialmente, nas creches, foi sendo construída também a partir do perfil das pessoas sem formação específica, predominantemente, mulheres e pessoas leigas, que atuavam nesses espaços.

De acordo com Oliveira (2011, p. 24), "... o 'currículo oculto' a permear a (pouca) formação do pessoal recrutado envolveria apenas experiências de cuidado dos próprios filhos". Complementando a ideia do perfil dos profissionais da educação nas creches, a referida autora caracteriza os modelos: familiar e materno; higienista e recreacionista, a seguir especificados.

O modelo familiar e materno, para Oliveira (2011), consiste na realização de um trabalho que toma por base as experiências maternas do profissional, sem a exigência de um conhecimento específico acerca da Educação Infantil. Nessa perspectiva, são exigidos do cuidador os seguintes requisitos: paciência, afetividade e capacidade de coordenar um grupo infantil.

Já o modelo higienista de trabalho nas creches e pré-escolas defende a formação do profissional a partir de conhecimentos e habilidades referentes aos cuidados físicos com a criança. Nesse sentido, segundo Oliveira (2011), a adoção desse modelo requer do profissional a formação como puericultor ou berçarista.

No modelo recreacionista, os profissionais da Educação Infantil são preparados para atuar como animadores culturais e promotores de atividades de lazer e descontração. Nesse modelo, a criança brinca de forma livre e espontânea, sem a existência de uma intencionalidade pedagógica (OLIVEIRA, 2011).

A concepção assistencialista presente em creches e pré-escolas está sendo paulatinamente superada nessas instituições de ensino, em função do que está preconizado no quadro normativo vigente, conforme foi discutido anteriormente. No entanto, é válido ressaltar que tais modelos ainda hoje se fazem presentes no imaginário da sociedade.

Os debates sobre a função e o perfil do docente da Educação Infantil e a oferta de formação adequada para o exercício da docência ocorrem, principalmente, quando a

LDB/96 prescreve a necessidade de formação específica desse docente, almejando a efetivação da referida função. É importante ressaltar que, de acordo com estatísticas do MEC/INEP, no que se refere à escolaridade dos professores, foi constatado que, no Brasil, em 2002, "... 14% das funções docentes que atuam em creche têm formação inferior ao Ensino Médio, e esse quadro mostra-se relativamente uniforme ao se comparar as regiões geográficas" (BRASIL, MEC/INEP, 2002, p. 5).

Salienta-se que, de acordo com a LDB/96, Art. 13 e seus incisos, a partir da inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, os professores da creche e da pré-escola passaram a ter novas atribuições, entre elas: participar da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade de ensino; construir e desenvolver o plano de trabalho de acordo com a proposta pedagógica da instituição de ensino; cuidar da aprendizagem dos alunos; participar de ações voltadas para o planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional; e contribuir com as atividades concernentes à articulação entre escola, família e comunidade.

As discussões mencionadas anteriormente acerca da função e do perfil do professor desse segmento de ensino se intensificam com a integração das creches nos sistemas de ensino e com as mudanças na CF/88, por meio da Emenda Constitucional nº 53/06, que define a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental da Educação Básica e com a Emenda Constitucional nº 59/09, que obriga a matrícula de crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil.

A nova perspectiva da Educação Infantil, que foi incluída como etapa da Educação Básica, por meio da LDB/96, gerou a necessidade da formação específica de professores para lecionar nesse segmento de ensino. Essa Lei, em seu Art.61, parágrafo único, prescreve:

A formação de profissionais de educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, LEI nº 9394/96, Art. 61)

Para atender ao que está disposto na LDB/96, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica é instituída em 29 de janeiro de 2009, pelo Decreto nº 6.755, que estabelece a colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com vistas a organizar a Formação Inicial e Continuada dos Docentes da Educação Básica Pública. Em 16 de setembro do mesmo ano, foi editada pelo Ministério da Educação (MEC) a Portaria nº 833, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais, cuja função é apoiar a formação docente, por meio de ações e de programas específicos. Essa política foi consolidada por diversos programas voltados para a formação de professores, criados pelo MEC, tais como: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Universidade Aberta do Brasil (UAB); e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O PIBID foi instituído com foco na oferta de bolsas para os alunos que estão na metade de curso presencial de licenciatura, visando a promover uma aproximação da prática docente a partir da oferta de estágios no contexto da Educação Básica Pública. Ressalta-se que, em 28 de fevereiro de 2018, o PIBID foi finalizado pelo Governo Federal, sendo criada uma nova versão do mesmo Programa PIBID, em 01 de março de 2018, pelo Edital CAPES nº 07/2018, que trata da Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, e a Portaria Gab. nº 45/2018, de 12 de março de 2018, também da CAPES, dispendo sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no PIBID.

A UAB amplia e interioriza a formação inicial de docentes que atuam na educação básica pública sem graduação e oferece formação continuada de professores já graduados.

O PARFOR se refere aos cursos de graduação para professores que atuam na Educação Básica, nas redes públicas estaduais e municipais, nas seguintes situações: docente sem curso superior; docente lecionando em área diferente daquela em que foi graduado, ou o que é bacharel em licenciatura, mas necessita complementar a sua formação de maneira a capacitar-se para o exercício do magistério (LIBANÊO, 2012). De acordo com Jesus (2014), o PARFOR, ao promover a formação de professores em Instituições Públicas de Educação Superior, possibilitou a ampliação da escolarização, valorizando o docente nos âmbitos

pessoal e profissional. Corroborando a consideração de Jesus (2014), Portela (2019), em sua dissertação intitulada “Os mistérios de Clarice: narrativas de professoras egressas da primeira turma do curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR UFBA sobre a formação”, registra: “As professoras consideram-se profissionais melhores após o PARFOR e identificam competências e saberes adquiridos por meio dos conteúdos curriculares do curso”. Assim como o PIBID, o PARFOR foi descontinuado. Conforme Ferreira e Brzezinski (2020), o Decreto nº 6.755/2009 foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

Nesse cenário, a formação inicial dos docentes, segundo os dispositivos legais vigentes, requer que os profissionais habilitados para exercer a função de docente na Educação Básica devem ser egressos do Ensino Médio (Curso Normal e Médio Profissionalizante), com cursos de aperfeiçoamento profissional em serviço, e, preferencialmente, devem ser concluintes de cursos de graduação com licenciatura plena.

No que diz respeito ao docente da Educação Infantil, essa formação tem como alvo a preparação dos docentes para atuar com crianças pequenas de forma a garantir-lhes o desenvolvimento integral. Chaves e outras (2013), em seu artigo “Formação do professor da educação infantil: infância, criança e ludicidade”, enfatizam que os professores devem criar o hábito de fazer uma reflexão sobre sua prática no contexto de sua formação e revelam a concepção que têm de formação:

A formação de professores para a educação infantil é entendida como um processo permanente que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática. (CHAVES e outras, 2013, p. 10206)

No primeiro momento, em atendimento ao que estava preconizado na CF/88 e na LDB/96, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, fixa orientações legais sobre a formação de professores. O Art. 1º dessa resolução dispõe sobre a formação dos docentes da Educação Infantil e dos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando ainda às especificidades desses grupos as exigências próprias dos indígenas e dos portadores de necessidades especiais.

Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 define as diretrizes para a formação inicial em nível superior e formação continuada de professores. Essa resolução foi



editada a partir de debates envolvendo várias entidades da área educacional, a exemplo da ANFOPE, ANPAE, ANPED, entre outras. Segundo Gonçalves e outros (2020) a referida resolução representou uma grande conquista para a educação, visto que contemplou as concepções historicamente defendidas por essas entidades. Os mencionados teóricos afirmam: “Pela primeira vez na história, tinha-se um documento orgânico que ousava articular a formação inicial e continuada envolvendo as universidades e a Educação Básica.” (GONÇALVES e outros, 2020, p. 364).

Em 2019, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 dezembro do mesmo ano, em seu parágrafo único, expressa as Diretrizes Nacionais Curriculares para a formação inicial, em nível superior, dos professores da Educação Básica, a partir do que está disposto na BNCC/2017, a fim de que esses docentes desenvolvam competências, na sua formação inicial, em consonância com as competências estabelecidas pela BNCC/2017 da Educação Básica. Nessa perspectiva, o Art. 4º da aludida Resolução determina que as competências específicas a serem desenvolvidas na formação inicial pelos docentes se referem a três dimensões fundamentais interdependentes, integradas e complementares, assim determinadas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Sobre a formação continuada dos docentes, essa resolução em tela estabelece, em seu Art. 6º:

VII – a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;  
VIII – a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; IX – a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e, X – a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, 2019)

É importante ressaltar que a edição dessa nova Resolução promoveu debates e não é consensual, por ter trazido, em sua essência, uma mudança substancial nos avanços da concepção de formação da resolução anterior. Segundo Gonçalves e

outros (2020), ela se baseia em um modelo tecnicista, representando uma formação docente pragmática, com a adoção de padrões, sendo assim um retrocesso.

Sobre a formação inicial dos docentes da Educação Básica, o PNE em vigor tem como premissa garantir a qualidade da formação e da valorização dos profissionais de educação. Nesse sentido, sua Meta 15 preconiza que União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, devem garantir que todos os profissionais da Educação Básica possuam formação em nível superior, por meio do curso de licenciatura na área em que atuam. Nessa perspectiva, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo pilar é a qualificação do docente, estimula o acesso dos educadores à universidade e fixa que, até o ano 2020, a totalidade dos docentes deve ter nível superior.

Ratificando o que fica estabelecido no PNE acerca da formação inicial dos docentes da Educação Básica, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a LDB/96, Art. 62, especificando que a formação dos docentes que atuam nesse segmento de ensino far-se-á em nível superior, estabelecendo, assim, uma formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil. Tsuda (2008) chama a atenção para a polêmica que existe quando se trata do ingresso de professores na Educação Infantil, principalmente na creche, enfocando a formação dos que atuam com crianças de 0 a 5 anos. Segundo essa autora:

É relevante, mencionar essa questão, pois, tradicionalmente, os cursos de formação de professores ofereciam apenas formação para atuar com crianças de 4 a 6 anos; portanto, não formavam professores para atuar com as crianças de 0 a 3 anos. (TSUDA, 2008, p. 46)

No que diz respeito à formação continuada de professores, a Meta 16 do PNE estabelece que, até o ano de 2020, 50% (cinquenta por cento) dos docentes da Educação Básica devem possuir formação em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Assim, a meta garante aos docentes desse segmento de ensino a formação continuada na área em que atuam, levando em conta as questões contextuais, as necessidades e as demandas dos sistemas de ensino. Para o alcance dessa meta, foram estabelecidas algumas estratégias, entre elas: pôr à disposição dos professores da Educação Básica Pública livros didáticos, paradidáticos, dicionários, e disponibilizar, gratuitamente, roteiros didáticos e material suplementar para subsidiar o professor na preparação dos planos de aula.

Nessa direção, Leite (2005) afirma que um dos desafios a serem enfrentados diante dos avanços produzidos pela legislação é a reflexão acerca da formação dos profissionais da Educação Infantil, "... em busca de propostas de melhor qualificação para esses profissionais". (LEITE, 2005, p. 190). Segundo essa autora, a formação profissional é crucial para assegurar a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

Na mesma linha de raciocínio, Kramer (2002) afirma que a formação de professores se consubstancia na conquista para a melhoria da qualidade do serviço educacional prestado na escola pública e se constitui como um direito docente imprescindível para aperfeiçoamento de sua prática pedagógica e profissional. Essa teórica sublinha a singularidade da formação dos docentes da Educação Infantil, chamando a atenção para as especificidades dessa etapa da Educação Básica.

De acordo com Imbernón (2006), a reflexão diária da prática docente é de fundamental importância para que o profissional possa evoluir e, conseqüentemente, oferecer subsídios para o embasamento de seus alunos na escola. Assim, o docente deve construir seus conhecimentos pedagógicos de forma reflexiva, mediadora, interativa e coletiva. Para esse estudioso "... a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática." (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

Oliveira (2011) considera que muitas crianças continuam a ser atendidas por profissionais não habilitados, em instituições não regulamentadas pelo poder público e aponta que a formação inicial do docente da Educação Infantil deve abranger o desenvolvimento da capacidade de analisar e entender os diversos contextos nos quais se realiza a ação docente. Essa pesquisadora registra que os professores não devem ser meros executores de decisões alheias, pois, como participantes da elaboração da proposta pedagógica das instituições, devem ter uma formação na perspectiva de desenvolver a capacidade de decidir. Nesse sentido, destaca que, para dar conta das demandas presentes no contexto das creches e pré-escolas, muitos professores, não só da rede pública, mas da rede privada de ensino, buscam, além do diploma de ensino superior, cursos diversos: psicomotricidade, alfabetização, artes, psicopedagogia, entre outros.

No que diz respeito à formação dos professores, o PME/2010 do município de Salvador, na sua Meta 14, que trata a Educação Infantil, previa a necessidade de incentivar a produção, sistematização e socialização do conhecimento dessa etapa

da Educação Básica, mas não especificava questões relacionadas à formação inicial e continuada dos docentes do referido segmento de ensino. Já o PME/2016 desse município, quando retrata questões relacionadas à universalização da Educação Infantil na sua primeira meta, fixa, como estratégias para atingi-la: a formação inicial e continuada dos docentes (sem detalhar quem é o docente e a maneira como essa formação acontecerá); o incentivo à produção e à socialização do saber, por meio da articulação entre as Unidades de Ensino Superior e a Secretaria Municipal da Educação; e a valorização das práticas e experiências dos profissionais dessa etapa de ensino, que podem subsidiar a elaboração de políticas públicas inovadoras.

Em relação à formação continuada de professores, Tsuda (2008) assegura que, a implementação da formação permanente para os docentes envolve o avanço na escolarização, a qualificação e a progressão na carreira e representa um dos desafios enfrentados pelos municípios brasileiros. Nessa direção, não restrita à formação do docente, mas, sobretudo, considerando a valorização desse professor como trabalhador da educação, Sonobe e Pinto (2015, p. 10) acrescentam: "... a lei não avança em definir quem é esse profissional e muito menos em indicar elementos concretos que garantam essa valorização. Assim, fica um discurso vazio".

A valorização da Educação Infantil como etapa da Educação Básica somente pode acontecer se estiver atrelada à valorização do docente que atua nesse segmento de ensino. As políticas de valorização da Educação Infantil convergem ao compreender que a construção e o fortalecimento da identidade institucional podem ser aperfeiçoados "... à medida que cada educador troque experiências profissionais e discuta teorias orientadoras, enquanto reflete sobre o sentido de certas práticas didáticas junto às crianças." (OLIVEIRA, 2011, p. 30).

Um dos aspectos que envolvem a valorização do docente da Educação Infantil é a profissionalização do professor. Para Oliveira (2011), o processo de profissionalização docente não se relaciona apenas com a formação, porém com a experiência travada nas interações cotidianas entre os diversos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Essa autora considera algumas propostas para subsidiar as políticas de formação do educador infantil, no sentido de que: sejam baseadas no desenvolvimento da ética e de competências para atuar em momento sócio-histórico específico; contemplem conhecimentos e valores acerca da criança e sobre as maneiras como ela se desenvolve; subsidiem os educadores da

creche e da pré-escola a estabelecerem relações harmoniosas e motivadoras com as crianças, entre outras.

Ainda sobre a questão da valorização, observa-se que a LDB/96, no seu Art. 67 e seus incisos, determina, que os sistemas de ensino devem valorizar os profissionais da educação, garantindo o plano de carreira do magistério público e o que está posto nos estatutos. Nessa perspectiva a referida lei determina:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, LEI nº 9.394, Art. 67)

Nesse panorama, salienta-se que a conquista da valorização do docente da Educação Infantil, preconizada nos dispositivos legais, é mais desafiadora, uma vez que ainda predominam, no imaginário da sociedade, os modelos familiar e materno, higienista e recreacionista, anteriormente mencionados, discutidos por Oliveira (2011) em sua obra: *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. Essa autora revela:

Na sociedade brasileira contemporânea, novas exigências estão postas ao trabalho dos professores. No colapso das antigas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos. (OLIVEIRA, 2011, p.12)

É importante salientar que, conforme Sonobe e Pinto (2015), a questão da valorização dos profissionais da educação não está atrelada apenas a uma remuneração condigna com o cargo, mas a outros fatores inerentes à carreira profissional. A valorização do docente, para Piletti (1998), está vinculada à criação de condições para o exercício pleno de suas funções, pois, de acordo com Cury (2009, p.119), a formação inicial e a formação continuada consubstanciam-se em um processo que focaliza a: "... consolidação do sujeito como profissional da educação e, ao mesmo tempo, da profissão de educador e da própria ambiência escolar".

Sonobe e Pinto (2015), em seu estudo *Um olhar sobre a evolução da legislação acerca da valorização docente no Brasil*, constataram que ainda não é possível asseverar que a valorização dos profissionais da educação ocorre, de fato, como

deveria, não obstante a discussão antiga e contínua dessa temática na legislação educacional, sublinhando que há um distanciamento entre o estabelecido na lei e a realidade, apesar dos avanços alcançados nos últimos tempos. Entretanto, destacam que o reconhecimento da profissão permanece como bandeira de luta dos movimentos sociais, em várias regiões brasileiras.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), não obstante os vários dispositivos legais (leis, resoluções, decretos e pareceres) que regulamentam tanto a formação quanto a profissão docente, “...esta ampla produção normativa ainda não foi capaz de transformar, de forma efetiva e sustentável, a realidade desses profissionais, em particular, do professor que atua na educação básica.” (BRASIL, MEC/INEP, 2004, p.5)

A realidade dos professores em exercício na atualidade é bem diferente da vivenciada em tempos passados (LÜDKE e BOING, 2004). Para os autores citados, quando se traça esse paralelo, observa-se uma desvalorização do magistério, pois houve perda de prestígio, do respeito e da satisfação no exercício da docência, entre outros elementos.

Tomando por base o panorama até aqui delineado, a partir das reflexões acerca dos aspectos normativos que envolvem a Educação Infantil e a docência, é crucial, na análise dos dados da presente pesquisa, que sejam levados em consideração os aspectos relacionados aos desafios da formação inicial e continuada e da valorização dos docentes da Educação Infantil na discussão sobre o fenômeno do mal-estar docente, em articulação com questões que serão abordadas mais adiante, que dizem respeito às condições de trabalho, à saúde e à violência vivenciada pelos docentes no exercício da profissão.

### **3. O FENÔMENO DO MAL-ESTAR DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este capítulo tem por objetivo discutir o mal-estar que acomete os docentes da Educação Básica, ressaltando, principalmente, o que se aplica aos professores da Educação Infantil, objeto de reflexão deste trabalho.

Inicialmente, discutem-se algumas das principais concepções sobre o fenômeno do mal-estar docente, a partir das ideias de pesquisadores que apresentam produções acadêmicas relevantes acerca dessa temática, as quais subsidiam a compreensão do fenômeno investigado. Em seguida, focaliza-se o mal-estar em docentes da Educação Básica, considerando as situações contextuais, as condições de trabalho e as situações de violência e de saúde, a partir das ideias do teórico José Manoel Esteve Zaragoza.

Finalizando este capítulo, são tecidas reflexões acerca do mal-estar docente na Educação Infantil, tomando-se por base a literatura referente à ocorrência desse fenômeno nos professores da Educação Básica, com vistas a identificar de que maneira tal fenômeno é discutido, no que diz respeito às especificidades da atuação dos professores em exercício nos Centros Municipais de Educação Infantil.

### **3.1 Discussão sobre as produções acadêmicas e os conceitos**

Antes da discussão propriamente dita sobre a compreensão do mal-estar docente adotada nesta dissertação, apresenta-se, brevemente, o levantamento das produções acadêmicas sobre esse fenômeno.

Em relação à produção de pesquisas brasileiras que abordam a temática em tela, de acordo com o levantamento bibliográfico no portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT), no *link* institucional <http://www.oasisbr.ibict.br>, no período de abril de 2019 a setembro de 2020, utilizando-se o descritor: “mal-estar e docente”, verificou-se, no segmento da Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as seguintes produções: quatro artigos, onze dissertações, quatro teses e um trabalho de conclusão de curso referentes ao tema. Já na Educação Superior, foram elaboradas vinte e três dissertações, treze teses, onze artigos, um trabalho de conclusão de curso e um livro.

Desses estudos, a título de exemplo, destacam-se, como trabalhos estreitamente vinculados ao interesse desta pesquisa, qual seja discutir o fenômeno do mal-estar docente em um Centro Municipal de Educação Infantil em Salvador, a dissertação: “Do mal-estar docente dos professores do ensino médio: contribuições de Nietzsche e Freud” (SANTOS, 2013) e o artigo: “De que hoje padecem os professores da

educação básica?” (PEREIRA, 2017). Ambos focalizam o mal-estar, a falta de motivação para o exercício profissional, a falta de reconhecimento do trabalho realizado, entre outras questões relacionadas ao assunto e diretamente implicadas com as formulações brevemente sinalizadas anteriormente no presente estudo (ZARAGOZA, 1999; LIPP, 2002 e GIL, 2015).

Na área da Educação Superior, dois trabalhos chamam a atenção: a tese “O mal-estar e o bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação” (QUEIROZ, 2014) e o artigo “Proletarização e mal-estar docente nas Universidades Públicas: uma perspectiva crítica” (MAGALHÃES, 2014). Ambos apresentam uma discussão relevante acerca do mal-estar, enfatizando aspectos das precárias condições de trabalho a que estão submetidos os docentes nas Universidades, situação também enfocada no âmbito da Educação Básica.

Salienta-se, que no levantamento realizado no referido *site*, utilizando o descritor: “mal-estar docente e Educação Básica”, foram encontrados dois artigos e uma dissertação que se referem aos docentes em exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sem referência à Educação Infantil, especificamente. Dessa maneira, ainda sobre o levantamento bibliográfico, é importante sinalizar a existência de poucos trabalhos que tratam do fenômeno do mal-estar docente na Educação Infantil, uma lacuna observada, que justifica, de alguma maneira, o esforço empreendido nesta pesquisa.

A despeito disso, ao realizar buscas no referido portal, utilizando as palavras-chave “mal-estar docente e Educação Infantil”, no campo “assunto”, no período mencionado, foi possível perceber a existência de apenas um artigo que aborda esse fenômeno, considerando como sujeitos os docentes em exercício nos Centros Municipais de Educação Infantil e debatendo a relação entre o trabalho docente e a saúde de 196 professoras em exercício em escolas municipais desse segmento de ensino, no município de Pelotas, em 2011: “Trabalho docente e saúde das professoras de educação infantil de Pelotas, Rio Grande do Sul” (VIEIRA, GONÇALVES e MARTINS, 2016). Esse artigo estabelece uma relação entre o processo de trabalho do professor da Educação Infantil e o seu adoecimento, mostrando o mal-estar como principal causa das solicitações de licença médica e afastamento docente do exercício de sua função. O que chama a atenção nesse estudo é a compreensão de que, ainda hoje, as professoras da Educação Infantil



consideram o magistério como sacerdócio e do exercício da docência, como doação e sacrifício.

É válido ressaltar que, em 06 de junho de 2021, foi realizada uma nova busca no mencionado portal, usando as mesmas palavras-chave citadas no parágrafo anterior, “mal-estar docente e Educação Infantil”, no campo “assunto”. Verificou-se que, além do artigo supracitado, existe apenas uma tese, intitulada: “Mal-estar e adoecimento docente no contexto da Educação Infantil”, que focaliza as influências das políticas neoliberais no contexto educacional e os reflexos dessas políticas na Educação Infantil, analisando o processo de precarização das condições de trabalho e a sobrecarga a que os docentes estão submetidos. Essa pesquisa considera que o docente da Educação Infantil é fundamental no âmbito da educação e, por essa razão, deve ser valorizado, sendo para isso necessário um investimento na melhoria do salário e das condições de trabalho desse profissional.

É relevante salientar que, a partir do levantamento das produções acadêmicas sobre o mal-estar docente, constatou-se que as ideias do teórico José Manuel Esteve Zaragoza a respeito desse fenômeno são seminais e repercutem em todos esses trabalhos científicos.

Como se sabe, José Manoel Esteve Zaragoza é um importante estudioso da temática do mal-estar docente. As suas formulações, certamente, colaboram com a identificação e a análise de fatores que estão, direta ou indiretamente, relacionados ao mal-estar que atinge docentes da Educação Básica, muito embora o autor não aborde especificamente o campo da Educação Infantil.

