

O CHÃO DA ESCOLA: DESAFIOS E CONDIÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NA PRÉ-ESCOLA SOB O OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL

Cassiana Magalhães¹

Vanessa de Souza Monteiro²

RESUMO

O presente artigo analisa os desafios históricos e contemporâneos que permeiam o trabalho docente na Educação Infantil, com ênfase na precarização das condições de trabalho que impactam negativamente a permanência e a atratividade da carreira no Brasil. Questões como baixa remuneração, sobrecarga de funções, escassez de recursos pedagógicos e desvalorização profissional configuram esse cenário crítico. Especialmente na seara da Educação Infantil, persistem representações estereotipadas que associam a docência ao cuidado materno e à vocação feminina, invisibilizando a complexidade teórica, pedagógica e política inerente ao exercício docente. Para compreender como esses desafios se manifestam no “chão da escola”, foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola pública do interior paulista, contando com a participação de seis professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos de idade. Por meio de questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada, identificaram-se entraves como a superlotação das turmas, a escassez de materiais didáticos diversificados e a ausência de participação de algumas famílias nos processos educativos. Esses aspectos revelam tensões estruturais e simbólicas que comprometem a qualidade do trabalho pedagógico. Diante desse contexto, o estudo indica a necessidade urgente de políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho e valorização docente. Somente por meio de investimentos estruturais e reconhecimento profissional será possível consolidar a escola como espaço legítimo de produção de saberes que respeite e promova o pleno desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Desafios; Docência; Educação Infantil.

ABSTRACT

This article analyzes the historical and contemporary challenges that permeate teaching work in Early Childhood Education, with an emphasis on the precariousness of working conditions that negatively impact the retention and attractiveness of the profession in Brazil. Issues such as low salaries, work overload, scarcity of pedagogical resources, and professional devaluation constitute this critical scenario. Particularly in the field of Early Childhood Education, stereotypical representations persist that associate teaching with maternal care and female vocation, thereby obscuring the theoretical, pedagogical, and political complexity inherent to the teaching profession. In order to understand how these challenges manifest in the “school ground reality,” a field study was conducted in a public school in the countryside of the state of São Paulo, with the participation of six teachers working with children aged 4 to 5 years. Through a sociodemographic questionnaire and semi-structured interviews, obstacles such as

¹ Pós-doutora em Educação pela Universidade de Évora, em Portugal, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, endereço: Rodovia Celso Garcia Cid – PR 445 Km 380, Campus Universitário, CEP 86.057-970, Londrina – PR. Telefone: (43) 3371-4308. E-mail: cassiana@uel.br.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, endereço: Rodovia Celso Garcia Cid – PR 445 Km 380, Campus Universitário, CEP 86.057-970, Londrina – PR. Telefone: (43) 3371-4308. E-mail: vanessa.monteiro2023@uel.br.

overcrowded classrooms, lack of diverse teaching materials, and limited family participation in educational processes were identified. These aspects reveal structural and symbolic tensions that compromise the quality of pedagogical work. Considering this context, the study points to the urgent need for public policies that ensure better working conditions and greater recognition of the teaching profession. Only through structural investments and professional recognition will it be possible to consolidate the school as a legitimate space for knowledge production, one that respects and promotes the full development of children.

Keywords: Challenges; Teaching; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O “*chão da escola*”, enquanto metáfora da materialidade concreta em que se realiza o trabalho docente, não designa apenas um espaço vivido, mas um território historicamente produzido pelas relações sociais que estruturam a educação. É nesse solo, tecido por determinações econômicas, políticas e institucionais, que se explicitam as contradições entre o discurso que anuncia a escola como espaço formativo, democrático e emancipador e as condições objetivas que sustentam sua existência. Aquilo que, no plano ideal, promete emancipação, no plano real revela precarização. Baixa remuneração, intensificação e fragmentação do trabalho, turmas superlotadas, escassez de recursos pedagógicos e desvalorização social não constituem mera coincidência, mas expressões de uma lógica que subordina a prática pedagógica a exigências externas que tensionam sua finalidade formativa.

Essa conjuntura articula-se a um fenômeno mais amplo, denominado na literatura como “*apagão docente*”, também referido como “*apagão de professores*”, “*apagão pedagógico*”, “*apagão na educação*” ou ainda “*blecaute docente*” (Frigotto, 2007; Hilário; Faria; Gavioli, 2019; Sobrinho; Esquinsani, 2024). Longe de se configurar uma hipótese alarmista, os dados demográficos e formativos indicam um processo concreto de envelhecimento do magistério e insuficiente renovação geracional. Entre 2007 e 2021, observa-se o aumento expressivo da proporção de docentes com 50 anos ou mais em comparação aos professores com até 24 anos, alcançando, ao final do período, quase oito profissionais em final de carreira para cada jovem ingressante. Tal assimetria sinaliza um descompasso estrutural entre aposentadorias iminentes e reposição de quadros. Paralelamente, embora as matrículas em cursos de licenciatura apresentem relativa estabilidade ao longo da última década, o número de concluintes mantém-se em patamar significativamente inferior, evidenciando elevada evasão e baixa conversão de ingressantes em profissionais efetivamente habilitados e, ainda assim, nem todos optam por ingressar ou permanecer na educação básica (Sobrinho; Esquinsani, 2024).

