



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BEATRIZ DA SILVA RODRIGUES

**PRÁXIS E TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO CRÍTICO DOS DOCUMENTOS
NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

FORTALEZA

2025

BEATRIZ DA SILVA RODRIGUES

**PRÁXIS E TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO CRÍTICO DOS DOCUMENTOS
NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Justino de Sousa Junior.

FORTALEZA

2025

BEATRIZ DA SILVA RODRIGUES

**PRÁXIS E TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO CRÍTICO DOS DOCUMENTOS
NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Acadêmico em Educação da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
à obtenção do título de mestre em Educação.
Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 28/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Justino de Sousa Junior (Orientador)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Antônia Rozimar Machado e Rocha

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Jarles Lopes de Medeiros

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus.
Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação foi uma jornada desafiadora e enriquecedora, e não teria sido possível sem o apoio, incentivo e colaboração de muitas pessoas a quem sou profundamente grata.

Primeiramente, agradeço a Deus, por me dar saúde, força e sabedoria ao longo deste caminho.

Aos meus pais, Alúcio e Célia, por todo amor, apoio e ensinamentos ao longo da vida.

Ao meu irmão, Davyd, por sempre estar ao meu lado me apoiando e me lembrando da importância de perseverar.

Ao meu orientador, Professor Justino de Sousa Jr, por sua orientação, paciência e conhecimento, que foram essenciais para a conclusão deste trabalho. Suas críticas construtivas e apoio constante me permitiram crescer como pesquisadora e profissional.

Aos colegas da linha Trabalho e Educação, por compartilharem aprendizado, discussões inspiradoras ao longo dessa jornada acadêmica.

Aos professores e membros da banca, , por suas contribuições valiosas ao meu trabalho, suas sugestões, questionamentos e orientações foram fundamentais para o aprimoramento desta dissertação.

Ao Observatório da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza pelo convênio com a Universidade Federal do Ceará e pelas oportunidades de desenvolvimento acadêmico e profissional.

Aos meus amigos, que sempre estiveram ao meu lado, proporcionando momentos de descontração e alegria, essenciais para equilibrar as exigências deste percurso. Suas palavras de incentivo e amizade foram fundamentais para que eu mantivesse o foco e a motivação. A todos, o meu mais sincero e profundo agradecimento.

Sabedoria é não entender

Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender.
Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo.
Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um simples de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doída. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo.

(Clarice Lispector)

RESUMO

Esta pesquisa pretende investigar os conceitos de trabalho, práxis e atividade (trabalho) docente, compreendendo-os como fundamentais para a reflexão sobre a formação humana e o fazer pedagógico. O trabalho é entendido em seu sentido ontológico, como atividade vital do ser humano e como forma de produção da existência; a práxis se apresenta como ação consciente e transformadora que supera a mera reprodução, configurando-se como categoria central para o despertar do fazer pedagógico; e a atividade (trabalho) docente é analisada como prática específica da profissão de ensinar vinculada tanto às determinações sociais quanto às possibilidades de emancipação no campo educacional. A problemática central desta pesquisa se orienta pela seguinte questão: de que maneira o trabalho docente na educação infantil do município de Fortaleza é concebido e orientado pelos documentos oficiais, e como esses documentos articulam as categorias trabalho e práxis no cotidiano dos/as professores/as? Temos como objetivo geral analisar os documentos que orientam o trabalho docente, identificando as categorias trabalho e práxis para discutir como esses conceitos se apresentam nessas diretrizes. Como objetivos específicos, pretendemos compreender a categoria trabalho, notadamente o trabalho estranhado/alienado na sociedade capitalista; analisar o significado de trabalho docente e investigar o sentido da práxis como categoria de análise em sua relação com o trabalho docente. Esta pesquisa caracteriza-se por ser bibliográfica, teórica e documental, pois envolve levantamento de literatura especializada sobre a temática e análise de obras dedicadas às categorias de práxis, trabalho, trabalho docente e formação humana. Adotaremos como base, inicialmente, as seguintes obras e autores: Marx (1844), Engels (1816), Kosik (1995), Sousa Jr. (2015, 2010, 2021), Saviani (2007), Oliveira (2008), Oliveira e Nunes (2017), Basso (1998), dentre outros. Sob a ótica do materialismo dialético, pretendemos conhecer a realidade para buscar sua transformação e, nessa perspectiva, analisar os documentos norteadores elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza para as práticas pedagógicas dos profissionais da educação infantil. Pretendemos, assim, suscitar reflexões e questionamentos acerca do trabalho docente, com vistas a uma práxis que vá além da mera conformação, contribuindo para uma real transformação da realidade vivida, a qual poderá ser favorecida pela formação continuada dos professores, gerando uma práxis refletida que confronte a prática alienada.