Retomando a discussão sobre o entendimento do mal-estar, inicia-se a conceituação desse fenômeno, a partir da etimologia da palavra e recorre-se a Ferreira (1986, p.1070), que concebe o mal-estar como: “ansiedade mal definida, incômodo. Situação incômoda, constrangimento, embaraço.” De acordo com o Dicionário Houaiss (2001), o verbete mal-estar é explicitado como uma sensação de perturbação do organismo, estado de ansiedade, insatisfação. Bueno (2007, p. 488) registra o mal-estar como: “indisposição física ou moral; incômodo; desassossego; doença”.

Ao vincular os conceitos supracitados ao campo educacional, especialmente aos docentes da Educação Básica, reflete-se sobre o mal-estar que acomete os

docentes da Educação Infantil, a partir da repercussão da ansiedade, da insatisfação e do incômodo que sentem no exercício do magistério em um Centro Municipal de Educação Infantil.

É importante salientar que, neste trabalho, se adota o conceito de Zaragoza (1999, p. 25), que define o mal-estar como: "... efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado de condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência", associado a contribuições de outros pesquisadores, os quais também investigaram esse fenômeno, especialmente no contexto brasileiro.

De acordo com Zaragoza (1994) *apud* Santos e outros (2005), o conceito de mal-estar docente foi adotado na literatura pedagógica e psicopedagógica a fim de sintetizar a soma de reações dos docentes, em vista da mudança social. Para esse autor, a citada expressão é utilizada com o fito de especificar os aspectos negativos e contínuos que afetam a personalidade do professor, como pessoa e como profissional, frutos de condições psicológicas e sociais do exercício da docência. Conforme o teórico em destaque, esse termo está articulado aos sentimentos de desmotivação, desencanto e desmoralização.

Segundo Lipp (2002), a pressão sofrida pelos professores no ambiente de trabalho favorece a tensão, a insatisfação e a ansiedade. Nessa perspectiva, é possível perceber o mal-estar docente como fonte do estresse profissional dos professores.

Para Santos e outros (2005, p. 5), o mal-estar docente pode ser proveniente de várias situações, entre elas a falta de tempo para a execução do trabalho, uma vez que as dificuldades apresentadas pelos alunos são resolvidas na própria aula ou fora dela, com turmas numerosas; a burocracia, que faz com que o docente fique fadigado; e as transformações constantes no conhecimento, além das inovações sociais, que provocam ansiedade nos professores. Dessa forma, o termo mal-estar tem várias conotações, conforme a perspectiva adotada.

Na obra de Freud *O mal-estar da civilização* (1997), esse termo está conectado a um estado perturbador que incomoda as pessoas. A perspectiva psicanalista traz uma contribuição importante para a discussão deste tema, uma vez que esclarece como impactam no sujeito as tarefas árduas do dia a dia e é importante pensar os professores também como parte desse mal-estar que é vivenciado por todos.

Freud (1997) ressalta que, para lidar com o mal-estar, seria necessário que o sujeito fosse membro de uma comunidade, em que todos tivessem a possibilidade de desenvolver um trabalho vislumbrando o bem comum. Entretanto, hoje não há um consenso quanto ao que significa o bem comum, porque os objetivos do sistema de ensino e da escola, bem como a função, a imagem pessoal e pública do professor se tornaram conflituosos na realidade escolar vigente.

Na Educação Básica, os desafios presentes na rotina de execução do trabalho docente dizem respeito, segundo Zaragoza (1999), ao exercício de um trabalho rotineiro, sem os recursos materiais e pessoais imprescindíveis para a atuação dos professores, o excesso de responsabilidade depositada nesses profissionais, o acúmulo de atividades burocráticas, as elevadas expectativas dos pais e dos gestores escolares na atividade docente, a ausência de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido e a falta de autonomia, entre outros elementos que têm contribuído para gerar o mal-estar do docente.

Especificamente, quando se considera a complexa rotina de trabalho do docente da Educação Infantil, as questões levantadas por Zaragoza são perfeitamente aplicáveis ao contexto dessa etapa da Educação Básica. Nesse sentido, Freud (1997, p. 22), afirma que: "... a vida, tal como a encontramos, é árdua demais para nós; proporciona-nos muitos sofrimentos, decepções e tarefas impossíveis". Conforme esse teórico, o mal-estar sempre estará presente, devido às impossibilidades interpostas à existência humana e ao ato de educar.

### **3.2 O mal-estar docente na Educação Básica**

De acordo com Zaragoza (1999), como já foi sinalizado anteriormente, entre os principais fatores relacionados ao mal-estar docente, observam-se as questões contextuais no exercício da docência, as condições de trabalho e a violência a que os docentes estão submetidos. É válido enfatizar que tais fatores são apreciados neste trabalho, sobretudo na perspectiva de entender de que maneira eles podem ocorrer especificamente no contexto da docência na Educação Infantil.

Na via de raciocínio do referido autor, é importante investigar os fatores contextuais ou ambientais em que se exerce a docência, para compreender o mal-estar docente. Zaragoza (1999) já apontava, ao final da década de noventa do século passado, que

os fatores vinculados ao contexto, como o avanço contínuo do saber e a modificação do papel e da imagem dos professores, estão fortemente conectados ao mal-estar docente.

No cenário do trabalho docente, Cordeiro (2007) sublinha que, há poucos anos, a sociedade convergia quanto à missão da escola e havia uma clareza acerca dos valores que deveriam ser transmitidos de uma geração para outra. Entretanto, o papel do professor vem se modificando diante das rápidas transformações da sociedade. A inserção da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na estrutura da família, que passou a ter um número reduzido de membros, resultaram no aumento das exigências e das responsabilidades sobre os educadores.

Nesse sentido, a família, nos dias atuais, atribui a função de educar quase que exclusivamente aos professores e transfere para as instituições escolares e principalmente para o docente a responsabilidade de cobrir as lacunas referentes à educação existentes na instituição familiar, por conta das transformações ocorridas em sua estrutura e função.

Transitando no contexto em que a docência é exercida, Tardiff e Lessard (2009) fazem a seguinte análise:

... a docência tornou-se, certamente, um trabalho mais extenuante e mais difícil, sobretudo, no plano emocional (alunos mais difíceis, empobrecimento das famílias, desmoronamento dos valores tradicionais, etc.) e cognitivo (heterogeneidade da clientela com necessidade de diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e de informação, etc.). (TARDIFF e LESSARD, 2009, p. 158)

A escola e o professor, especificamente, sem negligenciar sua função, que é a de promover a aprendizagem dos alunos, recebem cada vez mais a pressão para assumir atribuições sociais e assistenciais anteriormente adotadas por outras instituições, a exemplo de igrejas, associações culturais e família. Nessa perspectiva, infundir nas crianças noções de educação alimentar, sexual, ambiental, para o consumo e para a cidadania, nos dias atuais, é ambigualmente responsabilidade da escola e dos professores.

A respeito disso, Zaragoza (1999, p. 33) afirma:

... No momento atual, muitos professores se queixam de que os pais não só se despreocupam de infundir em seus filhos valores mínimos, convictos de que esta é uma obrigação que só cabe aos professores,

como também estão de antemão dispostos a culpar os professores, colocando-se ao lado da criança, com o último álibi de que no final das contas, se o filho é um mal-educado a culpa é do professor que não soube educá-lo. (ZARAGOZA, 1999, p.33)

Zaragoza (1999, p. 29), analisando outro elemento relacionado com a valorização do trabalho docente, declara: "... há tão somente vinte anos, o professor constituía a fonte quase exclusiva de informação e transmissão do saber". Hoje, na era da informação, com o avanço dos meios de comunicação, para além do professor, existem outras fontes paralelas de informação e cultura. Assim, no que diz respeito ao *status* da profissão docente, o professor era valorizado pela sociedade, pois dominava o conteúdo e os métodos de ensino e ocupava o lugar central no processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa direção, nos dias atuais, o professor deixou de ter o papel central na educação, já que o aluno se tornou o sujeito central e ativo da sua aprendizagem, a sociedade passa a exigir que o professor, como mediador, auxilie o aluno no processo de construção do conhecimento, devendo, dessa forma adotar determinadas atitudes, hoje traduzidas por alguns pesquisadores como novas competências, frente ao seu trabalho. Assim, de acordo com o autor supracitado, o fato de o professor não mais ser o centro do processo de aprendizagem alterou o *status* social do docente e requer um processo de formação inicial e continuada que considere o novo papel a ser desempenhado pelos professores.

Almeida (2009), relacionando a valorização do docente com a formação de professores, a partir de relatos colhidos numa investigação com profissionais do magistério de sistemas municipais de ensino localizados na Região Nordeste do Estado da Bahia, detectou que, apesar de a formação dos docentes ter sido priorizada nas políticas educacionais desses municípios, os resultados dessas políticas apresentaram poucas transformações nas práticas profissionais. Com base em seus achados, a pesquisadora destaca: "Assim, pode-se deduzir que a formação docente tem atendido a uma demanda por certificação, e não tem servido nem à melhoria da qualidade de ensino, nem à valorização de seus profissionais" (ALMEIDA, 2009, p. 279).

Ainda segundo Almeida (2009), nos municípios investigados, existe um distanciamento entre o discurso oficial acerca da valorização dos trabalhadores docentes e as ações desencadeadas por esses entes federativos, com lacunas na

articulação de condições financeiras, técnicas e políticas para a efetivação dessa valorização.

Diante das exigências contextuais da modificação do papel do professor e da renovação do ensino, merecem destaque as condições de trabalho. Em relação às condições de trabalho, os docentes criam a expectativa de ter acesso aos materiais para planejar e implementar as aulas, tais como, livros, diversos tipos de papéis, audiovisuais, materiais de laboratório e equipamentos para o uso das novas tecnologias digitais, e se incomodam com a falta desses e de outros recursos didáticos. Neste contexto, Zaragoza (1999, p. 48) afirma:

Efetivamente, professores que enfrentam com ilusão de uma renovação pedagógica de sua atuação nas aulas encontram-se, frequentemente, limitados pela falta de material didático necessário e pela carência de recursos para adquiri-los.

Nessa linha de raciocínio, o supracitado autor salienta que as condições de trabalho geram tensão negativa na prática docente. Na mesma direção argumentativa, ele afirma que a ausência de recursos não se restringe à falta de material didático, pois está relacionada com problemas estruturais, de construção e conservação das instalações da escola, como ausência de móveis, de aparelhos de refrigeração e de biblioteca, ou dependências em condições precárias e sanitários em péssimas condições de uso.

Em relação à carga de trabalho dos professores, Tardif e Lessard (2009) destacam que algumas questões devem ser consideradas: localização da escola, dependência do horário de transporte (em regiões distantes), situação socioeconômica dos alunos e de sua família, violência nas escolas, tamanho das turmas, presença de alunos com necessidades especiais e com dificuldade de adaptação e de aprendizagem, diversidade, idade, sexo e nível de maturidade dos alunos. Além disso, esses autores sublinham os fenômenos resultantes das organizações de trabalho: tempo de trabalho, tipo de vínculo empregatício. Quanto às exigências formais ou burocráticas a cumprir, os mencionados teóricos dizem que a avaliação dos alunos, o atendimento dos pais, as reuniões obrigatórias e as tarefas administrativas interferem na determinação da carga de trabalho dos professores.

Por outro lado, Tardif e Lessard (2009) apontam a docência como um trabalho parcialmente flexível, por ser regulamentado, ou seja, definido por regras administrativas, o que os conduz à afirmativa seguinte:

... algumas tarefas têm duração legal bem determinada pela organização escolar (as aulas, a vigilância na hora das recreações, etc.). Outras podem variar quanto à duração e à frequência (encontros com os pais, reuniões, preparação da aula, correções, etc.), pois elas dependem da experiência do professor, de sua relação com o trabalho, etc. (TARDIF e LESSARD, 2009, p.112-113)

Quanto a essa análise realizada por Tardif e Lessard (2009), Zaragoza (1999) acrescenta:

Problemas de horários, de normas internas, de locais cuja utilização é regulada por normas gerais de pouca flexibilidade, as exigências de prescrições marcadas pela instituição ou pela inspeção, a necessidade de reservar uma parte do seu tempo para reuniões, encontros, avaliações, visitas de pais e outras atividades do centro, limitam em muitas outras ocasiões as possibilidades de uma atuação de qualidade. (ZARAGOZA, 1999, p. 50)

Quando esses tipos de monitoramento e controle são exacerbados sobre a prática docente, podem provocar, segundo Pereira (2010), um distanciamento entre o que deveria ser refletido e planejado pelo professor e o que deve ser executado, gerando, possivelmente, insatisfação, frustração, queda no desempenho, alteração de humor, entre outros sentimentos nos docentes que atuam nesse segmento da Educação Básica. Assim, questões relacionadas à autonomia docente devem ser levadas em conta, uma vez que quanto maior a autonomia que o profissional tem no exercício de suas atividades, maiores são os níveis de realização profissional e de satisfação com o trabalho (PEREIRA, 2010).

Além das condições de trabalho e da sobrecarga de exigências sobre o docente, até aqui discutidas, Zaragoza (1984, 1994), *apud* Santos e outros (2005) destaca a violência nas escolas, entre os fatores que causam o mal-estar docente.

O Artigo III da Declaração Universal dos Direitos Humanos prescreve: “Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.” A instituição escolar, apesar da falta de recursos e de apoio, ainda é um espaço valorizado por ser fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Entretanto, observa-se que a escola, instituição social de muita importância por ser um espaço de relações onde

cultura e valores são transmitidos de uma geração para outra, tem se tornado um ambiente tenso. Paulatinamente, a instituição escolar deixa de ser um lugar de proteção e formação do cidadão e se torna um ambiente que reproduz as violências presentes no plano macroestrutural, na sociedade.

A violência é um fenômeno multifatorial e complexo, por admitir diversos níveis de significação, múltiplas formas de manifestação e efeitos. Abramovay (2010), apesar de não trabalhar com a questão da violência especificamente em relação às crianças, pois seus estudos focalizam a juventude, oferece a possibilidade de discussão sobre a violência como um problema de cunho multidimensional, cujo conceito é complicado, dinâmico e amplo, visto que está atrelado ao contexto sociocultural, ao momento histórico e à localidade, e condicionado por diversas características da vida social.

Silva e Salles (2010) consideram que a definição da violência está atrelada a:

... um ato de brutalidade, física e/ou psíquica contra alguém e caracteriza relações interpessoais descritas como de opressão, intimidação, medo e terror. A violência não pode ser reduzida ao plano físico, podendo se manifestar também por signos, preconceitos, metáforas, desenhos, isto é, por qualquer coisa que possa ser interpretada como aviso de ameaça, o que ficou conhecido como violência simbólica. (SILVA e SALLES, 210, p. 218)

No que concerne à violência escolar, as autoras supracitadas constataram, a partir de uma revisão de trabalhos acadêmicos sobre a temática, que o significado de violência varia, a depender de cada estudo, uma vez que, em uns trabalhos, o foco é a violência física, enquanto, em outros, são tratadas a violência verbal, a autoagressão, e, em alguns, a violência decorrente das atividades pedagógicas, dos furtos e da depreciação da escola.

Segundo Abramovay (2002 e 2010), pesquisadora conhecida nos estudos relacionados à juventude, a violência na escola, antes relacionada a questões de disciplina, comportamentos antissociais, hoje é percebida de forma mais ampla. Padrões culturais como a globalização, a exclusão social, o individualismo, o consumismo, a intolerância para com as diferenças e a banalização da violência pela mídia devem ser considerados quando se analisam os condicionantes da violência (ABRAMOVAY, 2002). Sua afirmação acerca do mal-estar docente é de que os



professores sofrem quando os alunos são agressivos e, de maneira autoritária e desrespeitosa, insultam, ameaçam e humilham os professores. Esse tipo de violência, conforme os resultados de uma pesquisa realizada por Soares e Machado em 2013, é decorrente de diferentes fatores. Entre eles, estão os comportamentais, os afetivos e os psicológicos.

Santos e outros (2005, p. 5) revelam que a violência nas escolas pode se manifestar na sala de aula ou fora dela, de forma simbólica, camuflada, não verbal, verbal e física, entre os próprios professores e entre eles e a equipe gestora ou outros integrantes da instituição escolar, apontando que “Casos de agressão cada vez mais são evidentes” entre professores e alunos.

Nessa direção, Zaragoza (1999) acrescenta que as agressões verbais e os insultos aos professores também provêm dos pais dos alunos no ambiente escolar, nas reuniões para tratar do comportamento e das necessidades de seus filhos. Assim, é válido ressaltar que, para além da agressão física, a qual muitos professores nunca sofreram, no plano psicológico, o efeito das situações de violência se manifesta sob as formas de: intranquilidade, violação da autoestima e dignidade dos professores.

É importante salientar, ainda, as situações de assalto às escolas, roubo de materiais e equipamentos, depredação das instalações escolares e de mobiliários. Esses eventos fazem com que os professores fiquem inseguros, temerosos e, sobretudo, frustrados. Tais fatos levaram Zaragoza (1999, p. 52) a apontar: “Às vezes com um desses atos destroem-se os esforços de muitos anos para dotar um espaço escolar de algum material avançado no terreno da informática, audiovisual ou reprodução”. Em verdade, na maioria das vezes, equipar uma escola com recursos pedagógicos e com toda uma infraestrutura de equipamentos só é possível a partir de um trabalho conjunto da comunidade escolar e do poder público.

Em suma, a violência presente no ambiente escolar compromete não só a identidade da escola – espaço de formação de cidadãos, diálogo, transmissão de valores – mas impacta negativamente na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e no desempenho docente. Diante do exposto, os professores, acometidos pelo mal-estar, ficam esgotados e perdem a motivação para o trabalho, o que pode provocar o aumento da rotatividade (já que, inseguros, esses profissionais procuram se transferir para outras instituições de ensino), o absenteísmo (que surge como uma tentativa de combater as tensões e o mal-estar docente que, como os

autores citados apontam, está diretamente relacionado ao aumento da carga de trabalho, ao acúmulo das exigências, às condições adversas em que o professor exerce a profissão e, principalmente, à violência) e impactos na saúde do professor. No que diz respeito ao esgotamento docente e à acumulação de exigências sobre o professor, Zaragoza (1999, p. 58) é incisivo: “Esse mal-estar difuso vai concretizar-se em absenteísmo, em pedidos constantes de transferências, em estresse”.

Sobre a saúde dos docentes, Mendes (2007) defende a concepção de que o sofrimento e o mal-estar no ambiente de trabalho se relacionam com a posição que o trabalhador assume diante das adversidades encontradas. Essa autora afirma que, no contexto da educação, experiência, idade, sexo, tempo de profissão e forma como os docentes enxergam sua função interferem nas estratégias de enfrentamento que elaboram. Complementando essa ideia, o psicanalista Christopher Dejours (2010) avalia que a organização do trabalho, por sua rigidez ou flexibilidade, viabiliza que os trabalhadores elaborem estratégias defensivas e de enfrentamento das adversidades vividas no ambiente, visando a assegurar o bem-estar e a saúde.

Mendes (2007) relaciona o fenômeno do mal-estar ao adoecimento no ambiente de trabalho diante da posição que o sujeito assume perante as expectativas geradas pela sociedade, pois a imagem que o professor tem de si mesmo sofre a interferência, na maioria das vezes, da imagem produzida pela sociedade e veiculada pelos meios de comunicação. Em outras palavras, quando se transmite uma imagem pública positiva da profissão, os professores tendem a se sentir satisfeitos e reafirmam a escolha profissional. Entretanto, a imagem hoje veiculada pela mídia acerca do trabalho docente é negativa e conflituosa, quando relacionada à violência física e simbólica que o professor sofre na sala de aula na relação com os alunos, aos conflitos com pais dos alunos, à falta de recursos, às precárias instalações das escolas e aos baixos salários.

### **3.3 O mal-estar docente na Educação Infantil**

Embora a discussão até aqui desenvolvida sobre os aspectos que possibilitam a compreensão do mal-estar que acomete o docente da Educação Básica inclua, obviamente, o docente da Educação Infantil, é importante particularizar, neste tópico,

os docentes desse segmento de ensino, devido às especificidades inerentes ao binômio cuidar e educar que envolve a educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas.

No Brasil República, entre as reivindicações por melhores condições de trabalho por parte do movimento operário, estava a existência de espaços restritos à guarda e ao atendimento de crianças enquanto as mães trabalhavam. Mesmo com a criação dos jardins de infância e das creches no século passado, as atividades oferecidas nessas instituições ainda eram de cunho assistencialista. Na contemporaneidade, embora a legislação educacional vigente determine que as creches e pré-escolas devam se destinar a oferecer educação de qualidade, para muitos se trata de um espaço do cuidar, que presta um serviço assistencial às crianças (OLIVEIRA, 2011).

Considerando o exercício da docência nos Centros Municipais de Educação Infantil, é crucial refletir sobre as questões contextuais até aqui citadas, apresentadas por Zaragoza (1999), que nos ajudam a refletir sobre como elas promovem o mal-estar docente nesse nível de ensino. Na Educação Infantil, os professores cuja ação pedagógica se orienta na concepção prescrita nos dispositivos legais nacionais e municipais, que preconizam o binômio cuidar e educar nessa etapa da Educação Básica, enfrentam um contexto desafiador ao perceber que os próprios colegas, familiares dos seus alunos e a sociedade, de um modo geral, ainda têm, em seu imaginário a visão assistencialista da Educação Infantil. Ou seja, apesar dos avanços previstos na legislação nacional e municipal para esse nível de ensino, ainda é possível observar a coexistência de concepções distintas acerca do exercício da docência nessas instituições, visto que alguns professores ainda conservam a visão da prestação de um serviço educacional assistencialista, alicerçado nos modelos familiar e materno, higienista e recreacionista, baseados na ideia do magistério como doação e sacrifício, anteriormente abordados.

Nesse sentido, Zaragoza (1999, p.31) sublinha: "... o professor se depara, frequentemente, com a necessidade de desempenhar vários papéis contraditórios que lhe exigem manter um equilíbrio muito instável em vários terrenos." O professor, como ser humano incluído no sistema de ensino, que exige nova dinâmica de adaptação, se sente inseguro e, às vezes, impotente diante das crescentes exigências da profissão e da necessidade de ressignificar a práxis. Alguns aspectos devem ser considerados quando se trata do novo papel do professor que, às vezes,

assume o papel de agente moral e, em outros momentos, é responsável pela instrução dos alunos.

Nessa esteira de raciocínio, focalizando o docente da Educação Infantil, espera-se que o professor realize o papel da família, promovendo a construção de valores para a formação do sujeito como cidadão, além de fornecer apoio e ajudá-lo a desenvolver aprendizagens inerentes aos múltiplos campos de experiência listados pela BNCC (2017). Cabe, ainda, ao profissional que exerce a docência no CMEI acompanhar individualmente o processo de aprendizagem do aluno, sem deixar de considerar a dinâmica do grupo e as dimensões coletivas, visto que, na sala de aula, a diversidade impera e a organização do trabalho pedagógico é pensada para ser realizada coletivamente.

Sobre o excesso de responsabilidade a que estão submetidos os docentes da Educação Infantil, Lipp (2002) reitera que é depositada na escola, especialmente no professor, a responsabilidade exclusiva de educar as crianças, visto que, na maioria das vezes, os pais ou responsáveis negligenciam essa tarefa.

Ainda discutindo as questões contextuais levantadas por Zaragoza (1999), identifica-se que o *status* social elevado nunca foi uma realidade para os professores que atuam nas instituições de Educação Infantil. Percebe-se a fragilidade do *status* dos docentes que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil, se for observada, por exemplo, a remuneração desses professores, visto que ela é inferior à de outros profissionais que possuem a mesma titulação. Bonetti (s/d), em seu artigo “O professor de Educação Infantil, um profissional da educação básica: e sua especificidade”, esclarece que a remuneração e a carga horária de trabalho condignas com a função, plano de carreira e demais garantias dos direitos desses profissionais, entre outros, constituem elementos imprescindíveis para a valorização do docente da Educação Infantil.