Assim, conforme apontam Bof, Caseiro e Mundin (2023), a escassez de professores não decorre da inexistência de formação inicial, mas da baixa atratividade material e simbólica da carreira.

No âmbito da Educação Infantil, essa crise assume contornos ainda mais densos, pois se entrelaça a determinações históricas que constituíram à docência da primeira infância representações estereotipadas. A associação do trabalho pedagógico a atributos da feminilidade, vocação ou “dom natural” contribui para obscurecer sua complexidade teórica, técnica e política (Cerisara, 2002). A persistência da figura da “tia” como forma de nomeação das professoras revela a naturalização de um cuidado supostamente intuitivo e afetivo, dissociado da intencionalidade pedagógica e da formação especializada. Tal construção ideológica alimenta a desvalorização profissional, fragiliza o reconhecimento social e legitima condições objetivas de trabalho marcadas pela precarização (Arce; Martins, 2013).

Diante desse panorama, torna-se imprescindível compreender o “*apagão docente*” não apenas como um problema quantitativo, mas como expressão de um processo histórico de desprofissionalização e intensificação do trabalho. É nesse horizonte que se insere o presente estudo, o qual se propõe a analisar os desafios históricos e as condições objetivas que afetam o trabalho docente na contemporaneidade. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola da rede municipal do interior paulista. A investigação utilizou como instrumentos para a geração de dados um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada com seis professoras que atuam com crianças entre 4 e 5 anos. Buscou-se apreender, por meio da análise de seus discursos, as múltiplas determinações que configuram o espaço escolar e as experiências profissionais ali constituídas. Ao trazer à centralidade as vozes das docentes, pretende-se evidenciar como as dinâmicas estruturais da crise educacional se materializam no “*chão da escola*”, tensionando práticas, subjetividades e possibilidades de permanência na profissão.

OS DESAFIOS HISTÓRICOS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho docente na Educação Infantil, ao longo da história, tem sido permeado por múltiplas determinações de ordem social, cultural, política e econômica, refletindo desafios de natureza simbólica e estrutural que persistem no cenário educacional contemporâneo. Esses desafios estão profundamente enraizados em concepções hegemônicas sobre a infância, o

cuidado e o papel social da mulher, revelando como as relações de gênero, classe e trabalho se entrelaçam na constituição dessa etapa da educação básica (Arce, 2010).

Nesse sentido, compreender a origem dessas representações implica reconhecer que, historicamente, a educação de crianças pequenas no Brasil foi concebida sob uma lógica marcadamente assistencialista, voltada à guarda e à proteção da criança. Desde o surgimento das primeiras creches e jardins de infância, a ênfase recaiu sobre o acolhimento de crianças pobres, sobretudo como medida para viabilizar a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, as instituições infantis foram organizadas com finalidade mais social que pedagógica, o que implicou a criação de espaços improvisados, com infraestrutura precária e ausência de propostas educativas sistematizadas (Kramer, 2007).

Esse cenário inicial contribuiu para a construção de um imaginário social que associava o atendimento educacional de crianças de zero a seis anos ao cuidado quase exclusivo das necessidades físicas e afetivas das crianças, desconsiderando sua dimensão educativa. Como argumenta Arce (2010), essa concepção é visível na própria nomenclatura atribuída aos profissionais dessa etapa de ensino — *pajem, jardineira, monitora, tia e professora* —, evidenciando disputas simbólicas e ideológicas em torno do papel e da identidade docente. Tal processo reflete a tensão entre duas abordagens: de um lado, uma visão assistencial, centrada na proteção e no afeto, de outro, uma abordagem pedagógica, que reconhece a criança como sujeito de direitos e o professor como profissional com formação técnica e compromisso com o desenvolvimento integral infantil.

A naturalização do cuidado como responsabilidade feminina intensificou a feminização do magistério, especialmente na Educação Infantil. Segundo Kramer (2005), esse processo está relacionado à crença de que as mulheres possuem uma predisposição inata para lidar com crianças, o que contribui para a desvalorização do trabalho docente ao vinculá-lo a atributos emocionais e instintivos em detrimento da competência técnica e científica. Arce (2010) reforça essa ideia ao destacar que a associação entre a docência na primeira infância e a vocação maternal reforça estereótipos de gênero e obscurece os determinantes sociais, econômicos e históricos que influenciam a escolha profissional.

Nesse sentido, o discurso da vocação, conforme analisa Assunção (1996), atua como um mecanismo ideológico que legitima a presença feminina na profissão e silencia debates sobre a profissionalização e a valorização docente.

Quando o “discurso da vocação” se apresenta, os outros se calam: ele é conclusivo. É como se, frente a ele, nada mais restasse a investigar. Ele traz a ideia de que existe “algo” da ordem do sobrenatural, do inato, de uma força interna que orienta e

encaminha as pessoas para determinadas profissões. O magistério, nesse discurso, passa a ser visto como uma verdadeira “escolha” que não sofreu influências externas e se deu, portanto, de forma pessoal, inspirada, independente dos diversos fatores que, em conjunto, condicionaram efetivamente os rumos da vida profissional das professoras (Assunção, 1996, p. 14).