Palavras-chave: práxis; trabalho; trabalho docente.

ABSTRACT

This research aims to investigate the concepts of work, praxis, and teaching activity (work), understanding them as fundamental for reflecting on human development and pedagogical practice. Work is conceived in its ontological dimension, as a vital human activity and a means of producing existence; praxis is understood as conscious and transformative action that goes beyond mere reproduction, becoming a central category for the awakening of pedagogical practice; and teaching activity (work) is analyzed as a specific professional practice, linked both to social determinations and to the possibilities of emancipation within the educational field. The central issue of this research is guided by the following question: how is teaching work in early childhood education in the municipality of Fortaleza conceived and oriented by official documents, and how do these documents articulate the categories of work and praxis in the daily lives of teachers? The general objective is to analyze the documents that guide teaching work, identifying the categories of work and praxis in order to discuss how these concepts are presented in such guidelines. The specific objectives are to understand the category of work, particularly alienated work in capitalist society; to analyze the meaning of teaching work; and to investigate the sense of praxis as a category of analysis in its relationship with teaching work. This research is characterized as bibliographic, theoretical, and documentary, since it involves a review of the literature on the subject and the analysis of works dedicated to the categories of praxis, work, teaching work, and human formation. The theoretical foundation is based on authors such as Marx (1844), Engels (1816), Kosik (1995), Sousa Jr. (2015, 2010, 2021), Saviani (2007), Oliveira (2008), Oliveira and Nunes (2017), Basso (1998), among others. From the perspective of dialectical materialism, this study seeks to understand reality in order to transform it, analyzing the official guiding documents prepared by the Municipal Department of Education of Fortaleza for pedagogical practices in early childhood education. Therefore, this research intends to raise reflections and questions about teaching work, aiming at a praxis that goes beyond mere conformity, contributing to the real transformation of the experienced reality, which may be fostered by teachers' continuing education, thus generating a reflective praxis capable of confronting alienated practice.

Keywords: praxis; work; teaching.

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 | O TRABALHO NO SENTIDO ONTOLÓGICO | 22 |
| 2.1 | O trabalho docente no Brasil | 31 |
| 2.2 | O trabalho alienado/estranhado no modo de produção capitalista | 41 |
| 3 | A FORMAÇÃO HUMANA E A PRÁXIS | 54 |
| 3.1 | Educação e desenvolvimento humano | 64 |
| 3.2 | Trabalho docente e práxis pedagógica | 76 |
| 4 | DOCUMENTOS QUE ORIENTAM O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE FORTALEZA | 88 |
| 4.1 | Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Fortaleza (2020): análise do documento a luz da práxis | 90 |
| 4.2 | A Cotidianidade na Educação Infantil | 98 |
| 5 | O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FORTALEZA | 115 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES | 123 |
| | REFERÊNCIAS | 125 |

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, para fins de contextualização geral, importante destacar que a presente pesquisa teve seu nascedouro na Chamada Pública de Seleção para Pós-Graduação *Stricto Sensu*, lançada em edital específico para o convênio SME/UFC nº 01/2022, do programa Observatório da Educação, no qual o tema selecionado “*práxis, trabalho e formação humana*” fez ressurgir uma inquietação pessoal extraída da prática docente desta pesquisadora, enquanto professora efetiva lotada na Educação Infantil do Município de Fortaleza/CE, relacionada a percepção sobre o trabalho docente na Educação Infantil no âmbito da escola pública municipal de Fortaleza, no estado do Ceará¹.

Nesse sentido, partindo-se do objetivo geral concernente ao subprojeto do PPGE, qual seja: analisar os fundamentos ontológicos da formação humana a partir da consideração das categorias *práxis* e *trabalho*, temos por imprescindível nessa pesquisa explorar como e em que medida a educação, o trabalho e a *práxis* se relacionam com a formação humana no contexto da educação.

A educação, o trabalho e a *práxis* constituem categorias de análise, segundo expõe Lucács, filósofo do marxismo do século XXI, considerando-as um vocábulo instituído no âmbito do campo teórico que objetiva traduzir rigorosamente determinadas representações, para, ao final, resultar num conceito provido de valores específicos para o campo da ciência ao qual corresponde.

Demais disso, os conceitos-chave apresentados detêm relevância nos estudos e pesquisas concernentes ao materialismo dialético, metodologia desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels como uma das principais ideias do marxismo, utilizando-se da dialética materialista histórica como substrato metodológico dessa dissertação.

Para este fim, objetivamos especificamente verificar como o relacionamento entre as categorias *práxis*, *trabalho* e *formação humana* é entendido no âmbito da pedagogia brasileira contemporânea.