É possível perceber que questões relacionadas ao contexto social em que se exerce a docência, como a modificação da imagem que professor tem de si e do papel docente, além do *status* social, podem ser destacadas, de acordo Zaragoza (1999) e com os demais autores anteriormente citados, como possíveis condicionantes do mal-estar que acomete professores da Educação Infantil. Entretanto, isso pode não atingir a todos os professores da mesma forma. Alguns docentes elaboram estratégias viáveis para lidar com a realidade; outros, desencantados, vivenciam o

mal-estar difuso. O mal-estar constante e difuso, para além da possibilidade de afetar a saúde física e psicológica do docente, pode repercutir na qualidade da educação, uma vez que são evidenciados, assim como para os demais docentes da Educação Básica, o aumento do absenteísmo e dos pedidos de transferência para outras instituições, o abandono da profissão docente e a carência, nos dias atuais, de jovens que desejem se dedicar à profissão docente. Ademais, professores com mal-estar influenciam o ambiente educacional, o que pode produzir impactos negativos no processo de ensino e de aprendizagem.

Focalizam-se, ainda, as condições adversas de trabalho, a carga horária e a forma como o trabalho docente é organizado no espaço do CMEI, que podem interferir na ocorrência do referido fenômeno, comprometendo diretamente a saúde física e mental dos professores da Educação Infantil.

Mônica Baldiotti Campolina Ferreira (2012) realizou uma investigação sobre “O mal-estar docente na educação infantil”, buscando identificar, nas falas de docentes desse segmento de ensino, no Município de Pará de Minas, características do mal-estar docente e apontar situações que causam desgastes nesses profissionais. No elenco dessas situações relatadas pelas professoras, foram apontadas como mais relevantes: a escassez de recursos físicos e materiais da escola, a falta de tempo diante do volume de trabalho realizado, a grande quantidade de registros e relatórios por elas elaborados, a exigência no sentido de que as crianças sejam alfabetizadas e preparadas para o Ensino Fundamental, além dos problemas referentes às relações interpessoais. A partir dos resultados encontrados, a referida pesquisadora considera:

Diante dos desafios cotidianos da educação infantil, as professoras que se sentem despreparadas ficam com medo. Já as que contam com certa experiência frente aos desafios, tal medo desaparece, mas a tensão está sempre presente, bem como a impressão de estar desenvolvendo muitas coisas ao mesmo tempo, sem que nenhuma tenha um efeito positivo ou esperado. (FERREIRA, 2012, p. 10)

Martins e outros (2014), a partir de uma pesquisa na Rede Pública Municipal de Pelotas, no Rio Grande do Sul, tendo como universo professoras da Educação Infantil, com vistas a examinar o processo de trabalho e o seu impacto na saúde dessas profissionais, constataram:

... a sobrecarga de responsabilidade pela qualidade do atendimento das crianças pequenas, as condições precárias das escolas infantis, a desvalorização profissional que provoca um alto índice de rotatividade das professoras, resultando em falta de incentivo para permanência das docentes nessas escolas, a falta de demarcação clara entre as atividades de mulher, mãe e professora, as interpelações dos pais e o desprestígio por serem frequentemente remetidas à figura da babá, que não necessitaria de qualquer especialização para desempenhar seu trabalho, são aspectos estressantes relacionados ao trabalho. (MARTINS e outros, 2014, p. 6)

Já na Rede Municipal de Ensino de Salvador, os resultados de uma pesquisa realizada por Flaviane Farias Sudário Pereira, em 2011, indicaram que os docentes se encontravam:

... exaustos, frustrados e impotentes perante a um contexto educacional que contém indicadores de mal-estar, tais como: o salário defasado, o elevado número de carga horária semanal, excessivo número de alunos por sala, a infraestrutura escolar inadequada, etc. (PEREIRA, 2011, p. 9)

Enfatiza-se que as constatações feitas por Pereira (2011) podem ser perfeitamente aplicáveis aos docentes que atuam na Educação Infantil. Diante desse cenário, a mencionada pesquisadora recomendou o investimento do sistema educacional na melhoria das condições de trabalho desses profissionais da Educação Básica.

Além das condições inadequadas de trabalho para o exercício do magistério na Educação Infantil, identifica-se que a violência, presente no contexto do Sistema Municipal de Ensino de Salvador, pode causar o mal-estar docente. Corroborando essa linha de raciocínio, Pereira (2011), a partir dos resultados de sua pesquisa em escolas públicas municipais de Salvador, constata que “a violência que está na escola” é um dos indicadores do mal-estar docente, além de outros, como a inadequação da infraestrutura física escolar, a falta de recursos materiais pedagógicos, a inexistência de apoio dos familiares e dos gestores da educação, a aceleração do ritmo de trabalho, a falta de reconhecimento e de valorização profissional, a defasagem salarial e a quantidade excessiva de alunos por sala de aula.

Professoras que atuam na Educação Infantil em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, sentem a violência escolar de várias maneiras e especificam que ela é

promovida principalmente por más condições de trabalho, ausência da valorização do trabalho docente e desvalorização do salário (SILVA, 2016, p. 207).

Vale chamar a atenção para o fato de que existem poucas pesquisas sobre a violência no contexto da Educação Infantil. Ressalta-se, entretanto, que alguns dos estudos existentes, como os de Silva (2016) e Souza *et al.* (2018), estão vinculados às ações de violência sofridas pelas crianças em instituições ou em ambiente familiar e não especificamente ao mal-estar que acomete o docente. Assim, focalizam-se práticas vivenciadas em Centros de Educação Infantil que violam e privam as crianças.

Angst *et al.* (2016), a partir da análise e discussão das contribuições da psicologia escolar, realizaram um estudo, na turma do Maternal II, em uma escola de Educação Infantil do estado do Rio Grande do Sul e constataram a existência de diversas formas de violência na relação entre professor e alunos, bem como a insegurança por parte das professoras, que solicitavam a aprovação e o apoio da gestão escolar em relação a como proceder com as crianças. Afirmam, também, que a violência deve ser compreendida como “fruto das relações instituídas na escola, e que é sofrida também pelas professoras através das características da organização do trabalho.” (ANGST *et al.*, 2016, p. 5).

Nessa perspectiva, Mezzalira e Guzzo (2011) enfatizam a opressão dos educadores no âmbito da Educação Infantil, em função da postura de centralização dos gestores no processo de tomada de decisões. Os resultados de seu estudo apontaram que os docentes estavam desmotivados frente à postura “pouco empática” da equipe gestora da escola.

Lipp (2002) registra o destrato a que os professores são submetidos ao tentarem travar um diálogo para discutir, com os responsáveis, questões relacionadas aos cuidados e ao comportamento das crianças, que interferem diretamente na dinâmica das aulas e que são fatores que geram estresse nos docentes. É válido ressaltar que a formação profissional docente não fornece informações suficientes para que os professores exerçam o novo papel projetado pela sociedade, o que implica o aumento de conflitos e mal-estar nos educadores.

Diante desse cenário, percebe-se que a violência presente no contexto dos CMEIs se apresenta de formas diversas imbricadas nas relações entre professor e aluno,

professor e gestor, professor e responsáveis. Vale chamar a atenção para o fato de que, na Educação Infantil, a relação professor/ aluno não deve se constituir como fator predominante da violência, diferentemente da maneira como ela se apresenta nos demais níveis de ensino da Educação Básica. Tal fato acontece, possivelmente, em decorrência da baixa faixa etária das crianças na Educação Infantil, além do vínculo afetivo, por vezes maternal, que a criança estabelece com o professor, no início do seu processo escolar no CMEI.

Na verdade, a violência está presente em todos os níveis de ensino, conforme constata as pesquisas nessa área e isso não é diferente na Educação Infantil. Assim, é imprescindível a realização de mais estudos sobre a violência no campo da Educação Infantil, visando a promover um melhor entendimento das peculiaridades de tal fenômeno nessa etapa da Educação Básica e a discussão acerca de possíveis mecanismos de enfrentamento (SILVA, 2016).

Considerando os impactos do mal-estar docente na saúde dos professores da Educação Infantil, Martins e outros (2019) realizaram uma pesquisa bibliográfica para identificar o estado do conhecimento acerca da associação entre trabalho docente na Educação Infantil e adoecimento desses profissionais e constataram que os estudos consultados sobre essa temática revelam, no cômputo geral, que: "... a organização do trabalho docente, nas atuais condições de escolaridade no Brasil, está pondo em risco a saúde de seus profissionais, em especial das professoras de Educação Infantil." (MARTINS e outros, 2019, p. 722). Ainda foi possível verificar, a partir dessa pesquisa, a escassez de trabalhos acerca da saúde dos docentes da Educação Infantil e até mesmo sobre esse campo como objeto de estudo.

Vieira (2013), estudando o processo de trabalho das professoras de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Educação de Pelotas, detectou que o quantitativo de docentes que pediram licença para tratamento da saúde, bem como de afastamentos do trabalho por doença, foi maior na Educação Infantil em comparação com outros segmentos da Educação Básica. Detectou, também, que as licenças dos docentes da Educação Infantil estão vinculadas "... aos problemas mentais e comportamentais, bem como a doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo." (VIEIRA, 2013, p. 1) e que as condições de trabalho e a forma como os gestores públicos tratam as escolas Municipais de Educação Infantil são os principais fatores que contribuem para o adoecimento dessas docentes.



As reflexões proporcionadas por esses estudos sobre as especificidades da Educação Infantil se somam às questões sinalizadas anteriormente por autores que investigaram o mesmo fenômeno em outros níveis de ensino. Os professores que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil enfrentam desafios semelhantes, quando são consideradas as precárias condições de trabalho e a violência a que estão submetidos, que podem repercutir na saúde desses profissionais, impactando o exercício de sua função.

Portanto, admitindo que a sociedade, a escola e o papel do professor vêm se transformando e considerando as novas perspectivas para a Educação Infantil, é preciso compreender as situações presentes nos Centros Municipais de Educação Infantil de Salvador e refletir sobre elas, para que estratégias de enfrentamento desse fenômeno sejam elaboradas, principalmente no que diz respeito à formação de professores, que deve fornecer subsídios para a construção de uma nova prática em consonância com o novo papel exigido pela sociedade a ser desempenhado pelo docente dessa etapa de ensino.

#### **4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Esta pesquisa, do ponto de vista da abordagem, é de caráter qualitativo e inspirada na fenomenologia que, de acordo com Creswell (2014), tem como pressuposto descrever a essência comum de um fenômeno, por meio da análise das experiências que os sujeitos têm com ele. Esse teórico aponta que a realidade de um fenômeno, objeto de estudo, só é percebida no significado da experiência de um indivíduo. Assim, há uma intencionalidade da consciência que está sempre voltada para o objeto, no caso, o fenômeno. Nessa perspectiva, Bicudo e Cappelletti (1999, p. 14) afirmam: “É preciso que, já de início, se deixe posto que o ponto estruturante do pensar fenomenológico é a intencionalidade”.

As autoras supracitadas sublinham que a fenomenologia contribui para a educação, uma vez que busca compreender o fenômeno a partir do real vivido, ou seja, como ele se mostra, para desvelar outros significados, sem considerar a imposição preestabelecida de uma verdade teórica ou ideológica. Nesse sentido, esta pesquisa, de inspiração fenomenológica, possibilitou a interpretação do mal-estar

docente por meio das narrativas sobre as experiências das professoras com o referido fenômeno, em seu cotidiano de trabalho, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Salvador.

Antes de explorar a narrativa da pesquisa de campo, evidencio o primeiro exercício realizado a partir da abordagem metodológica: um pouco de minha trajetória de encontro com a docência. Tal exercício, além de representar uma autoavaliação, envolvendo situações e condições interligadas ao fenômeno do mal-estar docente na Educação Infantil, constitui-se como uma das etapas de compreensão e interpretação do objeto de estudo, inspirada numa abordagem fenomenológica, na qual, como pesquisadora, apresento minha experiência com o fenômeno, assim como minha maneira de estar no mundo, integrando-o (MASINI, 2000, p. 71).

Nessa perspectiva, relato que, como filha, neta, sobrinha e sobrinha-neta de professoras, sempre observava os trabalhos concernentes ao planejamento e à correção de cadernos e provas que elas desenvolviam, levando tarefas pedagógicas para executar em casa, principalmente nos finais de semana. Escutava relatos de dores lombares e, principalmente, cervicais, decorrentes da sobrecarga muscular gerada pelo transporte de livros e materiais escolares, além de conflitos com os demais membros da família que disputavam a atenção dessas professoras, ocupadas com o trabalho docente que precisavam desenvolver no ambiente domiciliar.

Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2003), as condições de sobrecarga de trabalho para os docentes são vinculadas aos seguintes fatores: a) insuficiência da carga horária contratada, promovendo trabalhos escolares semanais elaborados no domicílio pelo professor; e, b) estratégia de aumentar a renda, gerando a dedicação do professor a trabalhos extras. Gomes e Brito (2006, p. 56) complementam essa ideia ao apontar: “O/a professor/a precisa ainda organizar o seu tempo com o trabalho que leva para casa e o tempo destinado ao trabalho doméstico. Essa invasão dos espaços domésticos interfere na vida pessoal.” As ideias dos autores supracitados confirmam a percepção que eu tinha de que as professoras de minha família, ao realizarem as tarefas docentes no domicílio, viam suas relações familiares impactadas por conflitos e tinham a saúde física e emocional abaladas.

Nessa minha trajetória, percebia também que as atividades eram realizadas por meus professores no ambiente escolar com muita dedicação e preocupação em relação à aprendizagem dos alunos. Entretanto, sempre ouvia comentários sobre a sobrecarga de atividades, as precárias condições de trabalho, como, por exemplo, a falta de ventilação e a iluminação inadequada nas salas de aula, a carência de recursos didático-pedagógicos, a pressão psicológica, os conflitos nas relações interpessoais travadas entre os sujeitos nas escolas onde lecionavam. Esses fatores, de acordo com Lipp (2002), podem ser considerados como estressores, possivelmente presentes tanto no ambiente físico quanto no ambiente social.

Gomes e Brito (2006, p. 54) constatam que a sobrecarga de trabalho dos docentes está relacionada a vários elementos. Entre eles, destacam-se as atividades realizadas em espaços diferentes (diversas escolas, dentro e fora de sala de aula, diferentes salas de aula, deslocamentos). Além disso, relacionam-se à variabilidade do trabalho determinada pela gestão, pela política educacional, pela composição e pelo tamanho das turmas, pela infraestrutura material das escolas e pelo tempo.

Assim, observando e refletindo sobre a realidade dos docentes de minha família e daqueles professores que tive durante a minha caminhada como aluna, desde a Educação Infantil até a pós-graduação, fui aprendendo a apreciar e dar valor aos estudos, à escola e, principalmente, à figura do docente.

Entretanto, apesar de admirar os docentes, principalmente os parentes acima referidos, demorei a me encontrar profissionalmente com a docência, uma vez que refletia sobre as angústias e o mal-estar que eles manifestavam quando se reportavam ao exercício dessa profissão.

Resolvi fazer o Curso de Graduação em Enfermagem, pois gostava muito da área de saúde. Atuei durante oito anos como Enfermeira Assistencial. No posto de saúde onde atuei, pude desenvolver um trabalho comunitário, orientando as famílias, por meio de aulas, palestras, visitas e diálogos acerca dos diversos assuntos inerentes ao campo de Saúde Pública.

Essa foi a primeira experiência que tive na área da pedagogia, em contato direto com o papel da docência, desenvolvendo atividades formativas em ambientes não escolares. De acordo com Barros (2012), a pedagogia está presente em vários campos sociais, além das unidades escolares e das clínicas psicopedagógicas, nos

quais são realizados trabalhos pedagógicos e práticas educativas. Esse autor questiona: “Qual é o lugar em uma sociedade onde se tenha relações entre as pessoas e que não necessite de educação?” (BARROS, 2012, p. 3).

Assumi a docência, pela primeira vez, no Curso Técnico de Enfermagem. Como docente, elaborava o planejamento das aulas com rigor pedagógico. Essas aulas eram ministradas e fundamentadas na abordagem participativa, com o diálogo permanente entre professor e aluno sobre o objeto de estudo, provocando questionamentos e reflexões e sempre estabelecendo relações com a realidade do estudante. Entretanto, a precariedade das condições de trabalho e o salário aviltante, associados à necessidade de aprimorar ainda mais minha prática à luz do aprofundamento teórico e didático-pedagógico, motivaram o meu pedido de demissão do emprego.

Ingressei no curso de Pedagogia, da Universidade Católica do Salvador. Antes de fazer a inscrição para o processo seletivo dessa instituição, uma questão me inquietava: será mesmo que terei condições de exercer a docência, essa profissão tão enobrecedora e valiosa, mas, ao mesmo tempo, tão carregada de sofrimento? As observações acerca do mal-estar vivenciado pelos docentes que eu conheci ao longo da minha trajetória de vida me inquietavam. Todavia, considerei que esse poderia se configurar como um dos desafios a serem por mim enfrentados e trabalhados no exercício da profissão.

No decorrer do curso supracitado, percebi que os professores eram qualificados, pois instigavam os alunos à reflexão e à construção do conhecimento. Entretanto, periodicamente, alguns deles manifestavam insatisfação com as condições de trabalho, principalmente no concernente ao módulo de alunos nas salas de aula, às demandas distintas entre ensino e produtividade acadêmica, jornada de trabalho, plano de carreira dos docentes, infraestrutura, entre outros fatores. Sobre as dificuldades e as possibilidades da docência universitária, Correia e Góes (2013) confirmam que há uma diversidade de desafios para os docentes que lecionam no Ensino Superior, entre eles a qualidade ruim, estrutural e metodologicamente, a valorização excessiva da pesquisa e a desvalorização da docência, além do ensino ultrapassado.

O estágio curricular do curso de Pedagogia, realizado numa unidade escolar de Educação Infantil, foi muito importante para minha carreira profissional, pois nele

pude vivenciar, na prática, os conteúdos acadêmicos discutidos durante o curso, principalmente em relação à Educação Infantil. Construí conhecimentos, desenvolvi aprendizagens, por meio da convivência e da troca de saberes com os educadores, num processo que envolvia planejamento, ação e reflexão sobre as práticas pedagógicas, uma experiência bastante valiosa.

Nessa ocasião, pude visualizar, de forma mais concreta, a profissão que escolhi. Ressalto, especialmente, minha alegria e satisfação nesse primeiro contato com as crianças no espaço escolar. Meu bem-estar nasceu nesse momento, ao perceber a forma espontânea e natural de expressão corporal, a livre interação com a natureza e a criatividade inerentes à criança. Contudo, se faz necessário pontuar que, durante esse estágio curricular, percebi que a maioria dos professores se mostrava insatisfeita com o exercício da docência, pois se queixava de estresse e de muito cansaço, em função da sobrecarga de trabalho, baixos salários, relações conflituosas com gestores autoritários e com as péssimas condições de trabalho.

Ainda como estudante do curso de Pedagogia, no terceiro ano, participei de um processo seletivo para a docência na Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador, sendo aprovada e designada para atuar numa escola localizada num bairro popular, dois anos após a conclusão desse curso. Meu trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia foi a construção de um artigo intitulado: “Mal-estar docente: uma análise das causas e das consequências”. Para construir esse artigo, realizei uma revisão de literatura acerca do mal-estar docente, sendo essa minha primeira oportunidade de contato com o fenômeno do mal-estar, não apenas no plano empírico. Pela primeira vez, conheci as ideias do espanhol José Manuel Esteve Zaragoza, catedrático em teoria da educação pela Universidade de Málaga. Conheci também os estudos do Maurice Tardif, canadense, um dos grandes estudiosos na área educacional, e Claude Lessard, professor do curso de Ciências da Educação da Universidade de Montreal, entre outros. Esses estudiosos apontam as condições de trabalho e a violência nas instituições de ensino como possíveis condicionantes do mal-estar docente.

A escolha por trabalhar na rede pública de ensino e não na rede privada deveu-se ao fato de acreditar que, na primeira, teria mais liberdade, estabilidade e autonomia para desenvolver a docência, o que me possibilitaria contribuir de forma mais efetiva para a melhoria da qualidade da educação pública.

Nessa unidade escolar, trabalhei com crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental. A experiência foi rica, apesar do impacto inicial com aquela realidade: crianças irrequietas e com dificuldades de aprendizagem. Percebi que não estava sabendo lidar com situações como essas e que seria crucial buscar um aprofundamento teórico, em nível de pós-graduação, acerca dessa questão. Assim, realizei, concomitantemente, a Pós-Graduação em Psicopedagogia, que estava sendo oferecida pela Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública, por se tratar de um curso voltado para a compreensão do processo que leva o ser humano a assimilar e construir o conhecimento. A escolha por esse curso foi acertada, tendo em vista que tive a possibilidade de debater, construir conhecimento e, principalmente, compreender de que forma aprendemos, como também identificar a origem mental, social, física e emocional dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos – entre outros, dislexia e transtorno de déficit de atenção com hiperatividade – e encontrar estratégias para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Após a Psicopedagogia, mantive o objetivo de dar continuidade aos estudos, quando surgiu a oportunidade de realizar outra especialização, dessa vez na área de Gestão Educacional: o Curso de Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica, EAD, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, da Universidade Federal da Bahia. O referido curso foi realizado em plataforma de Educação à Distância, com encontros presenciais, envolvendo vários componentes curriculares, tais como: Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico; Políticas Educacionais e Gestão Pedagógica; Práticas e Espaços de Comunicação na Escola. Foi bem interessante, pois, tanto nos estágios curriculares realizados anteriormente quanto no exercício da docência, interagia com gestores escolares e, mais de perto, com Coordenadores Pedagógicos.

Para concluir esse curso, desenvolvi um Projeto Vivencial intitulado: “As contribuições do Coordenador Pedagógico para a minimização do mal-estar docente na escola contemporânea: nos bastidores do Centro Social São José.” Para a construção desse projeto, precisei aprofundar os estudos acerca do mal-estar docente, realizados por meio da revisão de literatura no artigo de conclusão do curso de Pedagogia, acrescentando ainda algumas concepções acerca da gestão escolar e das políticas educacionais, de estudiosos da área de gestão, como José Carlos

Libâneo, Vitor Henrique Paro, entre outros. Vale ressaltar que, trilhando esses caminhos educacionais e profissionais, cheguei a meu atual ofício: professora da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador, dois anos após ter sido aprovada em concurso público e ter lecionado no Ensino Fundamental nessa Rede, após a realização dos mencionados cursos de pós-graduação.

Minha opção pela Educação Infantil baseou-se na observação sistemática do comportamento das crianças, no decorrer do estágio curricular do curso de Pedagogia. Sempre me impressionei com a capacidade que a criança tem de transformar a realidade e de produzir cultura.

Para melhor desenvolver a docência nesse segmento da educação, adotei como suporte teórico as ideias dos seguintes estudiosos: Jean Piaget, Henri Wallon, David Ausubel e Lev Vygotsky, cujas concepções inspiram a minha prática pedagógica. Nessa perspectiva, imaginava que, como docente mediadora em exercício na Educação Infantil, poderia ser um possível recurso de desenvolvimento humano e social para as crianças, visto que, de acordo com a afirmação de Oliveira (2011, p. 130), sobre o processo de mediação: “Ao mesmo tempo que a criança modifica seu meio, é modificada por ele”. Portanto, a partir da mediação, exerceria esse papel do outro, sendo um meio através do qual a criança aprende a interpretar o mundo físico, social e cultural, no qual está inserida e se inscreve.

Filha, neta, sobrinha e sobrinha-neta de professores, antes de tudo isso, fui e sou aluna. Quando saio de casa todas as manhãs, sei exatamente o que me espera em meu ambiente de trabalho: sala pequena, com um número excessivo de crianças em estado social e familiar vulnerável e número restrito de Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADI) por sala. Entretanto, sinto-me bem no estabelecimento dos vínculos afetivos com as crianças, gosto da maneira espontânea e verdadeira que usam para se comunicar e, também, da rapidez do aprendizado, que pode ser observado num curto espaço de tempo. Assim, percebo a utilidade efetiva de meu trabalho como mediadora no processo de formação integral do sujeito em uma das fases mais importantes de sua vida, a infância.

Dessa forma, essa foi e está sendo minha caminhada pessoal e travessia profissional, como educadora, por mares às vezes bravios, com incertezas, obstáculos e adversidades, mas que não foram suficientemente tormentosos a ponto de impedir minha trajetória até a chegada ao Mestrado. No decorrer dessa

caminhada, nos cursos de graduação e de pós-graduação, e, atualmente, no exercício da minha profissão, pude interagir com diversos professores éticos e comprometidos com seu trabalho. Contudo, a despeito da capacidade, não apenas técnica, mas da competência profissional, percebo que muitos desses docentes que atuam nos diversos segmentos de ensino mostram-se tristes, sem esperança, desanimados, às vezes até doentes e insatisfeitos com suas experiências no exercício da docência. Isso pode estar relacionado com o que fenômeno focalizado neste trabalho: o mal-estar docente na Educação Infantil.