Ao atribuir ao magistério um caráter quase sagrado, movido por um “chamado interior”, esse discurso negligencia os fatores estruturais que impactam a realidade das docentes, como baixos salários, condições precárias de trabalho e a falta de reconhecimento social. Como argumenta Oliveira (2004), tal visão contribui para a negação do caráter profissional da docência nessa etapa, o que, por sua vez, dificulta a implementação de políticas públicas voltadas à formação e à valorização das professoras de crianças pequenas, desconsiderando a complexidade e a especificidade desse trabalho educativo.

Além de enfrentarem a dicotomia entre educar e cuidar, as professoras também se deparam com o desafio de atuar em um campo marcado pela coexistência de múltiplas concepções pedagógicas, frequentemente divergentes entre si. Ao longo da história da Educação Infantil no Brasil, essa realidade tem exigido que conciliem diferentes orientações teóricas e políticas educacionais, refletindo as disputas históricas sobre a natureza da infância e o papel da escola na formação das crianças.

Essa multiplicidade de tendências, romântica, cognitivista e crítica, impõe aos docentes uma constante reflexão sobre suas práticas, exigindo capacidade de adaptação diante de contradições que atravessam o cotidiano escolar (Kramer, 2007).

A tendência romântica concebe a criança como uma “sementinha” a ser cuidada pela professora-jardineira, priorizando o brincar e a espontaneidade, mas frequentemente desconsiderando a necessidade de intervenções pedagógicas intencionais. Já a tendência cognitivista, fundamentada em princípios psicogenéticos, enfatiza a construção do pensamento infantil, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades intelectuais, embora nem sempre considere os contextos sociais e culturais que influenciam a aprendizagem. Por sua vez, a tendência crítica propõe a Educação Infantil como espaço de formação social, reconhecendo professores e crianças como sujeitos históricos e atribuindo à prática pedagógica o papel de transformação da realidade. Conviver com essas perspectivas exige das professoras discernimento para compreender fundamentos teóricos distintos e avaliar o sentido de cada abordagem para sua prática concreta, o que demanda tanto capacitação contínua quanto reflexão ética e política sobre o próprio fazer docente (Kramer, 2007).

Na prática pedagógica, as professoras frequentemente se veem impelidas a reorganizar suas estratégias de ensino em função de exigências externas, reformulações curriculares ou

determinações administrativas que nem sempre dialogam com as necessidades concretas das crianças e com as condições reais da instituição. Essas constantes reorientações produzem tensões no exercício profissional, gerando inseguranças e sentimentos de desvalorização, sobretudo quando as diretrizes institucionais se mostram contraditórias ou distantes das concepções pedagógicas que fundamentam o trabalho docente. Tal cenário é particularmente sensível porque, conforme afirmam Pederiva, Costa e Mello (2017), toda ação educativa se ancora em uma determinada concepção de ser humano, de aprendizagem, de desenvolvimento, bem como em uma compreensão específica do papel social da escola. Quando essas bases teóricas são desconsideradas ou subordinadas a prescrições externas desarticuladas da realidade escolar, fragiliza-se não apenas a autonomia docente, mas também a coerência e a intencionalidade do processo educativo, comprometendo a qualidade das experiências e vivências na Educação Infantil.

Além disso, outro desafio histórico diz respeito à precariedade da infraestrutura escolar, fator intrinsecamente relacionado à trajetória assistencialista da Educação Infantil no país. Mesmo após os avanços legais e normativos, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), que reconheceram essa etapa como parte da educação básica e como direito da criança, muitos equipamentos educacionais ainda operam com carência de espaços adequados ao desenvolvimento infantil (Brasil, 1988, 1996). Como destaca Ormond (2015), a ausência de ambientes planejados, tais como salas amplas, bibliotecas infantis, banheiros com acessibilidade, refeitórios adaptados e áreas externas seguras, comprometem a qualidade das práticas pedagógicas, dificultando a promoção de experiências significativas de aprendizagem, socialização e cuidado.

Essas limitações espaciais e materiais não são meros problemas técnicos, mas evidenciam a permanência de um olhar reducionista sobre a infância e a Educação Infantil. Reconhecer o espaço educativo como parte integrante do currículo é fundamental para que o trabalho docente possa se realizar em sua plenitude, articulando dimensões afetivas, cognitivas, éticas e políticas (Ormond, 2015).

Diante dos inúmeros desafios históricos enfrentados pela docência na Educação Infantil, torna-se essencial reafirmar a complexidade que caracteriza esse campo de atuação. Garantir uma educação de qualidade para a infância requer reconhecer a docência como um saber especializado, que vai muito além da intuição ou do cuidado afetivo, assentando-se em bases teóricas consistentes, em uma formação inicial e continuada de excelência e em políticas públicas que promovam a valorização profissional e respeitem a infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano. Nesse sentido, o estudo a seguir apresenta os

resultados da pesquisa de campo, buscando compreender de forma concreta os desafios contemporâneos que atravessam o trabalho educativo com crianças de 4 e 5 anos, articulando práticas pedagógicas, condições institucionais e demandas sociais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo apresenta um recorte da pesquisa de campo inserida na dissertação de mestrado intitulada “O trabalho educativo na pré-escola: contribuições da Teoria Histórico-Cultural”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. A pesquisa está alicerçada nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, conforme articulada por Vigotski (2010) e seus colaboradores, cujas concepções acerca do desenvolvimento humano e da relação entre ensino e aprendizagem serviram como alicerce teórico para a análise dos fenômenos investigados. A escolha dessa perspectiva teórica justificase por sua abordagem dialética e contextualizada do processo educativo, que considera as relações sociais e culturais como aspectos determinantes na constituição do sujeito.