¹ Optamos por não identificar a escola objeto da observação desta pesquisa durante o desenvolvimento do trabalho acadêmico. Apenas mencionaremos como uma escola da rede pública do Município de Fortaleza, no estado do Ceará.

A partir delas, e em destaque, a educação pública, o trabalho docente e a práxis pedagógica na Educação Infantil norteiam este trabalho não somente como inquietação pessoal e objeto de estudo desta pesquisadora, mas como tema de importância ímpar no sentido de analisar, explorar e contribuir para com a práxis pedagógica e a formação humana.

Centraliza-se a presente pesquisa nos eixos temáticos referentes à educação, ao trabalho e à práxis pedagógica como pontos essenciais a serem devidamente analisados no que guarda pertinência com a dimensão teórica e a dimensão prática da educação e do trabalho docente. Dessa forma, passa-se a delimitação inicial dos conceitos-chave desta pesquisa, a fim de apresentar as definições necessárias para a devida condução desta pesquisa.

Em primeiro lugar, devemos apontar a educação como um dos pressupostos básicos para a formação constante, contínua e inerente à condição humana, esta essencialmente relacionada à formação do homem. Com efeito, a educação engloba os sujeitos que conhecem, os quais participam de um processo de transformação pessoal subjetiva (ou de caráter subjetivo), ou seja, criando novas imagens de si, envolvendo, ainda, mudanças materiais e sociais de caráter objetivo e, via de consequência, imiscuindo-se na práxis pedagógica propriamente dita.

Por sua vez, vale destacar a educação no sentido de escolarização, concebendo-a como o “processo institucionalizado”, envolvendo a formação humana, considerada de modo geral, como mais restrita e específica, resumindo-se à educação instrutiva, sendo de sapiência comum a insuficiência da educação como processo institucionalizado e instrutivo para tanto.

Neste aspecto, compreende-se que a educação pode se utilizar da instrução, mas, uma vez considerando-se como objetivo a formação humana, ou seja, contemplando o desenvolvimento do ser cognoscente ou aquele que detém a capacidade de conhecer, aquela não deve se resumir a metodologia maniqueísta do ensinar e aprender.

Ao contrário, deve abordar elementos de outras ciências, como a social e a humana, ao contexto educativo, observando, nos termos do método dialético marxista, os fenômenos que cercam a formação e transformação humana, contextualizada através de processos contraditórios e transformadores no âmbito da pedagogia brasileira contemporânea.

Ainda discutindo-se o conceito-chave da educação, tem-se a figura da escola como o espaço físico de construção do ser cognoscente e local de trabalho dos docentes, os quais exercem a prática pedagógica. Considera-se como objetivo da escola, dentre outros, a instrução

pública dos saberes acumulados e adquiridos socialmente, não prestando à formação política, posto que seu papel político acaba se materializando de modo sub-reptício frente as censuras ainda hoje presentes na conjuntura social.

Por fim, ressalta-se, como já defendia Louis Althusser (1985, p. 71), filósofo marxista estruturalista franco-argelino, que a escola consiste num aparelho ideológico do estado na sociedade capitalista, sendo aquela responsável pela reprodução por meio da instrução direcionada dos postulados capitalistas para o ser cognoscente nela inserido. Demais disso, a escola detém influência no modo de produção da sociedade, bem como exerce papel crucial na formação e promoção de ideologias estruturais adotadas pelo segmento social dominante, notadamente capitalista.

Portanto, vale tecer uma crítica inicial aos estabelecimentos de ensino, posteriormente aprofundada, no sentido de que, não obstante teorizados como ambientes transformadores de seres e saberes, são, na verdade, projetados para conformar o ser cognoscente as ideologias sociais dominantes, as quais acabam por refletir a sociedade propriamente dita, de tal forma que o homem se torna produto das estruturas que o determinam, iludindo-se ao se considerar como resultado de suas ideias ou de suas ações.

Diante deste cenário onde a escola seria o espaço ideal de reprodução de ideologias hegemônicas; a educação assimilaria e promoveria discursos relacionados ao poder e ao conhecimento de uma classe social dominante, podendo ser considerado utópico e ilusório o poder de transformação a ela (teoricamente) destinado.

Em segundo lugar, deve-se atentar para o conceito-chave do trabalho, este concebido, inicialmente, como atividade que vem a produzir e determinar valores que podem influenciar a formação humana no âmbito da escola pública. Ou seja, cuida-se do trabalho docente, ao qual pode ser agregado valores de uso proporcional ou não ao dispêndio de energia vital por meio da atividade laborativa.