Mais especificamente, no que diz respeito aos docentes da Educação Infantil, observo e escuto diversos relatos de professores que se mostram e se dizem felizes em atuar com crianças, mas exaustos emocionalmente, e, por vezes, até desmotivados ao se depararem, principalmente, com as questões relativas ao contexto, às condições e à forma como o trabalho é organizado e à violência a que são submetidos no exercício do magistério.

Revisitar essa trajetória me permitiu ter condições de melhor interagir com as experiências narradas pelas docentes, sujeitos desta pesquisa, procurando respeitar e melhor compreender as professoras que possuem histórias de vida e trajetórias profissionais diferentes da minha.

#### **4.1 Contexto e sujeitos das experiências**

No que diz respeito ao contexto, este estudo foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Salvador, instituição escolar inserida numa comunidade de classe média baixa, localizada no bairro da Federação. É considerado um CMEI de pequeno porte, visto que presta serviço educacional a um total de 65 alunos, distribuídos em 03 grupos: Grupo Dois (GII); Grupo Três (GIII) e Grupo Quatro (GIV). Nesse Centro, trabalham seis docentes, sendo três em regime de 40 horas semanais e três em regime de 20 horas semanais, incluindo a autora desta dissertação.

A opção por essa unidade educacional decorreu do fato de ser o local de trabalho da pesquisadora, facilitando, assim, o acesso aos sujeitos desta pesquisa. Dessa forma, por se tratar de uma dissertação de mestrado, o tempo disponível para a



realização da recolha e análise dos relatos de experiências e elaboração do relatório de pesquisa foi melhor otimizado.

Participaram do presente estudo exploratório duas docentes, denominadas Lírio e Violeta, para assegurar a preservação da identidade das fontes. Essas docentes encontram-se na faixa etária compreendida entre 40 e 50 anos, assumem uma jornada de trabalho de 40 horas semanais e são as mais antigas professoras do CMEI, com aproximadamente 13 anos de serviço na Rede Municipal de Ensino de Salvador e na referida unidade escolar. Salienta-se que o tempo de serviço no CMEI foi o critério de escolha dessas duas docentes, visto que ambas teriam uma vivência e um conhecimento mais intenso acerca da Educação Infantil, perante as transformações prescritas pela legislação educacional vigente. É importante ressaltar que uma delas vem ocupando o cargo de Vice-Diretora do CMEI há um ano, e que ambas são Mestres em Ciências da Educação, pela Universidad Interamericana do Paraguai. Escolheram essa universidade particular por conta própria e não se licenciaram da Prefeitura para realizar esse curso, que foi concluído em 2018.

Lírio e Violeta percorreram caminhos distintos para se tornarem docentes da Educação Infantil. O primeiro emprego de Lírio foi em um banco. Como havia realizado o Curso de Magistério, após ter ficado desempregada, foi trabalhar em um colégio particular, na segunda série de uma turma que era cedida ao município. Por não possuir experiência com a docência, o seu trabalho não foi registrado em carteira profissional por aproximadamente dois anos. Como essa flor gostava de criança e sabia lidar com elas, logo foi direcionada para atuar na Educação Infantil. Nessa instituição lecionou por aproximadamente 18 anos, sendo 16 desses com carteira assinada. Lírio passou a trabalhar no CMEI, em 2007, quando o ensino infantil estava sob a responsabilidade do Estado, um ano antes da municipalização dos Centros de Educação Infantil.

Já Violeta é filha, sobrinha e neta de professoras. Começou a se interessar pela docência ainda na infância e no início da adolescência, por volta dos dez anos de idade, ocasião em que brincava de escola com as amigas do prédio onde mora até hoje. Nesse faz de conta, como personagem, Violeta sempre fazia questão de assumir o papel de docente. No decorrer de sua trajetória no curso de Pedagogia, fez estágio não remunerado, para cumprir a carga horária de algumas disciplinas,

como Didática e Metodologia. Depois, estagiou em duas escolas particulares, no Ensino Fundamental, com remuneração. Ingressou na Prefeitura de Salvador na ocasião em que as creches estaduais foram municipalizadas e, como nutria o desejo de trabalhar com os “pequenos”, teve a oportunidade de lecionar no referido segmento de ensino a partir do ano de 2008.

Salienta-se que a apresentação, na íntegra, dos sujeitos desta pesquisa se encontra no Apêndice A.

#### **4.2 Processo de recolha das narrativas das docentes**

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa é um estudo exploratório, que adotou a entrevista como instrumento de recolha das narrativas acerca das experiências das docentes. Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas e gerais. (MOUSTAKAS, 1994). Nesse sentido, foi elaborado, previamente, um roteiro de entrevista (Apêndice B), com questões que serviram de guia para o estabelecimento de um diálogo entre a pesquisadora e as docentes Lírio e Violeta, acerca de suas experiências com o fenômeno do mal-estar que acomete os docentes da Educação Infantil, possibilitando à pesquisadora acolher e recolher respostas abertas.

No primeiro momento, para convidar as docentes a participar deste estudo, foi apresentado um resumo do Projeto de Pesquisa, numa reunião virtual, tendo em vista o distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19, com a participação da equipe gestora e de todas as docentes que trabalham no CMEI, campo desta pesquisa. Em seguida, foi encaminhado por e-mail, para as duas docentes selecionadas e que aceitaram participar deste trabalho, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), explicitando os objetivos, o procedimento de recolha de experiências, a relevância da pesquisa e o roteiro da entrevista. Por fim, as narrativas das mencionadas docentes foram recolhidas através de entrevistas *on-line*, na plataforma *WhatsApp*, em três etapas de aproximadamente trinta minutos cada, por chamada de vídeo, audiogravadas e transcritas posteriormente. As duas primeiras etapas aconteceram em 2020 e a

última em 2021. É importante esclarecer que a terceira e última entrevista foi realizada no ano de 2021, ocasião em que se restabeleceu o contato com Lírio e Violeta, para realizar a recolha das narrativas dessas docentes, a fim de averiguar a questão do mal-estar docente, diante dos limites, desafios e possibilidades enfrentados por elas no processo de ensino remoto, decorrente da pandemia supracitada.

As experiências das docentes Violeta e Lírio, em relação ao mal-estar em um Centro Municipal de Educação Infantil de Salvador, foram abordadas e compreendidas, neste estudo, por meio da análise da narrativa, técnica que, conforme Benjamim (1994), é apropriada quando se trata de pesquisas como esta, de inspiração fenomenológica. Nessa perspectiva, de acordo com Dutra (2002), o pesquisador é, para além de analisador, um recolhedor de experiências, ao escutar atentamente as vivências presentes nas histórias narradas pelas referidas docentes, expondo acontecimentos, feitos e afetos marcantes em suas trajetórias como professoras da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

A análise fenomenológica das experiências de Lírio e Violeta foi realizada em três etapas: na primeira, chamada por Moustakas (1994) de horizontalização, foram destacadas as “declarações significativas”, frases e citações que ofereceram uma compreensão de como essas docentes experimentaram o mal-estar docente. Inicialmente, esses relatos foram agrupados, de acordo com seu significado, em duas categorias: condições de trabalho e docência, e a violência no contexto da Educação Infantil. É válido salientar que foram também consideradas as declarações acerca das concepções que elas têm de Educação Infantil e sobre seu processo de formação inicial e continuada, além dos desafios da docência na pandemia da COVID-19. Na segunda etapa, essas declarações, categorizadas, foram usadas na construção de duas descrições, sendo uma delas referente ao que as participantes experimentaram, chamada pelo autor mencionado de descrição textual. Nesta pesquisa, as descrições textuais das duas informantes foram intituladas como: “Violeta: uma professora sincera” e “Lírio: uma professora alegre” (Apêndice A). A outra descrição foi a estrutural, que apresenta o campo da pesquisa, ou seja, o contexto que influenciou a forma como as professoras vivenciaram o fenômeno detalhado no item 4.1 deste estudo. Na terceira etapa, construída a partir das duas descrições anteriores, foi feita a análise e a discussão das narrativas docentes, a

seguir apresentadas, focalizando a “essência” do fenômeno que, de acordo com o teórico em tela, denomina-se estrutura essencial invariante.

## **5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS NARRATIVAS DAS DOCENTES LÍRIO E VIOLETA**

Como foi mencionado, para melhor analisar e discutir as narrativas das experiências de Lírio e Violeta, recolhidas e agrupadas nas duas categorias citadas – condições de trabalho e docência, e a violência no contexto da Educação Infantil –, foram consideradas, inicialmente, algumas questões abordadas por elas acerca de suas concepções sobre a Educação Infantil e o processo de formação inicial e continuada a que vêm sendo submetidas, articulando-as ao mal-estar que sentem, sem perder de vista importantes aspectos normativos relacionados ao exercício da docência nesse segmento de ensino.

### **5.1 As concepções de Educação Infantil para as docentes**

De acordo com Lírio, em 2007, antes de a creche ser municipalizada, a concepção assistencialista era preponderante na Educação Infantil. Não havia uma sistematização das ações pedagógicas, que eram mais voltadas para o cuidado com as crianças.

Quem trabalhava mais eram as auxiliares. Eram muitas atividades de papel, me parecia que a educação era mais tradicional. A professora que aparecia lá de vez em quando, era a coordenadora. Essa informação foi fornecida pela gestora antiga. (LÍRIO, 2020)

Violeta complementa:

Era mais um cuidado. Era, digamos assim, um local onde as crianças realmente ficavam durante um período de tempo, enquanto os pais estavam trabalhando. Não era como é hoje. Entretanto, ainda existem pessoas que mantêm a visão assistencialista da Educação Infantil. (VIOLETA, 2020)

Na verdade, conforme foi discutido em outro momento da dissertação, com a promulgação da CF/88, a Educação Infantil, anteriormente assistencialista, passa a ser um dever do Estado, da família e da sociedade e um direito social de todos,

incluindo as crianças de 0 a 6 anos. Assim, essa Carta Magna reconhece a criança como cidadã, fixando o caráter educativo e obrigatório da educação para essa faixa etária. Já a LDB/96 introduz inovações no que diz respeito à Educação Básica, ao integrar as creches nos Sistemas de Ensino, que, com a pré-escola, consolidam a Educação Infantil como primeira etapa desse nível de ensino e fixa, como seu objetivo, o desenvolvimento integral da criança.

Sobre a Educação Infantil como etapa da Educação Básica, Violeta afirma que, a partir dessa inclusão, começou a existir uma preocupação maior com o aspecto pedagógico da educação, que passou a ser mais sistematizada. Para Nascimento e outros (2017), percebe-se, ao longo da história, uma superação significativa do caráter assistencialista presente nas creches. De acordo com Violeta, o CMEI não é mais um espaço onde a criança vai apenas para ser cuidada, ou seja, não é um ambiente com foco centrado na higiene, saúde e alimentação de crianças.

Corroborando essa ideia, Lírio defende: “Uma das coisas mais importantes da Educação Infantil é oferecer à criança uma base para desembarcar, deslanchar para as outras séries, pois, assim, ela não vai ter dificuldade de aprendizagem”. Entretanto, Lírio ressalta a importância da interação do indivíduo com o meio, salientando sua preferência pelo sociointeracionismo de Vigotsky, na Educação Infantil.

Complementando sua fala, Lírio afirma que um dos desafios dessa etapa da Educação Básica é a população reconhecer que a Educação Infantil é fundamental no desenvolvimento das aprendizagens nas diversas áreas do conhecimento, priorizando o cuidar e educar de forma integrada. Essa docente manifesta sua preocupação com o fato de a família e as pessoas, de um modo geral, conceberem a Educação Infantil, até hoje, como um espaço só para o brincar:

A sociedade, às vezes, não liga muito para a educação de uma forma geral, e a Infantil, em particular. Ela tem ainda a ideia de que a Educação Infantil é só brincar. No próprio CMEI, alguns pais não acreditam que as vivências que desenvolvemos têm uma intencionalidade. (LÍRIO, 2020)

Lírio revela ainda que, em suas vivências interpessoais, experimenta um mal-estar quando escuta suas próprias colegas dizerem que não reconhecem a Educação Infantil como etapa basilar para os demais níveis de ensino. Essa docente acrescenta que seu mal-estar se intensifica ao observar que “... a própria sociedade

ignora a gente, e alguns professores ainda afirmam que a Educação Infantil é apenas para brincar. Porque não é só brincar.”

Conforme Fuly e Veiga (2012), apesar dos avanços presentes na legislação educacional vigente acerca dos princípios que regem a Educação Infantil, é possível observar que há uma distância significativa entre o que consta nos dispositivos legais e o que ocorre nas instituições que oferecem esse segmento de ensino. Contudo, diante dos relatos de Lírio e Violeta, é possível constatar que essas docentes, que acompanharam as transformações promovidas pelos dispositivos legais na Educação Infantil, asseguram que, no CMEI onde trabalham, impera a concepção do cuidar e educar na Educação Infantil. Entretanto, Lírio enfatiza que sente mal-estar ao perceber que, para a sociedade de um modo geral e para alguns professores, ainda persiste a concepção de cunho assistencialista, de que a criança vai para a creche para ser cuidada e para brincar, sem um cunho educativo. Nesse sentido, é válido sublinhar a relevância da formação inicial e continuada dos professores na perspectiva de ressignificar e atualizar, a cada dia, a Educação Infantil pautada no binômio cuidar e educar.

## **5.2 O processo de formação inicial e continuada das professoras**

Em relação ao processo de formação inicial, Lírio e Violeta dizem que a base teórica construída no Curso da Pedagogia é crucial para preparar adequadamente e tornar seguro o docente da Educação Infantil no exercício de sua função. Entretanto, Lírio salienta: “nenhum profissional, independentemente de ser ou não de educação, está preparado”.

A experiência prévia na docência, mesmo aquela obtida em estágios curriculares e extracurriculares, foi enfatizada pelas docentes Lírio e Violeta como imprescindível para o exercício da profissão, por representar um suporte para a formação inicial, principalmente para os que não tiveram a oportunidade de cursar o Magistério.

Vale ressaltar, que Lírio explicita a ausência do acompanhamento, no estágio curricular do Curso de Pedagogia, por parte da professora responsável por essa prática na Faculdade de Educação, onde realizou seu curso: “No meu curso de Magistério, tive o acompanhamento da minha orientadora, enquanto que, na

graduação, a supervisora de estágio não aparecia para me acompanhar no estágio. Ela nem lá apareceu.” Sobre essa ausência da supervisão de estágios, Violeta focalizou a diferença entre realizar estágio em escola particular e em escola pública, afirmando que, na escola pública, geralmente a supervisora de estágio “te deixa lá e você que se vire.”

É importante chamar a atenção que, com o advento da LDB/96, a formação em Pedagogia ou em Curso Normal Superior passou a ser obrigatória para os profissionais da Educação Infantil. De acordo com Soligo e outros (2006), essa obrigatoriedade foi resultante das reivindicações dos docentes. Delgado (2004), ao definir a formação docente, afirma que ela envolve uma gama de:

...experiências sociais e culturais, individuais e coletivas, acumuladas e modificadas ao longo da existência pessoal e profissional, sendo um processo inacabado de constantes indagações, incertezas e ambiguidades. (DELGADO, 2004. p. 4)

Para Guiomar Namó de Mello (2002, p.5), “As definições técnicas sobre a formação dos professores não são consensuais, não que exista uma teoria de consenso na qual todos aceitem como é a formação de professores”. Segundo essa estudiosa, a formação do professor, associada à educação continuada e à organização da carreira, formam o tripé da profissionalização do docente, consubstanciando-se em uma questão de interesse público e, conseqüentemente, em uma política de responsabilidade do Estado nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

No que concerne à formação continuada, Lírio e Violeta a consideram de alta relevância para o enriquecimento de sua prática na sala de aula e afirmam que, inicialmente, participaram de cursos de excelente qualidade, promovidos pela Rede Municipal de Ensino de Salvador. Contudo, revelam que a insuficiência ou a ausência dessa formação, há algum tempo, vem repercutindo no docente da Educação Infantil, de forma negativa, causando-lhes o mal-estar. Essa é a realidade vivenciada pelas docentes, retratada por meio do seguinte depoimento de Lírio:

Cursos, a gente teve logo no começo. Quando a gente entrou, teve acesso a muitos cursos. Mas, depois a gente não teve mais curso nenhum de formação. Simplesmente, parece que esqueceram da gente. A gente tem curso sim, se eu pagar. (LÍRIO, 2020)

Já Violeta afirma que a formação continuada é oferecida, mas não o é para todos os professores, porque sempre elegem um socializador-formador, ou seja, uma pessoa que participa sozinha, para depois socializar com as outras:

A meu ver, não é a mesma coisa. Isso gera mal-estar, porque, muitas vezes, os colegas não querem ir ou, quando vão, eles não transmitem o conteúdo da mesma forma que escutaram. O que você transmite, a meu ver, não necessariamente é o que você obteve do conteúdo. Então, às vezes, é um conteúdo que não lhe interessa, mas pode interessar ao colega. Eu, particularmente, tenho muito interesse em Braille. Até hoje, não consegui um curso de Braille. Assim, vamos supor que exista uma vaga só e, de repente, uma outra colega vai e, quando vai socializar comigo, não vai ser a mesma coisa de eu ter ido, entende? Então, realmente, é diferente, é um mal-estar nesse sentido. Além de não ter com frequência, ser insuficiente, as vagas são insuficientes. (VIOLETA, 2020)

Para Imbernón (2002), o desenvolvimento da profissão docente está vinculado à formação continuada desse profissional, ao clima organizacional das unidades escolares, às estruturas hierárquicas, ao salário, à carreira, entre outros fatores. Na linha de raciocínio de Chaves e outras (2013), o desenvolvimento profissional do professor é decorrente de diversos elementos, destacando-se, entre eles: o conhecimento e a compreensão de si mesmo, o desenvolvimento pedagógico e o desenvolvimento cognitivo ou teórico.

Chaves e outras (2013) chamam a atenção para a relevância do investimento no desenvolvimento profissional do docente, abrangendo a formação inicial e a continuada, acompanhada do conhecimento da identidade do próprio professor e de sua valorização profissional. Kramer (2002), entre outros teóricos, considera que a formação profissional é de alta relevância para a melhoria da qualidade da Educação Infantil, conforme foi mencionado anteriormente.

Lírio e Violeta manifestam o entendimento de que o processo de formação inicial e continuada dos professores é imprescindível para assegurar um exercício qualificado da docência. Dessa forma, as ideias delas coadunam com o PME/2016 de Salvador, que estabelece, como uma das estratégias para a melhoria da qualidade da Educação Infantil, a promoção da formação inicial e continuada de seus profissionais.



### 5.3 Mal-estar docente na perspectiva das professoras

Antes de apresentar a análise das categorias a seguir elencadas, é crucial registrar, mais uma vez, que, durante o processo de recolha das narrativas, Lírio e Violeta manifestaram o mal-estar que sentem ao discutirem questões concernentes às relações interpessoais estabelecidas no contexto do CMEI. Além disso, comunicaram a ocorrência desse fenômeno ao refletirem acerca das questões contextuais que envolvem a docência (modificação do papel docente, *status* e valorização).

#### 5.3.1 Condições de trabalho e docência

Considerando as condições de trabalho no CMEI, Lírio afirma:

A remuneração da gente, eu acho que, pelo que a gente trabalha, faz, é muito baixa. Eu acho que nós somos desvalorizados, pois já tem mais ou menos 8 anos que não recebemos aumento. Sobre a questão física da escola, eu acho o espaço muito pequeno, as salas são pequenas demais para trabalhar da maneira que deveria trabalhar. Material a prefeitura não disponibiliza tanto de material, só que a escola tem um projeto que consegue materiais. Mas, se a gente comparar a situação de 2008 para hoje, eu posso dizer que hoje está bem melhor, pois, antes, até tempero a gente fazia vaquinha para comprar. Ainda existe isso de comprar lembrança, de, se uma mesa quebrar lá, todo mundo tem que contribuir para pagar, se quebrar um micro-ondas, tem que contribuir. Isso tudo é feito pela gente. (LÍRIO, 2020)

Nessa perspectiva, Lírio acrescenta que as condições de trabalho por ela relatadas lhe provocam o mal-estar e desabafa: “É, vamos supor que o meu dinheiro é contadinho, ainda mais agora que a minha filha estuda. Se uma colega diz que vai dar o dinheiro e eu disser que não, eu sou mal vista”.

Demo (2003, p.18) comentando que é notória a desvalorização dos professores no Brasil, assevera: “Começa pelo salário. O salário dos professores no Brasil é uma ofensa. Não é apenas um desestímulo, é uma ofensa”. Nessa esteira de raciocínio, Campos (2010) enfatiza que os salários baixos e a falta de condições adequadas para o exercício da profissão promovem o desestímulo nos docentes. Explica que, ao comparar, nos editais de concurso, o valor do salário do docente e o das profissões técnico-administrativas, detecta-se que a diferença salarial é significativa.

Dessa forma, assegura: “Tal discrepância é um desrespeito à docência; salários tão baixos para uma profissão tão nobre.” (CAMPOS, 2010, p. 23). É importante ressaltar que a questão do salário do docente está diretamente relacionada à valorização desse profissional, conforme foi mencionado anteriormente.

No que diz respeito à disponibilidade dos recursos materiais, Violeta concorda com Lírio, ao narrar que: “Ao longo do tempo, isso foi melhorando, porque assim, para você ter uma ideia, quando a gente chegou lá só tinha tinta e papel metro, mais nada.” (VIOLETA, 2020).

Zaragoza (1999) preconiza que a carência de recursos, numa instituição educacional, não está vinculada apenas à disponibilidade de materiais didático-pedagógicos, mas à estrutura do espaço escolar e à forma como ele é organizado. Nessa mesma esteira de pensamento, Tardif e Lessard (2009) afirmam que as condições de trabalho também se relacionam à forma como o trabalho é organizado. Assim, questões relacionadas a remuneração, carga horária e tipo de vínculo empregatício devem ser consideradas.

Em relação à estrutura geral do CMEI para o desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil, a docente Violeta registra:

Se você for reparar bem, a grande maioria, eu acho que mais de 90%, das escolas municipais, não têm estrutura de um modo geral e, principalmente, para a Educação Infantil. Não têm estrutura. Então, assim, esse mal-estar está ligado à questão da inadequada estrutura para você desenvolver um bom trabalho e à falta de equipamentos e materiais. Contudo, ao longo do tempo, isso foi melhorando, porque para você ter uma ideia, quando a gente chegou lá, só tinha tinta e papel metro, mais nada. (VIOLETA, 2020)

Sobre os recursos pessoais, Violeta registra seu mal-estar e sua insatisfação ao constatar a alta rotatividade de alguns funcionários terceirizados do CMEI, o que altera a dinâmica da instituição: “A questão de ser terceirizado ou não terceirizado, que tem às vezes as ADIs, funcionários da limpeza, os porteiros, então tudo isto mexe com a rotina da instituição, mas a gente compreende que eles precisam de emprego”.

Outro fator vinculado às condições de trabalho que, segundo Violeta, lhe causa mal-estar relaciona-se com as questões burocráticas. Essa docente afirma: “Um dos

outros fatores seria a pressão, a cobrança que vem do Sistema”. Violeta sente-se pressionada no que diz respeito à cobrança pelo preenchimento processual do sistema de dados implementado pela Secretaria de Educação do Município, com a chegada do Programa “Nossa Rede”, embora admita que esse programa, assim como a BNCC, norteia as ações pedagógicas, ao afirmar.

Antes existia um programa denominado Marco de Mares Guia <sup>2</sup> que nós tínhamos que preencher; depois chegou o Nossa Rede<sup>3</sup>. O Programa Nossa Rede tem um norte, como tem o BNCC agora. Enfim, porém, antes, não tinha nada, mas muitas coisas que estão sendo construídas foram desenvolvidas ao longo dos anos. (VIOLETA, 2020)

Complementando seu depoimento, Violeta salienta a limitação da autonomia docente, ao apontar: “Os Programas que a Prefeitura lança, que determinam o que e como você tem que fazer, fazem com que a autonomia do docente não seja palpável”.

A autonomia, de acordo com Barroso (2000), tem o seu conceito vinculado etimologicamente à ideia de autogoverno, ou seja, à faculdade que as pessoas e as organizações têm de autorregência pelas suas próprias normas. Para esse teórico, “não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem. Ela é, portanto, o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso de suas margens da autonomia relativa”. (BARROSO, 2000, p. 25).