No que tange aos procedimentos éticos, inicialmente estabeleceu-se contato com a Secretaria Municipal de Educação de uma escola situada no interior do estado de São Paulo para solicitar a autorização para a realização da pesquisa. Após a obtenção da autorização, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina, que emitiu parecer favorável sob o número CAAE 74505923.9.0000.5231. Posteriormente, procedeu-se à coleta das assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes, dando início à pesquisa.

Desse modo, a pesquisa foi conduzida por meio da aplicação de um questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada, instrumentos que permitiram a geração de dados sobre conhecimentos, comportamentos e crenças, aspectos essenciais para caracterizar as práticas educativas. Participaram do estudo seis professoras da pré-escola (Pré I e II), identificadas, por razões éticas, como **P1, P2, P3, P4, P5** e **P6**, pertencentes a uma escola localizada no interior de São Paulo.

Posteriormente à aplicação do questionário sociodemográfico, deu-se início à etapa de entrevista semiestruturada, a qual foi devidamente gravada. Para a análise dos dados gerados por meio da entrevista semiestruturada, adotamos o seguinte procedimento metodológico: inicialmente, realizamos a transcrição dos áudios contendo as respostas de cada docente. Em seguida, organizamos uma tabela que reuniu as perguntas e as respectivas respostas das

professoras, com o objetivo de identificar possíveis recorrências nas respostas. A partir dessa organização, destacamos as palavras-chave que evidenciaram as ideias centrais das respostas. Com base nessas palavras-chave, foram extraídas cinco categorias de análise. No entanto, neste artigo abordaremos exclusivamente a categoria *Desafios docentes na educação pré-escolar contemporânea*.

DESAFIOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR CONTEMPORÂNEA

Dando a importância tão excepcional à experiência pessoal do aluno, podemos reduzir a zero o papel do mestre? Podemos substituir a velha fórmula “o mestre é tudo, o aluno é nada?”. De modo algum. Se, do ponto de vista científico, devemos negar ao mestre a capacidade de exercer influência educacional imediata, a capacidade mística de “esculpir a alma alheia”, então é precisamente porque reconhecemos para o mestre um valor imensuravelmente mais importante (Vigotski, 2010, p. 65).

A docência, especialmente, na Educação Infantil, permanece como uma das práticas mais decisivas e, paradoxalmente, mais desvalorizada da contemporaneidade. Em um contexto marcado por discursos que exaltam a autonomia do aluno, a aprendizagem ativa e a centralidade da experiência individual, torna-se urgente resgatar, com profundidade crítica, o papel incontestável do professor como o intelectual que conduz o processo educativo bem como aquele que cria condições para o desenvolvimento humano. Longe de qualquer idealização passiva ou técnica, o professor não “ensina tudo”, mas guia, orienta, constrói sentidos e possibilita o acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Como nos adverte Vigotski (2010), negar a ideia ultrapassada do professor como “esculpidor de almas” não significa anulá-lo, significa atribuir-lhe um papel ainda mais complexo e essencial para o processo de humanização das crianças pequenas.

Partindo desse entendimento, é necessário tensionar as condições objetivas que permeiam a prática docente na educação pré-escolar. O reconhecimento do professor nesse processo educativo não pode ser meramente retórico ou teórico, precisa materializar-se em políticas públicas, em estruturas escolares dignas e em relações pedagógicas sustentáveis. No entanto, o que se evidencia nos relatos de professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos é um contexto atravessado por precarizações diversas, desde a desvalorização profissional, passando pela superlotação das turmas e pela escassez de recursos pedagógicos, até a frágil articulação entre escola e família.

Desse modo, a desvalorização do trabalho docente, por exemplo, aparece como um dos desafios mais recorrentes mencionados pelas professoras, refletindo uma realidade que extrapola o aspecto salarial.

As principais dificuldades são [...] a desvalorização do nosso trabalho. (P6).

A manifestação da docente **P6** acerca da desvalorização do trabalho docente evidencia uma problemática central amplamente discutida no contexto educacional: a falta de reconhecimento e respeito social conferido à profissão docente, que se configura como um dos principais entraves enfrentados pelos profissionais da educação. Essa desvalorização transcende a questão da remuneração inadequada, manifestando-se em múltiplos fatores de ordem estrutural que impactam diretamente a qualidade do ensino oferecido. Entre tais fatores, destacam-se a sobrecarga de atividades, a carência de suporte pedagógico e administrativo eficaz, bem como as precárias condições de trabalho presentes em muitas instituições de ensino. Tais adversidades comprometem a motivação, o desempenho e o bem-estar dos professores (Gonçalves, 2005).

Ainda segundo Gonçalves (2005), as condições de trabalho no contexto educacional devem ser compreendidas como um conjunto articulado de elementos estruturais que englobam não apenas a remuneração, mas também a organização do trabalho docente, os quais são determinantes tanto para a qualidade das práticas pedagógicas quanto para a saúde física e emocional dos professores.

A forma como está organizado o processo de trabalho docente: jornadas de trabalho, formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições materiais, relação salário e tempo de trabalho. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controles e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, relação de número de alunos por professor, também estão compreendidos no conceito de condições de trabalho (Gonçalves, 2005, p. 9).

De acordo com Dias-da-Silva (2005), observa-se uma acentuada disparidade entre as instituições escolares brasileiras e aquelas situadas em países desenvolvidos, as quais, além de contarem com uma equipe pedagógica qualificada, integram profissionais das áreas da saúde, assistência social e psicologia. No cenário educacional brasileiro, contudo, é comum que os professores assumam, para além de suas funções pedagógicas, atribuições que, em outros contextos, seriam de responsabilidade de uma equipe multidisciplinar. Essa sobrecarga funcional, associada à carência de recursos adequados, posiciona os docentes em uma condição

de elevada vulnerabilidade, contribuindo para o esgotamento profissional e para a redução da capacidade de resposta às complexas e diversas demandas do ambiente escolar.

A crise estrutural enfrentada pelas instituições escolares, resultado da insuficiência de investimentos em educação, tem comprometido significativamente a qualidade do trabalho docente, como destaca Almeida (1999). Esse cenário é agravado por processos contínuos de desvalorização salarial e perda de prestígio social da profissão, que desencadeiam um ciclo de frustração entre os professores.

Além disso, observa-se a tendência crescente de individualização das responsabilidades docentes, desvinculada das reais condições de trabalho. Tal perspectiva ignora fatores institucionais e estruturais que impactam diretamente a prática pedagógica, como a carência de apoio especializado e a intensificação de demandas que extrapolam o campo educacional (Dias-da-Silva, 2005). Essa sobrecarga é particularmente preocupante, pois, como alerta Duarte (2006, p. 7):

Nenhuma categoria profissional pode responsabilizar-se por demandas tão vastas, como essas que chegam às salas de aula. A indeterminação e a gravidade dos problemas apresentados ultrapassam tanto a formação do professor, que não possui recursos teórico-metodológicos que lhes permitam atendê-los, como a instituição escola não conta com recursos humanos, financeiros e materiais para intervir.

Dessa forma, torna-se evidente a urgência de uma reconfiguração do papel docente no sistema educacional. Duarte (2006) enfatiza a necessidade da constituição de uma rede de apoio multidisciplinar capaz de enfrentar as complexas demandas emergentes no ambiente escolar. Para que a educação brasileira avance de forma significativa, é imprescindível a implementação de políticas públicas que promovam mudanças profundas nas condições de trabalho docente, assegurando tanto o reconhecimento profissional quanto o suporte institucional necessário ao exercício da profissão.

Outro desafio recorrente apontado pelas docentes entrevistadas é a superlotação das salas de aula. Esse problema, embora distinto da desvalorização profissional e salarial anteriormente discutida, também compromete diretamente a qualidade do trabalho docente. A presença de um número excessivo de crianças por turma torna inviável a atenção individualizada, um aspecto essencial na Educação Infantil, na qual o acompanhamento próximo e o vínculo com a professora são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

As principais dificuldades incluem o grande número de alunos por sala, o que dificulta a atenção individualizada. (P2).

*A quantidade de criança, pois é bastante, **tenho 25 alunos**. Eu tenho batido nessa tecla desde que eu me formei, é a quantidade de crianças, isso tem que ser revisto, urgente, é muita criança. É muita criança para dar um atendimento individualizado, quem tem dificuldade e ainda não tem autonomia precisa de um auxílio maior. (P4, grifo nosso).*

Hoje, a maior dificuldade que vejo é a quantidade de alunos dentro da sala de aula. (P5).

As principais dificuldades são, principalmente na pré-escola, a lotação da sala. (P6).

As declarações dessas professoras evidenciam um desafio que está relacionado às condições estruturais e pedagógicas das salas de aula, especialmente no que se refere à relação numérica entre alunos e docentes. Conforme as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CEB n.º 2/2024 (Brasil, 2024), que orienta a composição das turmas na Educação Infantil, a proporção máxima de crianças por professor nas turmas de 4 e 5 anos deve ser de 20 crianças.

Art. 6º O planejamento do atendimento à demanda por vagas na Educação Infantil deve explicitar os esforços progressivos dos entes federados e de seus respectivos sistemas de ensino para alcançar, progressivamente, conforme metas do Plano Nacional e dos planos municipais, estaduais e distrital de educação, a seguinte proporção máxima de bebês e crianças por professor regente e:

I - Para bebês de 0 (zero) a 12 (doze) meses: 5 (cinco) bebês por educador(a);

II - Para bebês de 12 (doze) a 24 (vinte e quatro) meses: 8 (oito) bebês por educador(a);

III - para bebês de 25 (vinte e cinco) a 36 (trinta e seis) meses: 12 (doze) bebês por educador(a);

IV - Para crianças de 37 (trinta e sete) a 48 (quarenta e oito) meses: 18 (dezoito) crianças por educador(a); e

V - Para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos: 20 (vinte) crianças por educador(a) (Brasil, 2024, art. 6, grifo nosso).