Segundo Pereira (2010), como foi citado anteriormente neste estudo, o acentuado controle e o monitoramento exercido pelos gestores do sistema de ensino sobre a prática docente pode gerar uma discrepância e um distanciamento entre o que o docente idealiza, planeja, e o que deve ser executado. Essa situação acaba reverberando sobre a autonomia docente, tornando-a limitada, interferindo nos níveis de realização profissional e de satisfação com o trabalho e, assim, possibilitando o mal-estar docente.

---

<sup>2</sup>Marco de Mares Guia – Sistema de Dados da Secretaria Municipal de Educação, frequentemente alimentado pelos docentes da Rede Municipal de Ensino de Salvador (BA).

<sup>3</sup>Nossa Rede Educação Infantil – Ação voltada para a melhoria da qualidade do atendimento das crianças que participam da Educação Infantil da Rede Pública de Ensino de Salvador.

Sobre a limitação da autonomia docente, Lírio afirma:

Eu acho que a gente tem, sim, autonomia. As pessoas, às vezes, querem podar, mas eu tento fazer aquilo que eu planejei. Eu, como professora, tento fazer o que planejei, agora eu sempre tento escutar quem trabalha comigo, porque eu acho que a gente tem que ter outros olhares. Independente de eu ser professora, ser formada ou não, tenho curso superior, ter mestrado ou não, tem que ter aquela coisa de saber escutar, saber ouvir os outros. A gente nunca sabe tudo. Um professor meu dizia que, se a gente acha que sabe tudo, você tá boa para morrer, porque a gente sempre tem algo para aprender. (LÍRIO, 2020)

Violeta complementa a fala de Lírio, enfatizando que a democracia escolar fica comprometida, ao refletir: “Há uma imposição de que todo mundo tem de fazer igual, vamos fazer ovo de Páscoa, todo mundo tem que fazer igual. Então, assim, acho que é a falsa democracia essa imposição”.

Para Pereira (2010), a autonomia está vinculada à satisfação com o trabalho, uma vez que, quando o controle é grande sobre a prática docente, isso gera um distanciamento entre o planejado e o executado pelo docente e, conseqüentemente, desencadeia nele a alteração de humor e a insatisfação, entre outros sentimentos.

Essas questões, conectadas às condições de trabalho e à forma como os gestores públicos tratam os professores dos CMEIs, são, para VIEIRA (2013), elementos que contribuem para o mal-estar docente, prejudicando sua saúde.

A revisão de literatura sobre a saúde docente possibilita a constatação de que, no Brasil, as pesquisas sobre trabalho e saúde dos docentes da Educação Infantil são escassas e recentes. Martins e outros (2019) confirmam essa escassez de investigações no conjunto das pesquisas sobre a educação no Brasil. Esses teóricos analisaram artigos, teses e dissertações elaborados no período de 2010 a 2017 sobre essa temática e detectaram que os docentes da Educação Básica, de um modo geral, enfrentam obstáculos no seu cotidiano de trabalho na unidade escolar, no que concerne à precariedade das condições de trabalho, à estrutura inadequada da escola, bem como a problemas com a gestão, que deságuam no adoecimento desses professores.

Sobre os impactos das condições de trabalho para a saúde docente, quando questionada sobre a existência de relação direta entre o mal-estar que experimenta no CMEI e a sua saúde, Lírio revela que o AVC (Acidente Vascular Cerebral) que ela

sofreu pode ter sido decorrente, também, de muita pressão psicológica, gerada por estresse, cobrança contínua e falta de autonomia no ambiente de trabalho. Apresenta, como uma ilustração final desse seu depoimento, o seguinte: “Tipo assim, a gente faz uma reunião pedagógica de professores e gestores. Geralmente sempre fica, não o que a gente decidiu, mas fica sempre o que querem que a gente faça.” (LÍRIO, 2020).

Para Violeta, o mal-estar que experimenta no CMEI tem impacto direto em sua saúde, pois: “O acúmulo desse mal-estar de oito anos, com outros processos que enfrentei, como o câncer da mãe e a realização do mestrado, provocou em mim um transtorno de ansiedade generalizada”. Concluindo, a flor Violeta afirmou que esse transtorno tem uma relação direta com a pressão no trabalho, apesar de também estar vinculado a outros fatores.

Na linha de raciocínio de Lipp (2002), a ansiedade, a insatisfação e a tensão sofridas pelos docentes podem ser decorrentes da pressão exercida pelo seu ambiente de trabalho. Tanto Lírio quanto Violeta relataram que as questões de saúde geradas pelo mal-estar vivenciado no CMEI foram decorrentes das condições de trabalho, dos fatores pessoais e da violência, conforme a análise das narrativas contida no item a seguir.

### 5.3.2 A violência no contexto da Educação Infantil

No que diz respeito à violência física, Violeta registra que sofreu esse tipo de violência, em 2008: “Era um dos alunos que eu mais gostava, ele estava passando por um problema de família, estava agitado, os pais eram casados, se separaram, aí a criança me deu um tapa. Não me lembro se foi na barriga ou no peito”. É importante chamar a atenção para o fato de que a referida docente, apesar de ter classificado o “tapa” como violência física, explicita que a criança estava enfrentando problemas familiares. Segundo Soares e Machado (2013), esse tipo de violência física pode ser causado por fatores comportamentais, afetivos e psicológicos, entre outros.

Lírio ressalta que não lembra de ter sofrido violência física. Entretanto, afirma ter experimentado situações de violência emocional no CMEI, no decorrer dos treze anos de trabalho como docente da Educação Infantil. Exemplificando, revela uma

das vivências constrangedoras para ela, a partir da fala de uma colega de trabalho no CMEI, referindo-se a seu comportamento: “Você é boazinha demais, não é possível você ser uma pessoa tão boa 24 h, pois ninguém é assim. Ninguém é igual a você. Uma hora a ficha cai, você é muito boazinha, não é possível que você seja tão ingênua”.

Violeta registra que é acometida pelo mal-estar, quando, nos diálogos travados com a equipe gestora, constata, nas entrelinhas, uma pressão psicológica:

Lá no trabalho, para mim, não sei se é o que se chama de assédio moral, mas é uma questão psicológica, entendeu? Em situações de conflito, a direção sempre fala: vamos conversar aqui, se tudo estiver bom para você, tudo bem. Se não, em outubro, vai abrir processo de remanejamento para você sair, quem quiser dar entrada em outubro, dê”. (VIOLETA, 2008)

Para Zaragoza (1984, 1994), a violência é um dos fatores geradores do mal-estar docente. De acordo com Silva e Salles (2010), a violência transcende o plano físico, manifestando-se, simbolicamente, por meio de metáforas, preconceitos ou qualquer tipo de ameaça. Santos e outros (2005), conforme foi registrado anteriormente, asseveram que a violência pode ser camuflada, simbólica, entre professores e entre eles e a equipe gestora.

Outra questão diretamente relacionada à violência simbólica experimentada por Lírio e Violeta, no CMEI, diz respeito à precariedade da interação estabelecida entre a família e a escola. Nessa perspectiva, Lírio aponta a dificuldade que encontra ao tentar estabelecer uma parceria amistosa com os responsáveis por alguns alunos, tendo em vista a falta de bom senso que eles revelam ao abordá-la. Assim, relata que os responsáveis frequentemente a procuram, no final do expediente, para dirimir dúvidas ou obter um retorno acerca do desenvolvimento das aprendizagens da criança que se encontra sob a sua responsabilidade, impondo um pronto atendimento: “Eu sempre digo a eles, me pergunte, me questione no meu horário de trabalho, não me pergunte na hora que eu estiver saindo não, porque quando eu estiver saindo, estou saindo mesmo”. (LÍRIO, 2020).

Complementando, Lírio expõe outra situação que lhe causa mal-estar, pois se sente violentada ao perceber que alguns pais ou responsáveis não acompanham o desenvolvimento das crianças e, até mesmo, rasgam os documentos da criança,

como, por exemplo, o portfólio, desvalorizando, dessa forma, o trabalho docente implicado com a aprendizagem dos alunos:

A gente está trabalhando com projeto, usando o portfólio da criança e alguns pais não veem, não participam. Meu Deus, será que eles não estão vendo o que é que eu estou fazendo aqui? Eu não quero que eles me reconheçam, mas eu quero que eles me ajudem, porque eu quero desafiar, eu quero que a minha criança saiba, eu quero ir além. Então, quando eu falo minha criança são meus alunos. Eu quero ir além. Então, eu sinto o mal-estar quando essa família não tem essa interação com a escola. (LÍRIO, 2020).

Lipp (2002) considera que um dos fatores que causam estresse nos docentes é o detrato a que eles são submetidos quando tentam dialogar com os pais ou responsáveis sobre as suas crianças, como já foi mencionado neste trabalho.

Violeta narra que as vivências interpessoais estabelecidas no CMEI, às vezes, são conflituosas e marcadas por pressão psicológica, gerando mal-estar no docente, principalmente quando privilégios são concedidos a determinados colegas, em detrimento de outros: “Se há privilégio para uns e nada para outros, é porque uma pessoa é melhor que a outra, e isso gera conflito”. Corroborando Violeta, Lírio diz:

Lá no CMEI é assim: benefícios para um e para outros não. Eu não acho justo que seja só ter só para mim, porque cheguei junto com a colega, mas também não acho justo ser para ela, nem para b, nem para c, nem para d. Acho que a gente tem que ser justo. (LÍRIO, 2020)

Em relação a essa mesma questão de relacionamento interpessoal, Lírio aponta a fofoca e a competitividade como elementos abusivos existentes no CMEI, que são fontes geradoras de conflitos, violência simbólica e, conseqüentemente, do mal-estar docente. Nessa direção, apresenta o seguinte depoimento:

Às vezes o que eu acho é assim, uma competição... Eu vejo, não só no CMEI, mas na área de educação. Coisa que eu não vejo nas outras áreas. Na área de educação, parece que as pessoas querem o tempo todo se amostrar, precisam dessa necessidade de querer ser superior aos outros. Ninguém é melhor do que ninguém, entendeu? O que eu vejo, lá na escola, são muitas fofquinhas, muitas conversinhas. (LÍRIO, 2020)

Portanto, Lírio e Violeta narram vivências de estresse, pressão psicológica, conflitos e competitividade que podem caracterizar situações de violência simbólica deflagrada no contexto do CMEI no qual trabalham. Segundo elas, essas questões, certamente, acarretam o mal-estar que dizem sentir, revelando, de forma enfática, o que se segue, como, por exemplo, em um dos trechos do relato de Lírio: “Não é cômodo, você cansa, tem hora que você cansa. Ou você cuida da sua saúde mental ou você acaba tendo um AVC, como o que eu tive e você acaba morrendo. Você vai ver o que é melhor para você.” Sobre essa questão, Violeta conclui que hoje enfrenta um transtorno de ansiedade generalizada como sendo parte de um processo que ela vem lutando e tentando controlar e que tem relação com o seu trabalho.

A partir de um paralelo estabelecido entre os achados nas narrativas aqui apresentados e os resultados da pesquisa realizada por Pereira (2011), em escolas públicas municipais de Educação Infantil, em Salvador, confirma-se a constatação de que a violência simbólica produzida nessas unidades escolares e as inadequadas condições de trabalho – especialmente nas relações interpessoais entre adultos, seja no interior do CMEI, seja com as famílias das crianças – para o exercício da profissão são fatores geradores do mal-estar docente nos CMEIs de Salvador.

#### **5.4 Desafios da docência na pandemia da COVID-19**

Em pleno processo de elaboração da presente dissertação, deu-se a pandemia da COVID-19. De imediato, decidiu-se que seria imprescindível ponderar os reflexos e as repercussões desse acontecimento tão tragicamente único nos últimos cem anos no objeto de estudo desta pesquisa. Assim, foi retomado o contato com Lírio e Violeta para recolher suas narrativas acerca de desafios, limites e possibilidades por elas enfrentados no exercício da docência no processo de ensino remoto, imposto pelo isolamento social decorrente da referida pandemia. Afinal, os depoimentos das docentes para a pesquisa ocorreram nesse contexto difícil.

Ao se reportarem ao trabalho que vêm realizando como docentes da Educação Infantil, desde o início da Pandemia da COVID-19, Lírio e Violeta afirmam que tiveram de se reinventar para dar continuidade ao processo de ensino e de



aprendizagem, principalmente, devido às limitações ao lidar com a tecnologia. Nesse sentido, novamente surge a categoria condições de trabalho e mal-estar docente.

Para Violeta, a falta de um computador em casa gerou repercussões negativas em sua vida pessoal: “Tive de desenvolver todo o trabalho através do celular (meu aparelho), visto que a Prefeitura não disponibilizou nada para que eu desenvolvesse o trabalho pedagógico.” Corroborando Violeta, Lírio desabafa:

Nós, professores, trabalhamos com a utilização dos nossos celulares. Muitas vezes, temos que apagar aplicativos pessoais nossos, para colocar arquivos de trabalho. Mesmo com as dificuldades referidas, escutamos da gestão que a gente está trabalhando bem menos, visto que estamos em casa. (LÍRIO, 2021)

A ausência de material didático necessário para ao exercício da docência, de acordo com Zaragoza (1999), gera tensão negativa na prática docente.

Violeta destaca, na fala de Lírio, o comentário supracitado da gestão do CMEI acerca da diminuição do trabalho docente, ao mencionar sua indignação:

Como se tudo isso não bastasse o absurdo foi ouvir da gestão que a gente está trabalhando bem menos, a partir do momento em que estamos em casa, pois não trabalhamos as 8 horas por dia. Daí pergunto: mas como assim? Desde quando temos reuniões quase sempre, inclusive à noite, é um paradoxo, pois à noite não trabalhamos no presencial. Fazemos planos de aulas com atividades impressas e *on-line*, fichas de monitoramento, ligamos para os pais, cobramos as atividades dentre outras coisas, além de ter interação quase que para além do horário formal de trabalho. (VIOLETA, 2021)

Segundo Zaragoza (1999), o docente geralmente enfrenta a necessidade de desempenhar diversos papéis contraditórios que lhe exigem um equilíbrio instável em várias situações.

Lírio complementa o depoimento supracitado de Violeta:

É importante enfatizar que é bem mais cansativo lidar com tantas demandas de telefonar, cobrar, imaginar se de fato foi a criança que fez as atividades que enviamos para casa através dos blocos de vivências. (LÍRIO, 2021).

Essa docente está sempre a questionar se é a criança que realmente está realizando as atividades propostas. Um outro grande desafio encontrado, segundo

Lírio e Violeta, foi a necessidade de elaborar estratégias para entreter as crianças pequenas da Educação Infantil, no processo de ensino remoto.

Lírio diz que é responsável por duas turmas e que prepara as vivências em blocos impressos, que são enviados uma vez por mês às crianças pelos seus pais ou responsáveis e as outras vivências são postadas no Grupo do *WhatsApp*, criado pela equipe pedagógica do CMEI, semanalmente. Salienta que, a princípio, a participação das crianças no referido grupo era insatisfatória, porque:

... as famílias, não faziam quase nada. Essa situação melhorou em aproximadamente 80%, nas minhas duas turmas, somente após a implementação da Ficha de Monitoramento da participação e realização das atividades criança no grupo do *WhatsApp*, além da realização da busca ativa, por meio de ligações, reuniões, de chamar a família de cada criança, uma por uma para orientar a importância da participação da criança no processo do ensino remoto. (LÍRIO, 2021)

Lipp (2002), quando se reporta ao excesso de responsabilidade a que estão submetidos os docentes da Educação Infantil, afirma que os pais ou responsáveis depositam na escola e, principalmente, no docente, a responsabilidade de educar suas crianças.

Para Lírio, foi difícil e tem sido um desafio constante construir uma parceria com as famílias, por conta das dificuldades e limites impostos pela situação inusitada, não só para ela, mas para os educadores, no cômputo geral, e para as famílias:

Acredito que, essa situação está sendo complicada não só para os professores da Educação Infantil e profissionais da educação, de um modo geral, quanto para as famílias dessas crianças, uma vez que atuamos sem estrutura tecnológica adequada, sem formação digital, com internet fraca e sem materiais pedagógicos. (LÍRIO, 2021)

Violeta concorda plenamente com Lírio, quando aponta que estabelecer uma parceria com as famílias das crianças, no contexto da pandemia, é um desafio para os educadores, ao ressaltar: “Acredito que essa situação vem sendo enfrentada com muita dificuldade pelos professores e pelas famílias das crianças, pois hoje atuamos sem nenhuma estrutura tecnológica e sem formação digital”.

Atualmente, segundo Lírio, as famílias têm realizado as devolutivas enviando vídeos pelo *WhatsApp*, para registrar a realização das atividades propostas para as crianças, denotando, dessa forma, um maior envolvimento e interesse dos pais ou

responsáveis pelo processo de construção das aprendizagens. Afirma, também, que eles têm auxiliado seus filhos, de acordo com as orientações prévias das professoras, que sempre têm o cuidado de enfatizar as aprendizagens a serem desenvolvidas com a execução das vivências propostas. E faz um elogio aos pais:

Os pais estão de nota 10. Mesmo sem serem professores, me pedem sugestões no meu *WhatsApp* privado. Quando não sabem fazer, a gente os orienta e, antes de postar no grupo, alguns deles enviam no meu endereço individual para ver se a atividade está boa. Quando precisa de alguma coisa, ligo e explico melhor e eles fazem. Parece que eles gostam dessa interlocução. Dessa forma, estabelecemos uma ótima parceria. Esta tem sido uma boa experiência. (LÍRIO, 2021)

Lírio assevera que ela e as demais colegas docentes estão satisfeitas com a excelente participação e colaboração das famílias no sentido de viabilizar a aprendizagem das crianças, no processo de ensino remoto. Ao que parece, é possível supor que o momento de pandemia trouxe uma aproximação entre docentes e famílias, cujo distanciamento gerava mal-estar, conforme sinalizado anteriormente.

E Lírio conclui a sua narrativa, não sem certa dose de otimismo, mas com extrema sinceridade, afirmando que a sua militância pedagógica nos tempos terríveis da pandemia, se tantos agravos lhe trouxe, reservou-lhe também não poucas alegrias, entre as tantas, a de se sentir ainda mais útil à humanidade no seu mister; e a de recobrar, a cada contato, ainda que em níveis precários no ambiente virtual, a necessidade e a riqueza de sua convivência diária com suas crianças. “E é assim que a gente se sente mais gente ainda”, finaliza a docente, com riso tímido, mas que não esconde o que a alma lhe guarda com memória desses seus dias.

Para Violeta, a aspereza dos tantos meses convivendo à distância com os seus alunos, conjugada com o ter de acompanhar, em todos os âmbitos da vida cotidiana, tantas mortes, tanta tristeza, tanta vulnerabilidade exposta em todos os níveis da convivência, reforçaram-lhe ainda mais o sentimento de utilidade do exercer o magistério como razão de existir. Conclui:

Enfim, no fundo, o que importa, o que me move a fazer tudo isso, é acreditar na educação, em especial educação pública, pois quem faz a educação somos nós em geral (professores, pais, alunos...). Amo o que faço e minha motivação para superar qualquer obstáculo ou

dissabor são as crianças. Vê-las e interagir com elas é o meu presente. (VIOLETA, 2021)

Diante das narrativas acerca das experiências vivenciadas por Lírio e Violeta, no contexto da Pandemia do COVID-19, percebe-se a manifestação do mal-estar docente frente aos desafios enfrentados por elas, e, certamente pelos professores de modo geral, decorrente das limitações ao ter de lidar com um novo processo de trabalho, envolvendo o uso da tecnologia como ferramenta de ensino, mesmo sem possuir formação específica, além da falta de materiais e equipamentos imprescindíveis a esse processo.

Outras dificuldades elencadas por Lírio e Violeta, vinculadas ao mal-estar, foram a elaboração de estratégias para motivar as crianças no processo de ensino remoto e a construção da parceria entre família e escola. Entretanto, percebe-se, por outro lado, a satisfação dessas docentes ao reconhecerem o comprometimento dos pais ou responsáveis com o processo de desenvolvimento das aprendizagens das crianças, mesmo diante de todos os obstáculos presentes. Nessa perspectiva, Lírio e Violeta consideram que a relação entre família e escola se tornou mais concreta e fortalecida quando comparada àquela estabelecida antes da referida pandemia.

Ademais, as docentes comunicaram que o vínculo com as crianças, mesmo à distância, significou uma espécie de alento, provocando-lhes uma sensação de bem-estar, a despeito das turbulências inerentes ao distanciamento social, imposto pela pandemia ocasionada pela COVID-19.

## 6. CONSIDERAÇÕES PLAUSÍVEIS

Esta pesquisa, cujo objetivo foi compreender o fenômeno do mal-estar docente na Educação Infantil, a partir das experiências de professoras de um CMEI de Salvador, utilizou como suporte teórico as considerações de vários autores, entre eles, principalmente, Zaragoza (1984, 1994, 1999), Tardif e Lessard (2009) e Lipp (2002), para focalizar a narrativa das docentes Lírio e Violeta sobre o mal-estar docente na Educação Infantil, a partir da questão básica sobre como se manifesta o mal-estar docente na percepção das professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil de Salvador.

Identificou-se, com este estudo, que houve uma mudança na concepção de criança, que passa a ser considerada como um sujeito de direitos e, como tal, deve ter acesso à educação escolar, a partir de processos ricos de aprendizagem mediados por professores, o que envolve, de modo não dissociado o cuidar e o educar. Algo presente na legislação atual, nas formulações dos pesquisadores de um modo geral, e também presente na análise das narrativas das professoras pesquisadas.

É possível afirmar, após esta pesquisa, que a formação inicial e continuada de professores constitui um direito do docente previsto nos dispositivos legais e, como tal, devem ser fornecidos a todos os professores os subsídios necessários para a construção de uma nova prática pedagógica, que esteja alinhada com as novas atribuições exigidas pela sociedade, a serem desenvolvidas pelos docentes. Nesse sentido, compreender as diversas questões inerentes aos CMEIs e o contexto social é condição precípua para que a formação de professores aconteça de forma satisfatória e também se constitua numa estratégia de enfrentamento do mal-estar vivenciado pelo docente da Educação Infantil, já que na narrativa das docentes esta é uma questão importante, conforme pôde ser observado.

Esta pesquisa aponta que a precariedade das condições de trabalho, a estrutura física inadequada dos CMEIs, bem como a existência de problemas nas relações interpessoais ligadas à gestão ocasionam o mal-estar do docente da Educação Infantil e o adoecimento desses profissionais, que se mostram frustrados e insatisfeitos ao perceberem que as condições reais para a realização de um bom trabalho são restritas.

O mal-estar constante e difuso, para além da possibilidade de afetar a saúde física e psicológica do docente, pode repercutir na qualidade da educação, uma vez que professores com mal-estar influenciam o ambiente educacional, o que produz impactos negativos no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, um investimento do sistema educacional, na melhoria da estrutura física dos CMEIs e das condições de trabalho nesses espaços se faz necessário.

A literatura consultada e analisada, ao lado das narrativas de Lírio e Violeta, mostra que o docente da Educação Infantil experimenta a violência no seu cotidiano de trabalho no CMEIs. Frente a esse fato, é importante e urgente a criação de estratégias que visem a minimizar as dificuldades encontradas nas relações interpessoais estabelecidas entre os sujeitos que trabalham nesses espaços de educação, assim como desses profissionais com as famílias das crianças. É preciso fortalecer o vínculo, a parceria entre família e escola, no processo de educação das crianças. Além disso, os docentes e os demais sujeitos da comunidade escolar devem refletir mais sobre a violência, para juntos elaborarem mecanismos de minimização desse fenômeno, que tanto compromete o ambiente escolar como um todo, quanto o estado psicológico dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, repercute nas atividades desenvolvidas, principalmente no desempenho docente.

Sobre as narrativas das experiências relacionadas ao mal-estar vivenciado pelas professoras que trabalham no CMEI, sujeitos dessa pesquisa, no contexto da pandemia da COVID-19, constatou-se que muitos foram os desafios por elas enfrentados diante das novas exigências, práticas e demandas ocasionadas pela substituição de aulas presenciais pelo ensino remoto, envolvendo não só o uso da tecnologia como ferramenta de ensino, sem formação específica para tal, como também a falta de materiais e equipamentos imprescindíveis ao processo de ensino e aprendizagem. Outra dificuldade levantada por essas professoras relaciona-se à elaboração de estratégias para motivar as crianças no processo de ensino remoto e à construção da parceria entre família e escola. O conjunto desses desafios corrobora a necessidade de se investigar em profundidade as repercussões configuradas no mal-estar docente, objeto de estudo desta pesquisa.