Entretanto, os depoimentos das professoras revelam que, na prática, muitas turmas apresentam um número de 25 alunos por docente, o que resulta em uma sobrecarga substancial para os profissionais da educação e compromete a implementação efetiva das práticas pedagógicas delineadas pela resolução.

O artigo 6º da Resolução CNE/CEB n.º 2/2024 orienta que o planejamento para atender à demanda de vagas na Educação Infantil deve ser progressivo, com o objetivo de garantir a adequação das proporções de crianças por professor, de acordo com as faixas etárias e as condições locais (Brasil, 2024). Para as turmas de 4 e 5 anos, o limite máximo estabelecido é de 20 crianças por docente, visando assegurar uma atenção mais individualizada, fundamental para o desenvolvimento infantil nesse período. No entanto, o elevado número de alunos por turma prejudica a efetividade dessa meta, conforme evidenciado nas falas das professoras.

A quantidade de alunos por turma tem como objetivo garantir que a educação atenda às necessidades individuais de cada criança. A discrepância entre a meta definida pela Resolução CNE/CEB n.º 2/2024 (Brasil, 2024) e a realidade das turmas, que conta com 25 alunos por professor, sinaliza um descompasso estrutural e financeiro enfrentado pelos sistemas de ensino. A superlotação das turmas não reflete apenas as limitações estruturais das escolas, mas também indica que os sistemas educacionais ainda enfrentam desafios para assegurar uma educação de qualidade que respeite as necessidades individuais de cada criança.

Ademais, outro desafio relatado pelas docentes é a escassez de materiais diversificados disponibilizados pela escola:

A principal dificuldade é a oferta de materiais diversificados para trabalhar, tanto na quadra, com os jogos, quanto na sala. Acabamos sempre tendo os mesmos materiais ou, quando há algo diferente, é comprado com recursos próprios. (P1).

Outra dificuldade é a falta de materiais, pois muitas vezes temos que usar recursos próprios para suprir essas necessidades. Quando queremos trabalhar com um material diferente, temos que comprar. [...] Para ficar mais prazerosa a rotina, acabamos comprando alguns brinquedos, jogos, livros literários, pois não temos esses materiais aqui na escola. Livros temos poucos, não há uma grande variedade, por exemplo, no projeto alimentação, precisava do livro A cesta da Maricota, mas na escola não tinha esse livro, pedi em todas as salas, mas ninguém tinha. (P2).

As principais dificuldades são [...] a falta de material pedagógico. (P6).

A partir dos depoimentos, torna-se evidente que a escassez de recursos pedagógicos adequados compromete diretamente a capacidade de desenvolver práticas educativas eficazes. Conforme relatado, as docentes frequentemente recorrem aos seus próprios recursos para suprir essa deficiência, adquirindo brinquedos, livros e outros materiais, o que não apenas impõe uma sobrecarga financeira aos professores, mas também evidencia uma carência na estruturação das políticas educacionais e no financiamento da educação.

Nesse contexto, Pasqualini (2010) destaca que as condições de trabalho no ambiente escolar, que englobam tanto aspectos controláveis pelos docentes (como a organização do espaço físico da sala de aula) quanto fatores que estão além de seu alcance (como o número de alunos, o horário de funcionamento e a disponibilidade de materiais pedagógicos), exercem um impacto no comportamento das crianças e nas suas oportunidades de aprendizagem.

Na Educação Infantil, a oferta de materiais variados é essencial, proporcionando às crianças oportunidades de manuseio, exploração, brincadeiras e interações. Nesse sentido, Singulani (2017, p. 132) afirma que:

[...] quanto mais objetos disponibilizamos nos espaços internos e externos da escola de Educação Infantil, mais ricas e diversificadas serão as atividades das crianças e maiores suas possibilidades de desenvolvimento. Um número reduzido de materiais limita suas atividades e, conseqüentemente, também seu desenvolvimento.

Ademais, a escassez de livros e materiais de leitura, conforme relatado pelas docentes, configura-se como uma dificuldade significativa no contexto da Educação Infantil. O acesso a obras literárias de qualidade, bem como à prática sistemática de leitura e escuta de histórias, desempenha um papel relevante no desenvolvimento da linguagem, na ampliação do repertório cultural e na construção de uma compreensão mais abrangente do mundo pelas crianças (Rizzoli, 2009).

A literatura infantil possibilita que as crianças se apropriem da história e da cultura humana, ao mesmo tempo que lhes oferece a oportunidade de ressignificar e recriar a realidade por meio da imaginação. Quanto mais profunda e intensa for essa apropriação simbólica, melhores serão as condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como: memória, atenção, imaginação, linguagem, pensamento, entre outras. Nesse processo, ao se apropriar da palavra do outro, mediada pela literatura, a criança vivencia transformações, pois passa a “[...] imaginar o que não viu, o que não vivenciou” (Vigotski, 2010, p. 25).