Por outro lado, as referidas docentes reconhecem que, apesar do mal-estar vivenciado frente aos diversos obstáculos enfrentados, vêm encontrando satisfação

e sentindo bem-estar quando percebem o comprometimento dos pais ou responsáveis com o processo de desenvolvimento das aprendizagens das crianças, além da notória melhoria da relação entre família e escola e do fortalecimento do vínculo com as crianças.

Observou-se, na revisão bibliográfica, a existência de poucos trabalhos que tratam do fenômeno do mal-estar docente na Educação Infantil. Assim, sugere-se que esse tema deva ser discutido, sobretudo na formação de professores, buscando vias alternativas para recompor o ambiente escolar. Além do mais, admite-se que, para haver uma compreensão mais ampla do tema, é preciso que exista uma disposição para o diálogo nas instituições de ensino. Nessa perspectiva, a criação de um espaço de escuta, no qual todos os membros da comunidade escolar e, especificamente, os professores tenham a oportunidade de expor suas opiniões, preocupações e demandas, pode se constituir em uma alternativa viável de minimização desse fenômeno.

Por fim, a realização desta pesquisa foi relevante para possibilitar o aprofundamento e a ampliação dos estudos relacionados ao mal-estar experimentado pelo docente da Educação Infantil, etapa de ensino pouco estudada em relação ao tema do mal-estar docente. Além disso, por meio de uma melhor compreensão do fenômeno, ela pôde oferecer subsídios à problematização de políticas públicas voltadas para a valorização do trabalho docente, a fim de que esse profissional possa se sentir bem no exercício de sua profissão.

Palavras finais, as últimas? Definitivamente, não. A própria multiplicidade de enfoques aqui abordados e os desdobramentos a que se chegou, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, implicam afirmar seguramente que ela não se esgota aqui. As investigações científicas que virão? Difícil prevêê-las, até porque, com convicção, vive-se em tempos inusitados. Este trabalho começou a tomar forma sob a regularidade possível dos tempos “normais”, e foi concluído em dias de imprevisível deslindamento em seus contornos e efeitos. Quem sabe, talvez por isso, prescrutar o que se espera seja muito mais desafiador? Entretanto, vislumbra-se a construção de novos caminhos, a partir da realização de outras pesquisas e estudos, em nível de doutorado e pós-doutorado, averiguando a presença da discussão do mal ou bem-estar dos docentes na formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil da Rede Pública de Ensino. Mas aí, certamente, os tempos serão

outros. Melhores? Piores? O passar do próprio tempo dirá.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Ana Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. 2. ed. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino Americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2010.

ALMEIDA, Cristiane Gomes de. Políticas de Valorização do Magistério Público Municipal na Bahia e seus impactos sobre o trabalho docentes. In: CUNHA, Maria Couto (Org.). **Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas**. Salvador, EDUFBA, 2009.

ALVES, Fabiane de Assis. Relatório do 2ºCiclo de Monitoramento de Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2018.

ANGTS, Cristiane; OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane M. de; GIONGO, Carmem Regina. Violência no contexto da educação infantil: um olhar da psicologia escolar. **Revista Aletheia**, nº.46. Canoas, abr. 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942015000100014](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942015000100014). Acesso em: 10 de outubro de 2019.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Todos pela Educação/Editora Moderna. 2015. Disponível em: [anuario\\_educacao\\_basica\\_brasil\\_2016.pdf \(mppr.mp.br\)](http://mppr.mp.br/anuario_educacao_basica_brasil_2016.pdf) . Acesso em: 20 de maio de 2020.

ARAÚJO, Jomária Alexandra Queiros de Cerqueira; VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado. Uma análise das estratégias adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA para viabilizar a universalização da Educação Infantil. V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Série **Cadernos da ANPAE**, v. 41, 2016. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo\\_1/E1\\_A04\\_2.html](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo_1/E1_A04_2.html) . Acesso em: 29 de março de 2020.

ASSIS, Regina Alcântara. **Relatório do Processo CNE Nº 23001.000196/98-32 I**, homologado em 22.3.99. Brasília. DF. DOU de 23.3.1998. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0481-0500\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0481-0500_c.pdf) . Acesso em: 20 de março de 2020.

BAHIA. **Lei 7.791**, de 26 de janeiro de 2010. Institui o Plano Municipal de Educação-PME do Município de Salvador e dá outras providências. Disponível em: [Lei Ordinária 7791 2010 de Salvador BA \(leismunicipais.com.br\)](http://leismunicipais.com.br/leis/BA/2010/01/26/Lei-7791-2010) Acesso em: 24 de março de 2020.

BAHIA. **Lei 9.105**, de 29 de julho de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação de Salvador e dá outras providências. Disponível em: [Plano Municipal de Educação de Salvador - BA \(leismunicipais.com.br\)](http://leismunicipais.com.br/leis/BA/2016/07/29/Lei-9105-2016) Acesso em: 25 de março de 2020.

BARROS, Adriana Peres. CASTRO, Jane Gomes de. A formação do professor de educação infantil e a educação inclusiva. **Revista Científica Multidisciplinar**

**Núcleo do Conhecimento.** Ano 04, ed. 06, vol. 01, pp. 84-95 junho de 2019. ISSN: 2448-0959.

BARROS, Daniel Feitosa. **Práticas educativas em ambientes não escolares: a pedagogia no hospital**, 2012. Disponível em:

<https://pedagogianaoescolar.blogspot.com/2012/03/normal-0-21-false-false-false-pt-br-x.html>. Acesso em 7 de novembro de 2019.

BARROS, Miguel Daladier. **Educação Infantil: o que diz a legislação.** Disponível em: <https://lfq.jusbrasil.com.br/noticias/168958/artigos-educacao-infantil-o-que-diz-a-legislacao> . Acesso em: 19 de março de 2020.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Situação atual da Educação Infantil no Brasil. In: **Brasil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Volume II. Brasília, Distrito Federal, 1998.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 53-65, dezembro de 2003. Ministério da Educação.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política.** 7 ed. São Paulo: Brasiliense. 1994.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; CAPPELLETTI, Isabel Franchi (Orgs.) **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação.** São Paulo: Olho D'água, 1999.

BONETTI, Nilva. **O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade.** – UFSC, ANPED - GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt07-1779.pdf> Acesso em: 29 de setembro de 2020.

BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. **Políticas Públicas em Educação Infantil.** São Carlos, 2003. Dissertação (Mestrado Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP) Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t072.pdf> Acesso em: 29 de março de 2020.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil** (1988). Promulgada em 5 de outubro de 1988. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. (Coleção Saraiva de Legislação). 1988.

BRASIL. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 9. ed. São Paulo: Saraiva. (Coleção Saraiva de Legislação).1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [CAPA2003.cdr \(senado.leg.br\)](https://www.senado.leg.br/capa2003.cdr) Acesso em: 5 de março de 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2005. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm). Acesso em: 15 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em: 15 de maio de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6**, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília, 2020. Disponível em: Base Legislação da Presidência da República - Decreto Legislativo nº 6 de 20 de março de 2020 ([presidencia.gov.br](http://presidencia.gov.br)). Acesso em 10 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: [Decreto 6755/09 | Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, Presidência da República \(jusbrasil.com.br\)](http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1034524/lei-12796-1) Acesso em: 15 de maio de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/324960390/Decreto-8752-2016-Politica-Nacional-de-Formacao-dos-Profissionais-do-Magisterio-pdf#:~:text=DECRETO%20N%208.752%2C%20DE%209%20DE%20MAIO%20DE,de%20Formação%20dos%20Profissionais%20da%20Educação%20Básica.%20>. Acesso em: 06 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1034524/lei-12796-1>. Acesso em: 16 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei n.º 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [pne.doc \(mec.gov.br\)](http://pne.doc.mec.gov.br) Acesso em: 03 de março de 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 \(mec.gov.br\)](http://pne.doc.mec.gov.br) Acesso em 3 de março de 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato Das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006. Disponível em: [Base Legislação da Presidência da República - Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006 \(presidencia.gov.br\)](http://presidencia.gov.br) Acesso em: 3 de abril de 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 59**, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica e outras providências. Brasília, 2009. Disponível em:

[Emenda Constitucional n.º 59 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/emenda/59.html) Acesso em: 5 de abril de 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 10 de março de 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.473**, de 08 de agosto de 2017. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2018 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: agosto, 2017. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13473.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13473.htm). Acesso em: 23 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental/SEF, Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 833**, de 16 de setembro de 2009. Estabelece diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Disponível em: [port883.pdf \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br/port883.pdf) Acesso em: 3 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução n.º 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [rcp002\\_15 \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br/rcp002_15). Acesso em 25 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução n.º 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. Brasília, 1999. Disponível em: [Microsoft Word - rceb02\\_99.doc \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br/rceb02_99.doc) Acesso em: 25 de junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: [resol\\_federal\\_5\\_09.pdf \(crmariocovas.sp.gov.br\)](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/resol_federal_5_09.pdf) Acesso em: 21 de junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução n.º 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: [Anexo F10 RESOLUÇÃO CNECP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017.pdf \(escoladeformacao.sp.gov.br\)](http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/Anexo_F10_RESOLUÇÃO_CNECP_Nº_2_DE_22_DE_DEZEMBRO_DE_2017.pdf) Acesso em: 17 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução n.º 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Brasília, 2019. Disponível em: [rnp002.19 \(mec.gov.br\)](http://rnp002.19.mec.gov.br). Acesso em: 25 de junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas dos professores no Brasil** / – 2. ed. – Brasília: Inep, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+dos+profes+sores+no+Brasil/2cfab3f2-3221-4494-9f7e-63ae08c154e1?version=1.1> Acesso em: 13 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas do MEC voltados à formação de professores**. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores). Acesso em: 16 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 7**, de 1º de março de 2018. Torna público a seleção de propostas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: [Edital Capes nº 7 \(abmes.org.br\)](http://abmes.org.br). Acesso em: 03 de janeiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB nº45**, de 12 de março de 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência. (Pibid). Disponível em: [16032018-portaria-45-regulamento-pibid-e-residencia-pedagogica-site-pdf \(www.gov.br\)](http://www.gov.br). Acesso em: 25 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: [pne.relatorio.ciclo.2.monitoramento.metas.pne.bienio.2018.pdf](http://pne.relatorio.ciclo.2.monitoramento.metas.pne.bienio.2018.pdf) Acesso em: 23 de janeiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. – Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: [Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2020 - Sumário Executivo - Informação da Publicação - INEP](http://relatorio.do.3o.ciclo.de.monitoramento.das.metas.do.plano.nacional.de.educacao.2020-sumario.executivo-informacao-da-publicacao-inep) Acesso em: 25 de janeiro de 2021.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2.ed. São Paulo: FDT, 2007.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMILLO, Eliane Juraski. **O Plano Nacional de Educação e a (des) valorização docente**. XVII Seminário Internacional de Educação do Mercosul, UNICRUZ. Rio Grande do Sul. 2015. Disponível em: [https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20artigos/o%20plano%20nacional%20de%20educacao%20e%20a%20\(des\)%20v+alizacao%20docente.pdf](https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20artigos/o%20plano%20nacional%20de%20educacao%20e%20a%20(des)%20v+alizacao%20docente.pdf) Acesso em: 29 de junho de 2020.



CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão Escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2010 (Coleção Pedagogia e Educação).

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo: Cortez, 2006.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 24.ed., revista, atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. **Educação Infantil e Políticas Públicas na Contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional**. Universidade Federal de Uberlândia. (Dissertação de Mestrado). 2005. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13812/1/MCFernandesDISSPRT.pdf>  
Acesso em 30 de março de 2020.

CASTRO, Bruna Mércia Pereira de; SILVA, Celma Yara Pereira da; NONATO, Pedro Ramalho Cavalcante. **O Professor e sua identidade profissional: a formação continuada em questão**. Disponível em:

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/o-professor-sua-identidade-profissional-formacao-continuada-htm> Acesso em: 31 de março de 2020.

CAVALCANTI, Fernanda Carvalho. **Questões de gênero na educação infantil: um estado do conhecimento de teses e dissertações identificadas no portal da CAPES no período de 2001 a 2015**. Salvador. Bahia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, 2018. Disponível em:

[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/25579/1/Disserta%20a7%20a30\\_Fernanda%20Carvalho%20Cavalcanti.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/25579/1/Disserta%20a7%20a30_Fernanda%20Carvalho%20Cavalcanti.pdf) Acesso em: 01 de agosto de 2020.

CHAVES, Alessandra Muzzi Queiroz; CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes; SALMAZIO, Lúcia Guedes de Melo; LIMA, Yara Cardoso de Almeida; VEIGA, Elaine Cristina Freitas. Formação do Professor da Educação Infantil: infância, criança e ludicidade. **EDUCARE**. XI Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013. Disponível em:

[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10134\\_6085.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10134_6085.pdf) Acesso em: 17 de março de 2020.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é burnout? In: CODO, W. (Org.), **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, Wanderley. (Coord.) *et.al.* **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Retrato da Escola 3**. Brasília, DF: CNTE, 2003.

CORREIA, Larissa Costa; GÓES, Natália Moraes. **Docência Universitária: desafios e possibilidades**. II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD. 10,11 e 12/ 2013. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatic>. Acesso em: 06 de novembro de 2020.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2007.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de Sandra Mallmam da Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo Político e Educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf> Acesso em: 31 de agosto de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Potencialidade e limitações da certificação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 117-134, jan./jun. 2009.

DAMASCENO, Ednaceli Abreu. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre**. Universidade Federal de Minas Gerais. 2010. Tese de Doutorado. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8E3FJW/1/tese\\_ultima\\_vers\\_o\\_final\\_20.12.2010.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8E3FJW/1/tese_ultima_vers_o_final_20.12.2010.pdf) Acesso em: 26 de agosto 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela Resolução nº 217 (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível na biblioteca virtual de direitos humanos da Universidade de São Paulo, em [www.direitoshumanos.usp.br](http://www.direitoshumanos.usp.br) Acesso em: 30 de agosto de 2020.

DEJOURS, Christophe. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

DELGADO, Ana Cristina Coll. O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas? In: **Revista Espaço Acadêmico**, nº 34, março de 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/034/34cdelgado.htm> Acesso em: 13 de abril de 2020.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 19. ed. Campinas: São Paulo: Papirus, 1997.

DEMO, Pedro. A convivência na escola: discutindo suas múltiplas dimensões. **Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Escola - PRADEM**. Seminário Temático 2003. Salvador, FCM, 2003.

DIAS, Ana Paula; SEIMETZ, Gabriela; LOPES, Pécya Mary de Almeida; FERREIRA, Linamari; CAMBOIN, Franciele Foschiera. Perfil dos docentes do Curso Técnico em Enfermagem de uma escola pública do Paraná. **FIEP BULLETIN**. Volume 84, *Special Edition*, *ARTICLE II*. UNIOESTE, Cascavel, Paraná. 2014. Disponível em: <http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/viewFile/4550/8900> Acesso em: 07 de novembro de 2019.

DIAS, Maria José Pereira de Oliveira. Mal-estar e adoecimento docente no contexto da educação infantil, 2020. Disponível em: Microsoft Word – TESE - MARIA JOSE - revisada 02 09 (pucgoias.edu.br) .Acesso em: 06 de junho de 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, vol. 7(2), 371- 378. 2002. Disponível em:

[\\P02\scielo\ATIVO\EPsic\ORIGIN](https://scielo.org/ATIVO/EPsic/ORIGIN). Acesso em: 05 de março de 2021.

FERREIRA, Adriano de Melo; BRZEZINSK, Iria. **PARFOR e formação de professores da Educação Básica**: Obstáculos e potencialidades. Linhas Críticas. Brasília, DF: 2020. Disponível em: [Vista do Parfor e formação de professores para educação básica \(unb.br\)](#) . Acesso em: 06 de junho de 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ªed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Mônica Baldiotti Campolina. **O mal-estar docente na educação infantil**. Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação Infantil – FaE/UFMG. 2012. Disponível em: [a12n9.pdf \(scielo.br\)](#). Acesso em: 01 de maio de 2021.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar da civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FRONER, Emanuele; SUDBRACK, Edite Maria. **Educação Infantil**: direito ou obrigação? Reflexos da Lei 12.796/2013. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

FROZONI, R. C.; SOUZA, M. C. B. M. Educação profissional técnica de nível médio em enfermagem: perfil socioeconômico dos professores de um município do estado de São Paulo. **Rev. Eletr. Gestão & Saúde**. Brasília, edição especial, p. 1958-71, mar, 2013.

FULY, Viviane Moretto da Silva; VEIGA, Georgea Suppo Prado. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educ.** Paranaíba, v.2, n.6, p.86-94, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. ISBN: 978-85-7652-108-2 1. disponível em:

<https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf> . Acesso em: 02 de agosto de 2020.

GIL, Jesús Maria Nieto. **O professor em stress**: estratégias para prevenir e superar situações de conflito na sala de aula. Tradução Carla Lopes. São Paulo: *Bookout* Ltda, 2015.

GOMES, Luciana; BRITO, Jussara. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. UERJ, RJ, ano 6, n.1, 1º semestre 2006.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na Formação de Professores. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: [610-Texto do artigo-2804-1-10-20200920 \(1\).pdf](#). Acesso em: 2 de janeiro de 2021.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 2 v. 8ª ed. Petrópolis: Vozes 1999. (Obra original publicada em 1927).



HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.- dez, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf> Acesso em: 28 de junho 2020.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: forma-se para mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. edição. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, Marta Lícia Teles Brito de. **Saberes necessários ao professor: uma aproximação do conceito de autonomia e de suas implicações para o desenvolvimento da profissão docente**. Salvador, 2003. Universidade Federal da Bahia (Dissertação de Mestrado). Disponível em: [Introdução \(ufba.br\)](#) Acesso em : 06 de junho de 2021.

JESUS, Marta Lícia Teles Brito de. **O Valor Simbólico do Diploma de Nível Superior: um Estudo sobre os Percursos Formativos dos Professores da Primeira Turma de Pedagogia UFBA/PARFOR (2010 – 2013)**. Salvador, 2014. Universidade Federal da Bahia (Tese de Doutorado). Disponível em: [TESE MARTA LICIA.pdf \(ufba.br\)](#) Acesso em 04 de junho de 2021.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições** – vol. 13, n. 2(38) – maio/ago.2002

KRAMER, Sonia.(Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em: 23 de abril de 2021.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições** – vol. 13, n. 2(38) – maio/ago.2002 KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LEITE, Maria Isabel. Museus de Arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, M. I e OSTETTO, L. E. (Orgs.) **Museu, Educação e Cultura: encontro de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

LEITE FILHO, L. A. Educação Infantil e Currículo. In: GARCIA, R. L.; L. LEITE FILHO (Org.) **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: P&A, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10.ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIPP, Marilda Novaes (Org.). **O estresse do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616> Acesso em 14 de agosto de 2020.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Proletarização e mal-estar docente nas universidades públicas: uma perspectiva crítica. **Eccos – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 35, p. 211-226, set./dez. 2014. Disponível em: [http://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFG2\\_f71174cbbdce1674bf0ee5f90e8c97f4](http://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFG2_f71174cbbdce1674bf0ee5f90e8c97f4) Acesso em: 08 de setembro de 2019.

MARTINS, Maria de Fátima Duarte; VIEIRA, Jarbas Santos; FEIJÓ, José Roberto; BUGS, Vanessa. O trabalho das docentes da Educação Infantil e o mal-estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento. **Cad. psicol. soc. Trab.** Vol.17 n 2 São Paulo, dez. 2014. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172014000300010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172014000300010) Acesso em: 30 de agosto de 2020.

MARTINS, Maria de Fátima Duarte; ARAÚJO, Tânia Maria; VIEIRA, Jarbas Santos, MEIRELES, Janaina Barela. Educação Infantil e saúde das professoras: estudos que se aproximam ao tema. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 712-725, maio/ago. 2019. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS. Disponível em: [Educação Infantil e saúde das professoras: estudos que se aproximam ao tema \(Early childhood education and teachers health: studies that approach the theme\) Martins Revista Eletrônica de Educação \(ufscar.br\)](http://www.ufscar.br/revista/revista-eletronica-de-educacao) Acesso em: 03 de fevereiro de 2021.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. O enfoque fenomenológico da pesquisa em Educação. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MELEIRO, Alexandrina Maria Augusto da Silva. O stress do Professor. In: LIPP, Marilda (Org.). **O stress do professor**. Campinas, SP: 2002.

MELLO, Guiomar Namo. Formação de profissionais da educação: contextualizando o debate atual. **Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal – PRADEM**. Série Seminários. Seminário Temático II. Formação inicial em serviço, de profissionais da educação: busca de uma nova qualidade para a educação municipal? Salvador: UFBA, FCM, 2002.

MENDES, Ana Magnólia. **Psicodinâmica do trabalho**. Brasília: Casa do Psicólogo, 2007.

MEZZALIRA, A. S. C., & GUZZO, R. S. **Acompanhamento e promoção do desenvolvimento na Educação Infantil**: algumas contribuições da Psicologia Escolar. **Revista Aletheia**, 35(36), 22-35, 2011.

MICARELLO, H. A. L. S. **Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006.

MONTENEGRO, Tereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2000.

MOUSTAKAS, C. **Phenomenological Research Methods**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

NASCIMENTO, Luzilene Fontes do; GURGEL, Terezinha Fernandes; ALMEIDA, Lucielton Tavares. A Educação Infantil no contexto da Legislação Brasileira: reflexões históricas e repercussões atuais. **EDUCERE**. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPO/Cátedra UNESCO). 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26812\\_13988.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26812_13988.pdf). Acesso em: 03 de março de 2020.

NONO, Maévi Anabel. **Identidade do professor de educação infantil**. Unesp-Departamento de Educação – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/232/1/01d12t06.pdf> Acesso em: 13 de abril de 2020.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2.ed. Portugal: Dom Quixote,1995.

OLIVEIRA, Adriano Francisco de. **Políticas públicas em Educação Infantil: diferenças e desigualdades entre creches da cidade de São Paulo (2012/2014)** / Adriano Francisco de Oliveira. – 2016.108 f. Disponível em: <http://pergamumweb.umc.br/pergamumweb/vinculos/000000/0000006e.pdf> Acesso em: 22 de março de 2020.

OLIVEIRA, Lúcia. A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In: SÁ-CHAVES, Idália (Org.). **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**. Portugal: Porto Editora, 1997.

OLIVEIRA, Marli dos Santos de. **Do Plano Nacional aos Planos Municipais de Educação**. Naviraí-MS. MS. UFGD, 2017 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/MARLI%20DOS%20SANTOS%20DE%20OLIVEIRA.pdf> Acesso em: 22 de março de 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Ana Maria T. Benevides (org.). **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. 4. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2010.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. De que hoje padecem os professores da Educação Básica. **Educar em Revista**. Educ. rev. no.64 Curitiba, Apr. /June 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.49815> . Acesso em: 07 de setembro de 2019.

PEREIRA, Flaviane Farias Sudário. **Indicadores de mal-estar docente em escolas públicas municipais de Salvador**. Universidade Federal da Bahia. Dissertação de Mestrado. 2011.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

PINTO, Mércia de Figueredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancelli e VIEIRA, Livia Maria Fraga. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/07.pdf> Acesso em: 29 de outubro de 2020.

PORTELA, Regina Lúcia dos Santos. **Os mistérios de Clarice**: Narrativas de professoras egressas da primeira turma do curso de Licenciatura em Pedagogia da Parfor UFBA sobre a formação, 2019. Disponível em: DISSERTAÇÃO REGINA PORTELA.pdf (ufba.br). Acesso em 06 de junho de 2021.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas. O mal-estar e o bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação. Tese. Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação: 2014. Disponível no site: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3403>. Acesso em: 07 de setembro de 2019.

RIBEIRO, Julia Cecilia de Oliveira Alves, NETA, Abília Ana de Castro, NUNES, Claudio Pinto. **Plano Nacional de Educação**: o longo caminho entre a proposição e a materialização. XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd (2018) GT05 - Estado e Política Educacional,. Disponível em: [3807-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](3807-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf) (anped.org.br) . Acesso em 22 de abril de 2021.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Hermenêutica de um currículo**: o curso de pedagogia da UFBA. Salvador, 2004. Universidade Federal da Bahia. (Tese de Doutorado). Disponível em: <Mestrado Versão Final.doc> (ufba.br) Acesso em 03 de novembro de 2020.