Nesse sentido, ouvir histórias, seja por meio de narrativas orais, leituras mediadas, dramatizações ou representações simbólicas, configura-se como uma prática indispensável no processo de desenvolvimento infantil. O trabalho com a literatura, nesse período da vida, oferece oportunidades para a ampliação das experiências sociais e emocionais das crianças, contribuindo de forma expressiva para sua formação integral. Por meio do contato com as narrativas, as crianças não apenas enriquecem seu universo simbólico e cultural, como também desenvolvem habilidades cognitivas e emocionais fundamentais (Viotto Filho, 2011).

Entretanto, a ausência de livros e materiais literários na Educação Infantil não representa apenas uma carência de recursos didáticos, mas constitui um obstáculo relevante à constituição de um repertório cultural e afetivo necessário à formação de sujeitos críticos, sensíveis e socialmente integrados (Rizzoli, 2009).

Adicionalmente, destaca-se entre as dificuldades apontadas pelas docentes a limitada *participação das famílias* na vida escolar das crianças.

Além do número excessivo de alunos na sala, temos também a diversidade de famílias. Existem famílias mais participativas e outras menos participativas, o que é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Quando a família e a escola andam juntas, e os pais reforçam o conteúdo aprendido na escola em casa, o sucesso é muito mais provável. Quando isso não acontece, é muito difícil obter bons resultados. (P3).

A parceria entre escola e família é um dos pilares para o fortalecimento dos vínculos afetivos, o engajamento nas práticas educativas e a construção de uma trajetória escolar mais sólida. Nesse contexto, o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 ressalta a importância dessa participação ao enfatizar que:

Art. 205 A educação, direito de todos e **dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205, grifo nosso).

Segundo o referido artigo, a educação é um direito de todos e um dever compartilhado entre o Estado e a família, por isso há necessidade de uma atuação conjunta e corresponsável para a efetivação de uma educação de qualidade. Ao incluir a sociedade como agente colaborador no processo educativo, o dispositivo constitucional reafirma o caráter coletivo da educação, compreendida não como uma incumbência restrita à esfera pública ou privada, mas como uma construção social que exige o engajamento de múltiplos sujeitos e instituições.

Nesse sentido, é imprescindível que a escola amplie e qualifique sua relação com os pais e responsáveis, compreendendo suas singularidades, demandas e contextos socioculturais como elementos constitutivos da prática pedagógica. Essa escuta ativa e dialógica constitui o ponto de partida para a formulação de projetos político-pedagógicos que atendam às reais necessidades da comunidade escolar e que assegurem a função social da escola: a mediação do conhecimento historicamente acumulado para as novas gerações (Pasqualini; Tshako, 2016).

Corroborando essa assertiva, Martins (2009) argumenta que, para além de relações formais e superficiais entre famílias e instituições escolares, é fundamental investir na constituição de vínculos estáveis, para a construção de interações recíprocas e transformadoras entre os sujeitos envolvidos. Tais vínculos não se estabelecem de forma espontânea, como ressaltam Pasqualini e Tshako (2016), mas demandam intencionalidade, compromisso ético e disposição institucional para o diálogo. Quando essa construção coletiva não se fortalece, perpetua-se um ciclo de alienação que se manifesta, entre outras formas, na baixa participação familiar e na conseqüente desvalorização do trabalho realizado por professores, gestores e demais profissionais da educação.

Portanto, a manifestação da docente **P3** evidencia que a efetiva participação das famílias no contexto escolar configura-se como um elemento indispensável para a consolidação de uma educação de qualidade, pautada no reconhecimento das singularidades de cada criança

e comprometida com seu desenvolvimento integral. Tal envolvimento não deve ser compreendido como um aspecto periférico da prática educativa, mas como um componente estruturante da dinâmica pedagógica na Educação Infantil. Nesse sentido, torna-se imprescindível que as instituições escolares invistam na constituição de vínculos autênticos e duradouros com os responsáveis pelas crianças, fundamentados no diálogo, na escuta ativa e na corresponsabilidade educativa.

Assim sendo, a desvalorização do trabalho docente, a superlotação das turmas, a escassez de materiais didáticos diversificados e a participação desigual das famílias configuram-se como desafios latentes que comprometem a qualidade do trabalho pedagógico. Para superar essa conjuntura, torna-se essencial a implementação de políticas públicas focadas na melhoria das condições de trabalho dos professores, garantindo recursos adequados e promovendo a valorização da profissão docente. Somente assim será possível transformar a escola em um verdadeiro espaço de produção de conhecimentos e saberes sistematizados, propiciando uma educação humanizadora que respeite e valorize as potencialidades das crianças (Pasqualini; Tshako, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises empreendidas ao longo deste estudo permitem afirmar que os desafios docentes contemporâneos, particularmente no âmbito da Educação Infantil, não se configuram como fenômenos isolados ou circunstanciais, mas como expressões de determinações históricas, estruturais e políticas que incidem diretamente sobre o trabalho educativo. O “chão da escola”, tomado como categoria analítica, revelou-se espaço privilegiado para compreender como a precarização do magistério se materializa nas condições objetivas de exercício profissional, tensionando práticas pedagógicas, identidades docentes e possibilidades de permanência na carreira.