SANTOS, Bettina Steren dos; STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño e MISSEL, Fabíola de Azeredo. O mal-estar docente perante o uso das Tecnologias de informação e Comunicação. **REICE** – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2005, Vol. 3, No. 1. Disponível em: [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Steren.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Steren.pdf). Acesso em: 22 de agosto de 2020.

SANTOS, Gabriela Oliveira. **O trabalho docente na educação básica**: Discussão de políticas públicas educacionais implementadas e o reflexo nas condições de trabalho docente de escolas públicas da educação básica. 2013. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-trabalho-docente-na-educacao-basica.htm> Acesso em: 20 de maio de 2020.

SILVA, Amanda Moreira. **A precarização do trabalho docente no século XXI**: o precariado professoral e o professorado estável - formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. 2018. 395p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Franceline Rodrigues. **Educação infantil não é brincadeira**: valorização da remuneração e carreira do professor para a educação infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) no contexto do financiamento educacional (2004-2015). Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://www.ppgeduc.uemg.br/wp-content/uploads/2018/05/DISSERTACAO-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL-N%C3%83O-%C3%89-BRINCADEIRA.pdf> Acesso em: 01 de março de 2020.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula; SALLES, Leila Maria Ferreira. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, nº. esp. 2, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/13.pdf> . Acesso em: 01 de outubro de 2020.

SOARES, Michelle Beltrão; MACHADO, Laêda Bezerra. **Violência contra o professor**: sentidos compartilhados e práticas docentes frente ao fenômeno. Goiânia-GO. 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt20\\_trabalhos\\_pdfs/gt20\\_3139\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt20_trabalhos_pdfs/gt20_3139_texto.pdf) . Acesso em: 01 de outubro de 2020.

SOLIGO, Ângela Fátima; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Memorial de Formação: registro e reflexão sobre a formação docente. In: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; SANTOS, Inês Henrique dos Santos; ALEXANDRINO, Ronaldo (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico**: práticas, saberes e produção do conhecimento. Campinas, SP: Graf. FE, 2006.

SONOBE, Aline Kazuko; PINTO, José Marcelino de Rezende. Um olhar sobre a evolução da legislação acerca da valorização docente no Brasil. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 5, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/viewFile/68057/3874>. Acesso em: 20 de junho de 2020.

SOUZA, Élica dos Santos; NIZ, Márcia da Silva; NEVES, Rosa Aparecida. Educação infantil e as violências silenciadas: um ambiente democrático e acolhedor? **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 11 v. 11n. 22 jan-jun 2018. Disponível em: [1124-3126-1-PB.pdf](http://1124-3126-1-PB.pdf) Acesso em: 19 de maio de 2019.

SOUZA, Fábio Araújo de. Resenha. Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para educação brasileira. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, ano 8, n.8, p.257-262, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/328111111> (PDF) **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: o epicentro das políticas de Estado para educação brasileira (researchgate.net)**. Acesso em: 9 de setembro de 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TSUDA, Márcia Satomi. **Política Pública de Creche**: entre as leis e a realidade. Presidente Prudente, São Paulo, 2008. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/MARCIA\\_SATOMI.pdf](http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/MARCIA_SATOMI.pdf) Acesso em: 21 de março de 2020.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos das Crianças**. Adotada pela Resolução n.º L. 44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro e 1990. Disponível em: [Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP - Convenção sobre os Direitos da Criança - 1989 | Criança e Jovem](http://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca). Acesso em: 20 de julho de 2020.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Unicef, 1994. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em: 20 de julho de 2020.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, de 20 de novembro de 1959. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil; através do art. 84, inciso XXI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961. Disponível em: [Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP - Declaração dos Direitos da Criança - 1959 | Criança e Jovem](http://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca). Acesso em: 20 de julho de 2020.



VASSOLER, Maria Cecília. Formação de professores no Plano Nacional e Estadual de Educação: reflexões necessárias. **Jornal de Políticas Educacionais**. v 13, n. 18. Maio de 2019. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64554/39055> Acesso em: 29 de junho de 2020.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. **Formação de professores**: políticas e debates. 5.ed. Papirus: Campinas, 2002.

VIEIRA, J. D. **Identidade expropriada**: retrato do educador brasileiro. Brasília, DF: CNTE, 2003.

VIEIRA, Jarbas Santos. **Processo de trabalho das professoras de educação infantil**: entre imagens de bondade e o mal-estar docente. Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 2013, Goiânia-GO. Disponível em:

[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt09\\_trabalhos\\_pdfs/gt09\\_3277\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3277_texto.pdf) Acesso em: 01 de outubro de 2020.

VIEIRA, Jarbas Santos; GONÇALVES, Vanessa Bugs; MARTINS, Maria de Fátima Duarte. Trabalho docente e saúde das professoras de educação infantil de Pelotas, Rio Grande do Sul. **Trabalho, educação e saúde**. v.14, n 2, Rio de Janeiro May/Aug. 2016. Epub, Apr 01, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00119> Acesso em: 08 de setembro de 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar – tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZARAGOZA, José M. Esteve (1984). Profesores en conflicto. Madrid: Narcea. 1984. In: SANTOS, Bettina Steren dos; STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño e MISSEL, Fabíola de Azeredo. O mal-estar docente perante o uso das Tecnologias de informação e Comunicação. **REICE** - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v 3, n 1, 2005. Disponível em: [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Steren.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Steren.pdf) Acesso em: 22 de agosto de 2020.

ZARAGOZA, José M. Esteve (1994). El malestar docente. 3 ed. Barcelona: Piados. 1994. In: SANTOS, Bettina Steren dos; STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño e MISSEL, Fabíola de Azeredo. O mal-estar docente perante o uso das Tecnologias de informação e Comunicação. **REICE** – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación v 3, n 1. 2005. Disponível em:

[http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Steren.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Steren.pdf) Acesso em: 22 de agosto de 2020.

ZARAGOZA, José M. Esteve. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A – APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DESTA PESQUISA**

#### **VIOLETA: UMA PROFESSORA SINCERA**

Violeta é filha, sobrinha e neta de professoras. Essa Violeta docente começou seu processo de germinação como professora ainda na infância, início da adolescência, aproximadamente aos dez anos de idade, ocasião em que brincava de escola com as amigas do prédio onde mora até hoje. Nesse faz de conta, como personagem, sempre fazia questão de assumir o papel de docente.

Entretanto, na ocasião de proceder à escolha profissional para passar pela formação necessária para Violeta tornar-se docente, surgiram muitas dúvidas. Dessa forma, quando terminou o Ensino Médio, seu primeiro vestibular não foi para pedagogia. Fez teste vocacional e, como gostava muito de biologia e química, quase optou por cursar a faculdade de química, mas, como um professor lhe disse que nesse curso havia muitos componentes curriculares relacionados a cálculo, logo percebeu que essa não seria a melhor opção. Chegou a prestar vestibular para fonoaudiologia e nutrição, mas não foi aprovada. Seu pai a orientou a pensar, enquanto fazia o cursinho pré-vestibular. Fez outro teste vocacional que lhe sugeriu duas opções: serviço social ou pedagogia. Continuou em dúvida, mas pensou bem e escolheu cursar a graduação em pedagogia na Universidade Católica do Salvador, para se transformar numa Violeta docente.

Na narração de sua trajetória como professora, Violeta não relatou como foram os seus estágios curriculares no seu processo de formação inicial. No entanto, salientou a relevância desses estágios e da experiência docente para o exercício da profissão. Violeta contou que fez estágio não remunerado, para cumprir carga horária de algumas disciplinas, como Didática e Metodologia. Depois fez estágios remunerados no Ensino Fundamental, em duas escolas particulares. Informou que gostou muito da oportunidade de realizar um estágio extracurricular numa escola particular de Salvador, mesmo que por pouco tempo, (visto que entrou em agosto e saiu em dezembro), pois foi um grande suporte para a sua formação, visto que não fez o curso Magistério. Registra que foi bem acolhida, abraçada e que recebeu muito

apoio das professoras com as quais teve contato e que, pelo fato de esse estágio ter sido realizado num colégio particular, as pessoas não a tratavam como uma simples estagiária. Tinha sua responsabilidade e era tratada de igual para igual pelos pais, funcionários e colegas de trabalho. Ressaltou que realizar estágio em escola particular é diferente de realizá-lo em escola pública, afirmando que, na escola pública, geralmente: “te deixa lá e você que se vire.” Anos após concluir sua graduação em pedagogia, cursou o mestrado na Universidad Interamericana, no Paraguai (Violeta resolveu fazer o Mestrado por conta própria, na referida instituição. Na ocasião, não requereu a licença da Prefeitura).

Violeta tem quarenta anos e leciona em um Centro Municipal de Educação Infantil de Salvador, atuando como professora, há doze anos. Além de enfeitar esse cenário com o seu trabalho docente há doze anos, atualmente, irradia o seu perfume na função de vice-diretora. Integra o Sistema Municipal de Ensino de Salvador há 13 anos.

No que diz respeito à sua inserção como docente da Educação Infantil, relata que ingressou na Prefeitura na ocasião em que as creches estaduais foram municipalizadas e que, como nutria o desejo de trabalhar com os “pequenos”, teve a oportunidade de lecionar no referido segmento de ensino. Na ocasião, no ano de 2008, a Educação Infantil ainda era de cunho assistencialista, ou seja, focalizava a higiene, a saúde e a alimentação de crianças.

Era mais um cuidado. Era, digamos assim, um local onde as crianças realmente ficavam durante um período de tempo, enquanto os pais estavam trabalhando. Não era como é hoje. Entretanto, ainda existem pessoas que mantêm a visão assistencialista da Educação Infantil. (VIOLETA, 2020)

Na ocasião, segundo Violeta, até existia uma preocupação com a parte pedagógica, mas não havia uma sistematização. Existia uma pedagoga responsável por várias creches. Sobre os funcionários, havia uma professora com magistério, sem nível superior, e as ADIs não tinham o magistério. Desde que a Educação Infantil foi incluída como etapa da Educação Básica, começou a existir uma preocupação maior com o aspecto pedagógico da educação, que passou a ser mais sistematizada. Hoje, há uma intencionalidade na ação do docente, embora essa mudança de perspectiva seja um processo de construção que acontece ao longo do tempo.



Violeta relata que, com a inserção da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, apesar de haver uma conscientização de que o CMEI não é mais um espaço onde a criança vai apenas para ser cuidada, a formação do docente não está acompanhando essa mudança e que o professor não está suficientemente capacitado para trabalhar nessa nova perspectiva. Sublinha que, inicialmente, apesar de escassas, as formações eram oferecidas para alguns professores, incluindo jornadas internacionais que aconteciam no Centro de Convenções. Violeta exprime que, atualmente, os gestores decidiram que duas professoras assistem pelo computador, para depois reproduzirem para as demais colegas. Para ela,

... não é a mesma coisa, porque, a partir do momento em que eu participo, eu vou passar, queira ou não, com a minha concepção, a minha visão. Se você estivesse assistindo, você teria outra visão. Então, não é a mesma coisa de você assistir uma palestra, entende? Então, assim, não tem (formação), e quando tem é insuficiente, nem tem uma frequência, não tem um período, e atualmente, depois do processo que foi desenvolvido na Nossa Rede, eu não vejo mais como corrigir essa situação. (VIOLETA, 2020)

Dessa forma, para Violeta, a formação inicial e continuada dos professores é crucial para garantir um exercício qualificado da docência. Afirma, ainda, que a insuficiência ou a ausência da formação continuada repercute no docente da Educação Infantil de forma negativa, causando-lhe mal-estar, uma vez que essa formação não é oferecida para todos. Assim, ter um socializador, um formador, ou seja, uma pessoa que participa sozinha, para depois socializar com as outras:

A meu ver, não é a mesma coisa. Isso gera mal-estar, porque, muitas vezes, os colegas não querem ir, ou, quando vão, não transmitem o conteúdo da mesma forma. O que você transmite, a meu ver, não é necessariamente o que você obteve do conteúdo. Então, às vezes, é um conteúdo que não lhe interessa, mas pode interessar ao colega. Eu, particularmente, tenho muito interesse em Braille. Até hoje não consegui um curso de Braille. Assim, vamos supor que tem uma vaga só e, de repente, uma outra colega vai e, quando vai socializar comigo, não vai ser a mesma coisa de eu ter ido, entende? Então, realmente, é diferente, é um mal-estar nesse sentido. Além de não ter frequência, ser insuficiente, as vagas são insuficientes. (VIOLETA, 2020)

Aprofundando mais a questão do mal-estar que acomete o docente da Educação Infantil, Violeta faz uma articulação direta entre essa temática e as condições de trabalho, principalmente, no que concerne às questões de mão de obra e da

estrutura física. Dessa maneira, ela especifica: “A questão de ser terceirizado ou não terceirizado, que tem às vezes as ADIs, funcionários da limpeza, os porteiros, então tudo isto mexe com a rotina da instituição, mas a gente compreende que eles precisam de emprego.”

Quanto à estrutura física do CMEI, Violeta afirma:

... é porque, se você for reparar bem, a grande maioria, eu acho que mais de 90% das escolas municipais não têm estrutura de um modo geral e, principalmente, para a Educação Infantil, não têm estrutura. Então, assim, esse mal-estar está ligado à questão da inadequada estrutura para você desenvolver um bom trabalho e à falta de equipamentos e materiais. Contudo, ao longo do tempo, isso foi melhorando, porque, para você ter uma ideia, quando a gente chegou lá, só tinha tinta e papel metro, mais nada.” (VIOLETA 2020)

Violeta afirma: “Um dos outros fatores seria a pressão, a cobrança que vem do sistema”, ou seja, segundo ela, há uma cobrança de informações, por parte dos gestores, para o preenchimento do Sistema de Informações. Relata que, antes do “Nossa Rede”, havia um “Marco de Mares Guia”, que deveria ser preenchido sistematicamente. Expõe, ainda, que esses sistemas de dados foram construídos ao longo do tempo:

Antes existia um programa denominado Marco de Mares Guia, que nós tínhamos que preencher. Depois chegou o Nossa Rede. O Programa Nossa Rede tem um norte, como tem o BNCC agora. Enfim, porém, antes não tinha nada, mas muitas coisas que estão sendo construídas foram desenvolvidas ao longo dos anos. (VIOLETA, 2020)

Violeta afirma que não só ela, mas as colegas de trabalho, já vivenciaram o mal-estar docente, principalmente em relação à autonomia, no decorrer de sua trajetória na Educação Infantil. Argumenta que muitos programas lançados pela Prefeitura são executados compulsoriamente pelos professores, sem a participação expressiva deles no processo de concepção e de discussão. Para ela: “Os Programas que a Prefeitura lança, que determina o que e como você tem que fazer, fazem com que a autonomia do docente não seja palpável”. Exemplifica essa situação com o Programa Marco, da Rede Municipal de Ensino, no qual os professores eram obrigados a registrar diariamente o marco alcançado pelas crianças.

Ademais, Violeta também sofre o mal-estar ao perceber a obrigatoriedade de ter que realizar ações de forma semelhante ao fazer dos seus colegas, quando expõe o que se segue: “Há uma imposição de que todo mundo tem que fazer igual, vamos fazer ovo de Páscoa, todo mundo tem que fazer igual. Então, assim, acho que é a falsa democracia, essa imposição.”

Em relação à violência, Violeta, utilizando a sinceridade que lhe é peculiar, confessou já ter sofrido, de alguma forma, como docente da Educação Infantil, a violência física. Especificou um fato que ocorreu no ano de 2008, quando uma criança lhe desferiu um tapa, mas não lembra se foi na barriga ou no peito. Diz que não recorda o motivo e afirma:

Era um dos alunos que eu mais gostava. Ele estava passando por um problema de família, estava agitado, os pais eram casados, se separaram, aí a criança me deu um tapa. Não me lembro se foi na barriga ou no peito”. (VIOLETA, 2020)

Quando questionada se já sofreu, de alguma forma, na condição de docente da Educação Infantil, a violência simbólica, respondeu que sim, explanando:

Lá no trabalho, para mim, não sei se é o que se chama de assédio moral, mas é uma questão psicológica, entendeu? Em situações de conflito, a direção sempre fala: vamos conversar aqui, se tudo estiver bom para você, tudo bem. Se não, em outubro, vai abrir processo de remanejamento para você sair, quem quiser dar entrada em outubro, dê. (VIOLETA, 2008)

Acrescentou também que a fala do dirigente não era direta, clara, no sentido de explicitar: se tá satisfeita fique, se não está satisfeita peça remoção. Mas essa intenção ficava nas entrelinhas.

Violeta relatou, ainda, que já teve vivências interpessoais que lhe geraram o mal-estar no decorrer dos 12 anos de trabalho, envolvendo gestor, colega, pai de aluno, enfim, com todos os representantes da comunidade escolar. Quanto à maneira pela qual essas vivências geraram mal-estar, Violeta explica o que mais lhe chamou a atenção nessas relações:

Porque assim, queira ou não, o pai do aluno é transitório, entendeu? Ele tá lá naquele momento, um ano, dois, ou no máximo três, no caso de lá. Mas as colegas, queira ou não, são permanentes, né? Então, as colegas, o que eu digo, servidoras. Se há privilégio para uns e nada para outros, é porque uma pessoa é melhor que a outra,

e isso gera conflitos. Poxa, por que eu faço a mesma coisa que ela e ela ganha mais do que eu? Então, o pessoal é terceirizado e a gestão quer igualar. A direção quer igualar todos como professores, todos são educadores. Eu não concordo com esse ponto de vista, porque cozinheiro é cozinheiro, secretário é secretário. A ADI, tudo bem, porque ela está desenvolvendo o nosso papel e, na nossa ausência, tem sido orientada. Elas têm o Ensino Médio, no mínimo, mas daí a dizer que todos são iguais... Enfim, isso gera conflito, mal-estar. (VIOLETA, 2020)

De acordo com Violeta, o mal-estar que experimenta no CMEI tem relação direta com a sua saúde, pois:

O acúmulo desse mal-estar de oito anos, com outros processos que enfrentei, como o câncer da minha mãe e a realização do Mestrado, provocou em mim um transtorno de ansiedade generalizada que até hoje é um processo que eu venho lutando, tentando controlar. (VIOLETA, 2020).

A flor Violeta afirmou que esse processo de ansiedade generalizada, esse transtorno, tem uma relação direta com o trabalho, apesar de também estar vinculado a outros fatores.

Ao se reportar ao trabalho que vem realizando como docente da Educação Infantil desde o início da pandemia da COVID-19, Violeta revela que teve de se transformar, se reinventar, de forma a se adaptar às mudanças, visto que muitos foram os desafios enfrentados nesse período, devido à sua dificuldade em lidar com a tecnologia, principalmente em relação à gravação de áudios e vídeos. Além disso, afirma que a falta do computador, equipamento imprescindível para a execução de suas ações, gerou problemas, argumentando: “Tive de desenvolver todo trabalho através do celular (meu aparelho), visto que a Prefeitura não disponibilizou nada para que eu desenvolvesse o trabalho pedagógico.” (VIOLETA, 2021).

Uma outra questão apontada por Violeta sobre o processo de ensino remoto, foi a necessidade de buscar estratégias para despertar a atenção das crianças da Educação Infantil, desde o final das aulas presenciais e o início das aulas remotas, até o presente momento.

No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem na Educação Infantil, Violeta considera que esse processo, por ser construído nas relações do indivíduo com o contexto, e na parceria com as famílias dos alunos, foi um dos grandes desafios, não só para ela como para os demais educadores do CMEI, e ressalta: “Acredito que

essa situação vem sendo enfrentada com muita dificuldade pelos professores e pelas famílias das crianças, pois hoje atuamos sem nenhuma estrutura tecnológica e sem formação digital.” Violeta enfatiza a sua indignação ao escutar um comentário da gestão do CMEI de que as professoras estão trabalhando menos no processo de ensino remoto ao desabafar:

Como se tudo isso não bastasse, o absurdo foi ouvir da gestão que a gente está trabalhando bem menos, a partir do momento em que estamos em casa, pois não trabalhamos as oito horas por dia. Daí pergunto: mas como assim? Desde quando temos reuniões quase sempre, inclusive à noite, é um paradoxo, pois à noite não trabalhamos no presencial. Fazemos planos de aulas com atividades impressas e *on-line*, fichas de monitoramento, ligamos para os pais, cobramos as atividades, dentre outras coisas, além de ter interação quase que para além do horário formal de trabalho. (VIOLETA, 2021)

Além disso, Violeta ressalta sua insatisfação quando, também no processo de ensino remoto, são tomadas decisões sem uma consulta prévia aos docentes, ao afirmar: “como sempre, tem a ‘falsa democracia’ nas decisões pedagógicas, pois já vem tudo decidido e alinhado ao bel prazer. Ao meu olhar, está pior que no presencial”.

Violeta conclui a sua narração, afirmando:

Enfim, no fundo, o que importa, o que me move a fazer tudo isso é acreditar na educação, em especial na pública, pois quem faz a educação somos nós em geral (professores, pais, alunos...). Amo o que faço, e minha motivação para superar qualquer obstáculo ou dissabor são as crianças. Vê-las e interagir com elas é o meu maior presente. (VIOLETA, 2021)

## **LÍRIO: UMA PROFESSORA ALEGRE**

Lírio, com a alegria, nasceu na década de 1970, cursou o Magistério no Colégio Municipal Pedro Calmon, em Belmonte, na Bahia. Graduou-se em pedagogia na Unidade Baiana de Ensino, Pesquisa e Extensão (Unibahia) e cursou o Mestrado em Educação na Universidad Interamericana, no Paraguai, tendo concluído esse curso em 2018. É docente da Rede Municipal de Ensino de Salvador há aproximadamente 13 anos e tem uma jornada de trabalho de 40 horas em um Centro Municipal de Educação Infantil de Salvador.

Começou a trabalhar desde cedo, com a idade de 20 anos. Seu primeiro emprego foi em um Banco, na função de escriturária. Como havia realizado o curso de Magistério, após ter ficado desempregada, foi trabalhar em um colégio particular, na segunda série de uma turma que era cedida ao município. Por não possuir experiência com a docência, seu trabalho, por cerca dois anos, não foi registrado em carteira profissional. Como essa flor gostava de crianças e sabia lidar com elas, logo foi direcionada, pela Coordenadora Pedagógica, para atuar na Educação Infantil. Nessa instituição lecionou por aproximadamente 18 anos, sendo que, desses, 16 com carteira assinada.

Em 2007, Lírio passou a trabalhar no CMEI, fundado por um grupo de moradores de um bairro situado no Centro de Salvador. Em 2008, houve a municipalização dos Centros de Educação Infantil e a implementação de diversas mudanças dela decorrentes.

Lírio informa que, durante o período em que lecionou na escola particular, a concepção de Educação Infantil que existia era eclética, sublinhando: “trabalhava um pouquinho do tradicional e, na época, se falava muito do interacionismo”. Prossequindo, Lírio afirma: “tinha a coisa só de cuidar, mas os pais colocavam a criança lá para aprender”. Já no CMEI, Lírio informa que, antes de ela iniciar sua atuação, a concepção de Educação Infantil era mais tradicional, de cunho assistencialista, visto que:

Quem trabalhava mais eram as auxiliares. Eram muitas atividades de papel, me parecia que a educação era mais tradicional. A professora que aparecia lá, de vez em quando, era a coordenadora. Essa informação foi fornecida pela gestora antiga. (LÍRIO, 2020)

Ainda sobre o ensino tradicional, Lírio afirma que não gosta desse tipo de ensino, mas não o desconsidera totalmente, reiterando: “tem coisas que prestam, por isso acho que é importante mesclar um pouquinho de cada uma das concepções e aí você vê o que é mais adequado, porque a própria criança pede o que está precisando e você vai adaptando o que é melhor para a criança”. Mesmo assim, a Concepção de Educação que Lírio defende é a sociointeracionista, ou seja, o indivíduo deve interagir com o meio, com as pessoas. “Eu gosto muito de Vigotsky.”, afirma Lírio.

Lírio ressalta que: “Uma das coisas mais importantes da Educação Infantil é oferecer à criança uma base para desembarcar, deslanchar para as outras séries, pois assim, ela não vai ter dificuldade de aprendizagem”. Dessa maneira, para ela, a Educação Infantil é uma etapa imprescindível para a educação da criança, por subsidiar as demais etapas de ensino e se preocupa quando escuta algumas famílias dizendo que a Educação Infantil é só para brincar. Ela destaca:

A sociedade, às vezes, não liga muito para a educação de uma forma geral e a Infantil, em particular. Ela tem ainda a ideia de que a Educação Infantil é só brincar. No próprio CMEI, alguns pais não acreditam que as vivências que desenvolvemos têm uma intencionalidade. (LÍRIO, 2020)

Essa flor considera que, hoje, a educação deixou de ser assistencialista e começou a mesclar o cuidar com o educar e que um dos maiores desafios para que isso, de fato, aconteça seria a população reconhecer que a Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, visto que as experiências e atividades propostas têm uma intencionalidade e são elaboradas a partir de um projeto, de um referencial pedagógico.

No que diz respeito à formação docente inicial, Lírio informa: “nenhum profissional, independentemente de ser ou não de educação, está preparado”. Relata que, no decorrer do estágio do curso de Pedagogia, não teve dificuldade, pois já havia cursado anteriormente o magistério, e sua atividade profissional na condição de docente em uma escola particular, a ajudou muito. Nessa perspectiva, possuía experiência prática, mas faltava-lhe fundamentação teórica, lembra.

Lírio faz questão de ressaltar que, no decorrer do estágio curricular do curso de Pedagogia, a professora responsável por esse componente curricular não ia acompanhá-la, uma vez que confiava em sua experiência. Considerando ainda aspectos da formação inicial, relata que, quando foi trabalhar no CMEI, já sabia mais ou menos o que fazer, pois teve a experiência prévia, como docente de colégio particular e já havia concluído o curso de Pedagogia, embora não conhecesse a rotina do CMEI. Ressalta, assim, que essa experiência anterior na docência é fundamental para o bom exercício da profissão. Salaria, também, que o conhecimento teórico construído no curso de Pedagogia lhe proporcionou preparo e segurança para atuar como docente da Educação Infantil.

No que diz respeito à formação continuada oferecida pelo Sistema Municipal de Ensino, Lírio considera de alta relevância o acesso ao aprimoramento profissional, pois, independentemente da profissão, o docente deve estudar sempre. Diz que, inicialmente, participou de diversos cursos excelentes, com professores da UNEB (Universidade do Estado da Bahia) e da UFBA (Universidade Federal da Bahia). Entretanto, salienta:

Cursos, a gente teve logo no começo. Quando a gente entrou, teve acesso a muitos cursos. Mas, depois a gente não teve mais curso nenhum de formação. Simplesmente, parece que esqueceram da gente. A gente tem curso sim, se eu pagar. (LÍRIO, 2020)

Lírio afirma que essa situação gera o mal-estar nela e conclui: “O Município deveria oferecer cursos para a gente.” Nessa perspectiva, ao ser questionada sobre o mal-estar que acomete o docente da Educação Infantil, Lírio declara que já o vivenciou na sua trajetória como docente dessa etapa da educação, atribuindo tal fato à desvalorização profissional. Daí, esclarece:

Todo mundo acha que pode ser professor da Educação Infantil. Todo mundo acha que é só você pegar uma tarefa e olhar no computador, todo mundo acha que é uma coisa fácil, as pessoas acham que é só você pegar uma atividade no *Google*. Não é só isso, existe uma intencionalidade, um material pedagógico, um referencial que o Município tem, existem todas as normas que a gente trabalha na Educação Infantil e que não são reconhecidas até por nossas próprias colegas. (LÍRIO, 2020)

Em outras palavras, o mal-estar docente, para essa flor, é deflagrado pela falta de reconhecimento das próprias colegas e da sociedade, da importância da Educação Infantil como etapa basilar da vida estudantil e da relevância do papel do docente que atua nesse segmento. Citando um exemplo, Lírio revela que suas colegas manifestam indignação por ser a Educação Infantil parte integrante da Educação Básica. Entretanto, costuma responder a esse tipo de comentário da seguinte forma:

Vocês, do Ensino Fundamental, reclamam que as crianças chegam sem saber nada. Nas creches, tinha Educação Infantil e era mais reconhecida como assistencialista. Hoje, a Educação Infantil já melhorou bastante, porque os meninos que estão saindo da Educação Infantil para Ensino Fundamental já estão indo com uma base que antes não tinham. Os meninos iam para o primeiro ano sem conhecer uma letra, um número, às vezes não sabiam nada, nada, nada. (LÍRIO, 2020)



Nessa direção, Lírio é categórica: “A própria sociedade ignora a gente, e alguns professores ainda afirmam que a Educação Infantil é apenas para brincar. Porque não é só brincar.”

Considerando os fatores contextuais relacionados ao mal-estar docente, Lírio acredita que tem autonomia no exercício da sua atividade profissional, embora perceba, em algumas ocasiões, o movimento de pessoas com as quais ela trabalha, no sentido de tentar cercear essa autonomia. Explicita:

Eu acho que a gente tem, sim, autonomia. As pessoas, às vezes, querem podar, mas eu tento fazer aquilo que eu planejei. Eu, como professora, tento fazer o que planejei. Agora, eu sempre tento escutar quem trabalha comigo, porque eu acho que a gente tem que ter outros olhares. Independentemente de eu ser professora, ser formada ou não, ter curso superior, ter mestrado ou não, tem que ter aquela coisa de saber escutar, saber ouvir os outros. A gente nunca sabe tudo. Um professor meu dizia que, se a gente acha que sabe tudo, você tá boa para morrer, porque a gente sempre tem algo para aprender. (LÍRIO, 2020)

Ela reafirma que, não obstante o nível de escolaridade do professor, é imprescindível saber escutar os outros, visto que ele sempre tem a aprender. Apresenta, como uma ilustração final desse seu depoimento a seguinte fala: “Tipo assim, a gente faz uma reunião pedagógica de professores e gestores. Geralmente, sempre fica não o que a gente decidiu, mas fica sempre o que querem que a gente faça.”

Lírio também correlaciona o mal-estar que experimenta no Centro Municipal de Educação Infantil com as condições de trabalho (remuneração, estrutura física da escola, recursos materiais e pessoais), afirmando:

A remuneração da gente, eu acho que, pelo que a gente trabalha, faz, é muito baixa. Eu acho que nós somos desvalorizados, pois já tem mais ou menos oito anos que não recebemos aumento. Sobre a questão física da escola, eu acho o espaço muito pequeno, as salas são pequenas demais para trabalhar da maneira que deveria trabalhar. Material a prefeitura não disponibiliza tanto de material, só que a escola tem um projeto que consegue materiais. Mas, se a gente comparar a situação de 2008 para hoje, eu posso dizer que hoje está bem melhor, pois antes, até tempero a gente fazia vaquinha para comprar. Ainda existe isso de comprar lembrança, de, se uma mesa quebra lá, todo mundo tem que contribuir para pagar, se quebra um micro-ondas, tem que contribuir. Isso tudo é feito pela gente. (LÍRIO, 2020)

Considerando o trabalho que é realizado sistematicamente, Lírio alega que o dinheiro é “contadinho” para ainda ter que contribuir com as eventuais despesas descritas acima, que podem surgir, e exemplifica: “É, vamos supor que o meu dinheiro é contadinho, ainda mais agora que a minha filha estuda.” Complementando, desabafa:

Se uma colega diz que vai dar o dinheiro e eu disser que não, eu sou mal vista. Aí tem problema, você não pode dar, mas a auxiliar não pode dar porque ela ganha pouco. A auxiliar ganha pouco, mas ela sabe a quantidade de despesa que ela vai ter, que cada qual ganha o que pode gastar e, às vezes, você não está preparada para gastar aquilo. Você dá o que você pode, dá o que tem e tem que dar de coração. (LÍRIO, 2020)

No tocante à violência, Lírio afirma que nunca sofreu violência física, porém, por diversas vezes, foi submetida a situações de constrangimento no contexto do CMEI, as quais caracteriza como violência psicológica, ressaltando a falta de respeito de alguns funcionários. Geralmente é submetida a “muitas coisas bastante constrangedoras, em reuniões.”

Entre as situações, essa flor docente relata um fato gerado por uma colega que a tratava da seguinte forma:

Você é boazinha demais, não é possível, você é boa 24 horas, ninguém é assim igual a você. Uma hora a ficha cai, você é muito boazinha, não é possível que você seja tão ingênua. Teve uma coisa tipo assim: pegou uma foto minha quando estava gorda e toda pessoa que chegava ela mostrava, olha Lírio ali. Pediu permissão a mim? Você sabe se eu queria que mostrasse? É a minha imagem. A imagem é minha, ninguém tem o direito de mostrar, eu até poderia dizer mostre, não tem problema. Mas, é minha imagem, então isso é constrangedor. (LÍRIO, 2020)

No que diz respeito à relação que estabelece com os colegas de trabalho e a equipe gestora, Lírio relata que, de um modo geral, é boa, uma vez que busca tratar todos de forma gentil, embora evite expor a sua vida particular no ambiente de trabalho. Diz ainda que, apesar de ter construído vínculos de amizade, percebe que o clima organizacional do CMEI não é o mais adequado, devido à presença de fofocas, injustiças e outras situações que provocam estresse, além de ressaltar um clima de competição, ao afirmar:

Às vezes o que eu acho é assim, uma competição. Eu vejo, não só no CMEI, mas na área de educação. Coisa que eu não vejo nas outras áreas. Na área de educação, parece que as pessoas querem o tempo todo se amostrar, precisam dessa necessidade de querer ser superior aos outros. Ninguém é melhor do que ninguém, entendeu? O que eu vejo lá na escola são muitas fofquinhas, muitas conversinhas. (LÍRIO, 2020)

E complementa:

Lá no CMEI é assim: benefícios para um e para outros não. Eu não acho justo que seja só ter só para mim, porque cheguei junto com a colega, mas também não acho justo ser para ela, nem para b, nem para c, nem para d. Acho que a gente tem que ser justo. (LÍRIO, 2020)

Ainda sobre as vivências interpessoais que geram mal-estar, Lírio sublinha questões que se relacionam à interação entre família e escola, ao relatar que se sente violentada ao perceber que alguns pais ou responsáveis não acompanham e, até mesmo, rasgam os documentos da criança, como por exemplo, o portfólio, desvalorizando, dessa forma, o trabalho docente:

A gente está trabalhando com projeto, usando o portfólio da criança, e alguns pais não veem, não participam. Meu Deus, será que eles não estão vendo o que é que eu estou fazendo aqui? Eu não quero que eles me reconheçam, mas eu quero que eles me ajudem, porque eu quero desafiar, eu quero que a minha criança saiba, eu quero ir além. Então, quando eu falo minha criança, são meus alunos. Eu quero ir além. Então, eu sinto o mal-estar quando essa família não tem essa interação com a escola. (LÍRIO, 2020)

Além disso, Lírio se queixa de que os responsáveis pelas crianças não respeitam o horário de trabalho dela, apesar dos inúmeros apelos quando, ao final do expediente, a interpelam para dirimir dúvidas e tomar ciência do processo de ensino e de aprendizagem, e comenta: “Eu sempre digo a eles, me pergunte, me questione no meu horário de trabalho, não me pergunte na hora que eu estiver saindo não, porque quando eu estiver saindo, estou saindo mesmo”. (LÍRIO, 2020).

Quando questionada sobre a existência de relação direta entre o mal-estar que experimenta no CMEI e a sua saúde, Lírio relata que o AVC (Acidente Vascular Cerebral) que ela sofreu pode ter sido decorrente, também, de muita pressão psicológica, gerada por cobrança contínua e falta de autonomia no ambiente de trabalho, e, principalmente, muita pressão psicológica causada pelo estresse, como

descreve: “Não é cômodo; você cansa, tem hora que você cansa. Ou você cuida da sua saúde mental ou você acaba tendo um AVC, como o que eu tive, e aí você pode até vir a morrer. Você, então, terá que optar e ver o que é melhor para você.”

Sobre os desafios enfrentados no processo de ensino remoto, no período da pandemia da COVID-19, Lírio explicita que, antes, era responsável por duas turmas, ministrando aula presencial, em cada uma delas, dois dias e meio por semana. Com o isolamento social imposto pela pandemia do COVID-19, só chegou a acompanhar essas turmas presencialmente por um mês, antes da suspensão das aulas.

Lírio narra que, no processo de ensino remoto, foi difícil para ela, pois teve de se reinventar e: “... procurar alternativas de como fazer para entreter as crianças pequenas da Educação Infantil, no ano de 2020 até este ano de 2021, ou seja, desde o início da pandemia da COVID-19”.

Tecendo considerações sobre o processo de ensino e aprendizagem nessa etapa da Educação Básica, Lírio defende a interação do indivíduo com o meio e revela que foi um grande desafio, uma luta diária, não só para ela, mas para os educadores, no cômputo geral, estabelecer parceria com as famílias:

Acredito que essa situação está sendo complicada, não só para os professores da Educação Infantil e profissionais da educação de um modo geral, quanto para as famílias dessas crianças, uma vez que atuamos sem estrutura tecnológica adequada, sem formação digital, com internet fraca e sem materiais pedagógicos. (LÍRIO, 2021)

Lírio salienta que, além da ausência e do suporte tecnológico adequado para a realização do trabalho no ensino remoto, percebe uma dificuldade por parte da gestão do CMEI em compreender que a carga horária destinada pelos docentes ao trabalho pedagógico, no ambiente domiciliar, não é menor do que aquela que era realizada presencialmente na escola, antes da pandemia. Daí revela:

Nós, professores, trabalhamos com a utilização dos nossos celulares. Muitas vezes, temos que apagar aplicativos pessoais nossos para colocar arquivos de trabalho. Mesmo com as dificuldades referidas, escutamos da gestão que a gente está trabalhando bem menos, visto que estamos em casa. (LÍRIO, 2021)

Nessa direção, Lírio formula o seguinte questionamento: “Por que será que o gestor ou a gestora não quer ficar em sala de aula ou ficar como professor?” Em

contraponto à percepção da gestora, ela faz um desabafo acerca da dificuldade de execução do trabalho pedagógico no domicílio: “É importante enfatizar que é bem mais cansativo lidar com tantas demandas de telefonar, cobrar, imaginar se, de fato, foi a criança que fez as atividades que enviamos para casa, através dos blocos de vivências”.

Com relação ao processo de desenvolvimento das vivências propostas a serem executadas pelas crianças, Lírio enfatiza que está sempre a se perguntar: “Será que foi a criança mesmo que fez essa vivência?” Essa docente faz questão de explicar que:

As atividades do Grupo III são compostas por blocos de atividades impressas, que são entregues aos pais ou responsáveis mensalmente, e outras vivências que são postadas, semanalmente, no Grupo criado pelo CMEI, na plataforma do *WhatsApp*. (LÍRIO, 2021).

Apesar de estar sempre em dúvida se, de fato, as atividades impressas foram realizadas pelas crianças, Lírio observa que as vivências propostas por meio do *WhatsApp* têm um efeito bastante significativo, exemplificando:

Em uma determinada turma, três pais, junto com suas respectivas crianças, se empenharam e participam ativamente, enviando vídeos apresentando as crianças fazendo o que é proposto. Assim, dá para entender como está o desenvolvimento da linguagem oral da criança, se a mesma sabe fazer um relato de história com começo, meio e fim e a sua capacidade de criação. (LÍRIO, 2021)

Lírio informa que orienta previamente os pais ou responsáveis sobre as aprendizagens que a criança deverá desenvolver, por meio da realização das vivências propostas, e que, de um modo geral, eles têm auxiliado seus filhos de forma adequada. Todavia, narra que enfrentou a seguinte situação:

... as famílias não faziam quase nada. Essa situação melhorou em aproximadamente 80%, nas minhas duas turmas, somente após a implementação da Ficha de Monitoramento da participação e realização das atividades das crianças no grupo do *WhatsApp*, além da realização da busca ativa, por meio de ligações, reuniões, de chamar a família de cada criança, uma por uma, para orientar sobre a importância da participação da criança no processo de ensino remoto. (LÍRIO, 2021)

Lírio enfatiza que, atualmente, ela e as demais colegas professoras estão:

Bem satisfeitas com a excelente contribuição das famílias, com a participação quase toda efetiva dos pais e com o interesse deles no sentido de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem das crianças no ensino remoto. (LÍRIO, 2021)

De acordo com Lírio, as famílias estão de parabéns pelo apoio pedagógico oferecido às crianças em casa, visto que ela observa, por meio dos vídeos que elas postam no grupo do *WhatsApp*, que as crianças estão fazendo as atividades propostas, o que denota a bom vínculo pedagógico que está sendo estabelecido entre a escola e as famílias, ao sublinhar:

Os pais estão de nota 10. Mesmo sem serem professores, eles me pedem sugestões no meu *WhatsApp* privado, quando não sabem fazer, a gente os orienta e, antes de postar no grupo, alguns deles enviam no meu endereço individual, para ver se a atividade está boa. Quando precisa de alguma coisa, ligo e explico melhor e eles fazem. Parece que eles gostam dessa interlocução. Dessa forma, estabelecemos uma ótima parceria. Esta tem sido uma boa experiência. (LÍRIO, 2021)

Lírio conclui que, mesmo com todas as limitações e dificuldades pedagógicas sofridas no processo de ensino remoto decorrente da pandemia, a convivência diária entre ela e suas crianças representa uma fonte de alegria e prazer, uma vez que há o fortalecimento dos vínculos e a relação humana se torna mais efetiva: “E é assim que a gente se sente mais gente ainda”, finaliza a docente, com um riso tímido, mas que não esconde o que sua alma guarda na memória desses seus dias.

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

**PESQUISA: O MAL-ESTAR DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** estudo exploratório em um Centro Municipal de Educação Infantil de Salvador, BA.

**FASE:** Pesquisa empírica

**INSTRUMENTO:** Roteiro de entrevista

**FONTE:** Professor

### **PARTE I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Qual é seu nome?

Faixa Etária: ( ) 20 a 30 anos ( ) 31 a 40 anos ( ) 41 a 50 anos

Qual é seu nível de escolaridade?

Onde você cursou a Graduação?

Há quanto tempo trabalha na Rede Municipal de Ensino de Salvador como docente?

Há quanto tempo trabalha como docente no CMEI?

Qual é seu cargo ou função no CMEI?

Qual é sua carga horária de trabalho?

## **PARTE II – QUESTÕES ESPECÍFICAS**

### **ETAPA I**

#### **TRAJETÓRIA COMO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Como você se tornou professora?

De que forma começou a exercer o magistério na Educação Infantil?

- **ASPECTOS NORMATIVOS RELACIONADOS AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Sabemos que a Educação Infantil vem sofrendo mudanças, no que diz respeito a aspectos normativos. Que concepção de Educação Infantil existia quando você começou a atuar nesse segmento de ensino?

Qual a concepção de Educação Infantil nos dias atuais?

Para você, quais são os maiores desafios para a Educação Infantil, a partir do momento em que ela foi incluída como uma etapa da Educação Básica pela legislação em vigor?



E quais são os desafios para a formação do docente que atua nesse segmento de ensino?

## **ETAPA II**

### **CATEGORIAS DO MAL-ESTAR QUE ACOMETE O DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

- **CONCEPÇÃO DO MAL-ESTAR DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Zaragoza (1999, p. 25) define o mal-estar como: "... efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado de condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência".

Qual a sua concepção acerca do mal-estar que acomete o docente da Educação Infantil?

- **QUESTÕES CONTEXTUAIS QUE ENVOLVEM O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Você já vivenciou o mal-estar docente em algum momento da sua trajetória como docente da Educação Infantil? Se positivo, em que situação?

Considerando, como fatores contextuais relacionados ao mal-estar docente, a autonomia, o *status*, a valorização e a imagem que o professor tem de si mesmo, descreva quais deles, em sua opinião, podem se relacionar com o mal-estar experimentado por você, como docente do CMEI.

Você conhece algum docente da Educação Infantil que já tenha vivenciado o mal-estar docente? Se positivo, você poderia falar a respeito?

- **CONDIÇÕES DE TRABALHO EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR**

Considerando as condições de trabalho nos Centros Municipais de Educação Infantil como questões relacionadas à estrutura física da escola, aos recursos materiais e pessoais, à carga horária de trabalho e à remuneração, de que maneira você correlaciona o mal-estar que experimenta com as condições de trabalho no CMEI?

- **VIOLÊNCIA EM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SALVADOR**

Como docente da Educação Infantil, de alguma forma, já sofreu violência física? Se sua resposta foi SIM, especifique.

Como docente da Educação Infantil, de alguma forma já sofreu a violência simbólica? Se sua resposta foi SIM, especifique.

- **FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Considerando a formação inicial, ao final do curso de Pedagogia, você se sentiu preparada para atuar como docente da Educação Infantil? Caso NÃO, de que forma isso tem repercussão no mal-estar do docente desse segmento de ensino?

Como docente da Educação Infantil, você tem acesso à formação continuada? Caso SIM, com que frequência? Caso NÃO ou INSUFICIENTE, qual é a repercussão disso no mal-estar que sente como docente da Educação Infantil?

- **RELAÇÕES INTERPESSOAIS ESTABELECIDAS NO CMEI**

Você já teve vivências interpessoais que lhe geraram mal-estar?

- **IMPACTOS DO MAL-ESTAR DOCENTE NA SAÚDE**

Que questões, pertinentes à sua saúde, podem ter relação direta com o mal-estar que experimenta no CMEI?

### **ETAPA III**

#### **MAL-ESTAR DOCENTE NO ENSINO REMOTO IMPOSTO PELA PANDEMIA DO COVID-19**

- **LIMITES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES ENFRENTADOS PELAS PROFESSORAS NO PROCESSO DE ENSINO REMOTO**

Considerando o processo de ensino remoto, decorrente do distanciamento social imposto pela Pandemia do COVID-19, explicita as limitações, os desafios e as possibilidades que, como docente em exercício na Educação Infantil, vem enfrentando.

De que forma esse novo processo de ensino tem relação direta com o mal-estar que você vivencia?

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Sua participação é importante, mas você não deve participar contra sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se desejar, qualquer pergunta para esclarecimento. Esta pesquisa tem como **objetivo geral**: compreender o fenômeno do mal-estar docente na Educação Infantil, a partir das experiências de docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil. Para atingir o objetivo geral, foram formulados os seguintes **objetivos específicos**: discutir aspectos normativos que envolvem a Educação Infantil e a formação docente, no Brasil e na Rede Municipal de Ensino de Salvador, a partir da inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; conceituar o fenômeno do mal-estar docente, procurando identificar, nas pesquisas que o focalizam, os docentes da Educação Infantil; captar, nas narrativas dos professores em exercício na Educação Infantil, situações de violência, risco à saúde e condições de trabalho que podem estar relacionadas ao mal-estar docente. Para obter essas informações, serão realizadas entrevistas abertas, em três etapas. Na primeira etapa, a entrevistada relatará de que forma começou a exercer o magistério na Educação Infantil e que concepção de Educação Infantil existia quando começou a atuar nesse segmento de ensino. Na segunda etapa da entrevista, outras

perguntas abertas serão feitas, considerando as seguintes categorias: valorização docente; condições de trabalho; violência; relações interpessoais e saúde. Na etapa final da entrevista, será realizada uma investigação acerca dos possíveis desafios enfrentados pelos sujeitos da pesquisa no exercício da docência, no processo de ensino remoto, decorrente do isolamento social imposto pela Pandemia da COVID-19.

A realização desta pesquisa é relevante, para possibilitar o aprofundamento e a ampliação dos estudos alusivos ao mal-estar experimentado pelo docente da Educação Infantil, etapa de ensino pouco estudada em relação ao tema do mal-estar docente. Além disso, por meio de uma melhor compreensão do fenômeno, visa a oferecer subsídios à problematização de políticas públicas voltadas para a valorização do trabalho docente, a fim de que esse profissional possa se sentir bem no exercício da sua profissão.

Eu, \_\_\_\_\_, após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto, de forma voluntária, em participar desta pesquisa. Autorizo a utilização, para fins de pesquisa acadêmica, da entrevista concedida por mim para a pesquisadora Fernanda Maria Galvão de Souza, realizada nos dias \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ de 2020 e \_\_\_\_\_ de 2021, com o objetivo de expor sobre a minha experiência com o mal-estar docente, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Salvador. As minhas narrativas devem fazer parte da pesquisa intitulada: **O MAL-ESTAR DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: estudo exploratório em um Centro Municipal de Educação Infantil de Salvador, BA, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Profa. Dra. Marta Lícia Teles Brito de Jesus.

Declaro, ainda, que o conteúdo das entrevistas foi lido, revisado e aprovado por mim, para ser utilizado na mencionada pesquisa.

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_