Os dados apresentados acerca dos desafios contemporâneos são intensificados por heranças históricas que associaram o trabalho com crianças pequenas a atributos da feminilidade e à lógica da vocação, obscurecendo seu caráter técnico, científico e político. A permanência de representações como a da “tia” e a naturalização do cuidado como *dom* reforçam processos de desprofissionalização que se somam às precariedades materiais. As falas das professoras entrevistadas evidenciam que a superlotação, frequentemente superior aos parâmetros estabelecidos pelas normativas vigentes, compromete a atenção individualizada,

fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Do mesmo modo, a carência de materiais didáticos e literários limita as possibilidades de ampliação do repertório cultural infantil, exigindo das docentes investimentos financeiros próprios e esforços adicionais para garantir experiências educativas significativas.

Ademais, a sobrecarga funcional decorrente da ausência de equipes multidisciplinares e da responsabilização individualizada pelos resultados educacionais revela um processo de intensificação do trabalho que impacta não apenas a qualidade das práticas pedagógicas, mas também a saúde física e emocional das professoras. A limitada participação das famílias, por sua vez, aponta para a necessidade de fortalecer vínculos institucionais baseados na corresponsabilidade, conforme preconiza a Constituição Federal, reconhecendo que a educação é dever compartilhado entre Estado e família (Brasil, 1988).

Diante desse panorama, torna-se evidente que o enfrentamento dos desafios docentes contemporâneos exige mais do que soluções pontuais ou medidas emergenciais. Impõe-se a formulação e implementação de políticas públicas estruturantes, que contemplem valorização salarial, adequadas condições de trabalho, redução do número de crianças por turma, garantia de recursos pedagógicos diversificados e constituição de redes de apoio intersetoriais. Igualmente fundamental é o reconhecimento da docência na Educação Infantil como prática profissional especializada, sustentada por fundamentos teóricos consistentes e por compromisso ético-político com o desenvolvimento humano.

Conclui-se, portanto, que o “*apagão docente*” reflete um processo estruturante de precarização e desvalorização do trabalho educativo, que compromete não apenas a profissão, mas também a função emancipadora da escola. Enfrentar esses desafios requer reconhecer a docência como uma prática social e histórica capaz de mediar o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, valorizar o professor implica assegurar condições dignas de trabalho e fortalecer sua autonomia profissional, elementos essenciais para a construção de uma educação verdadeiramente humanizadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Desenvolvimento profissional, formação contínua e sindicato de professores. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel de. **O sindicato como instância formadora dos professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. p. 10-53.

ARCE, Alessandra. **A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas: rastros e traços de uma construção social do ser criança.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?:** em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas: Alínea, 2013. p. 13-37.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar.** Campinas: Autores Associados, 1996.

BOF, Andréa Maria; CASEIRO, Lídia Zanardi; MUNDIM, Fernando Carlos. Carência de professores na educação básica: risco de apagão? **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 9, 2023. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5967>. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 40, 22 out. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2024/rceb001_24.pdf. Acesso em: 23 abr. 2026.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras da Educação Infantil: entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 98)

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Guedes Farias. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli. O processo de trabalho docente na educação básica: a análise dos pesquisadores da Rede Estrado. **Revista de Ciências Humanas**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 239-252, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 521-536, nov. 2007.

GONÇALVES, Maria Helena de Oliveira. As reformas educacionais e o “choque” de gestão: a precarização do trabalho docente. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 28., 2005. Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005.

HILÁRIO, Rafael Alencar; FARIA, Wellington Ferreira; GAVIOLI, Ana de Fátima. O blackout docente: faltam professores ou faltam pessoas interessadas na docência na Amazônia Ocidental? **Akrópolis**, Umuarama, v. 27, n. 2, p. 171-182, jul./dez. 2019.

KRAMER, Sônia. **A política do Pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.)*. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 93-121.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

ORMOND, Mayane Ribeiro Espinosa. Retratos da estrutura física escolar e suas implicações no atendimento de crianças da educação infantil. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 6, n. 4 (17. ed.), p. 232–242, nov./dez. 2015.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2010.

PASQUALINI, Juliana Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento. *In: Juliana Campregher Pasqualini; Yaeko Nakadakari Tshako. (Org.)*. (2016). Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP. 1ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação de Bauru, v, p. 41-68

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; COSTA, Sinaira Almeida da; MELLO, Suely Amaral. Apresentação: Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na Educação Infantil. *In: COSTA, Sinara da; MELLO, Suely Amaral (org.)*. **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 11-24.

RIZZOLI, Maria Cristina. Literatura com letras e sem letras na educação infantil do Norte da Itália. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.)*. **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 91).

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A organização do espaço da escola de educação infantil. *In: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral*. **Teoria Histórico-Cultural na**

Educação Infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 129-139.

SOBRINHO, Sidinei Cruz; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O ‘apagão’ docente: quem educará as novas gerações? who will educate the new generations? **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. e6608192, 2024. DOI: 10.14244/reveduc.v18i1.6608. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6608>. Acesso em: 24 abr. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2010.

VIOTTO FILHO, Irineu Alipriano Tuim. Concepções e práticas de professores de educação infantil sobre educação e desenvolvimento humano na escola. *In*: RIBEIRO, Arilda Inês Miranda *et al.* (org.). **Educação Contemporânea: caminhos, obstáculos e travessias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. (E-book PROPG digital).