Nessa linha, o trabalho contribui com o processo de transformação da natureza e da atividade social, envolvendo relações interativas referentes ao sujeito que trabalha e que produz a si próprio através do labor, notadamente do trabalho educativo realizado numa sociedade capitalista.

Nesse sentido, o sujeito que trabalha desenvolve uma persona que acredita constantemente na dependência da vida, além de se considerar como eterno devedor, de tal forma que, para adimplir a sua dívida vital, passa a fornecer sua energia e trocar seu tempo de vida por valores de uso, como o salário, por exemplo.

Contudo, mesmo com a existência do valor de uso, traduzido na figura da contraprestação salarial em razão do trabalho exercido, não é possível assegurar uma qualidade de vida proporcional à valorização da condição humana. Isso ocorre porque, no contexto capitalista, o capital se interessa apenas pela disponibilidade do indivíduo enquanto portador de sua força de trabalho (Antunes, 2001).

Portanto, mostra-se pertinente a discussão sobre o trabalho como atividade capaz de produzir (ou não) valor de uso e de troca, inserindo-se nesse ponto a análise do trabalho docente em uma instituição pública de ensino, a fim de compreender se ele se enquadra ou não no conceito-chave de trabalho.

Em terceiro lugar, encontra-se a categoria de práxis, considerada como o conjunto de ações humanas não alienadas e mais elevadas (Petrovic; Markovic), distinta do uso meramente retórico de expressões do léxico revolucionário (Sousa Jr.), e que pressupõe a articulação entre teoria e prática em suas relações concretas com o trabalho.

Nessa linha de intelecção, educação, trabalho e práxis se complementam na medida em que a educação forma o ser humano cognoscente, isto é, aquele que detém a capacidade do conhecer e do aprender, concretizando-se por meio da realização de uma atividade laborativa formadora, qual seja, o trabalho docente, este último contextualizado numa práxis que, por sua vez, envolve aspirações e ideologias humanas.

Considerando a importância dos conceitos-chave para a formação humana, iniciamos a observação empírica da práxis pedagógica adotada entre os professores da rede pública (da qual esta pesquisadora faz parte desde 2006), por meio dos relatos nos encontros formativos, nas salas dos professores e em outros ambientes escolares do município de Fortaleza, dos quais participamos enquanto sujeitos docentes. Percebe-se, inicialmente, a ausência de um diálogo efetivo entre a prática e a práxis docentes, compreendendo-se que, embora relacionadas, tratam-se de categorias distintas: a prática remete à execução cotidiana das atividades pedagógicas, muitas vezes limitada pela rotina e pelas condições concretas de trabalho, enquanto a práxis se

refere à ação consciente e crítica que articula teoria e prática em busca da transformação da realidade.

A falta de integração entre ambas limita a intervenção pedagógica necessária à formação humana. Nesse sentido, supõe-se que tal ocorra em razão do imaginário pedagógico relacionado ao trabalho docente, suas árduas implicações e barreiras, principalmente, tendo em vista as dificuldades do exercício da prática docente na rede pública, as quais acabam por comprometer a formação humana em sua dimensão ontológica.

Já durante a formação inicial de professores, é possível aferir a disparidade das questões teóricas das formações *versus* a prática profissional, sejam elas nos âmbitos iniciais ou continuadas, enquanto os trabalhadores da educação se deparam, ainda que inconscientemente, com a satisfação das necessidades de aprendizagem dos estudantes e das expectativas do sistema escolar apenas com o cumprimento da prática do exercício laborativo do ensinar.

Atualmente, o foco se encontra na entrega do produto educativo que se concretiza através do produto do trabalho docente. As necessidades de interesses formativos e humanos são suprimidas. As leituras, as discussões, as oportunidades de crescimento acadêmico, que elevam a prática docente ao saber inventivo, inspirador, motivador, que possibilita a melhoria da qualidade da educação não é disponibilizada, ofertada nem incentivada, conseqüentemente, influenciando negativamente na própria práxis pedagógica, como também na prática docente.

O percurso profissional desta pesquisadora na Educação Básica de Fortaleza, atuando na Educação Infantil desde a admissão em concurso público realizado entre os anos de 2009/2010, somado à experiência anterior na Educação Pública, em outubro de 2007, como professora substituta à época denominada professora polivalente já evidenciava que os desafios da docência não seriam simples.

Essa vivência inicial, marcada por barreiras e pela complexidade do cotidiano escolar, possibilitou uma aproximação direta com a realidade da rede pública e contribuiu para a construção da problemática que orienta esta pesquisa: compreender de que maneira o trabalho docente na Educação Infantil de Fortaleza é concebido e orientado nos documentos oficiais e como essa orientação impacta a prática e a formação dos professores.

As vagas disponibilizadas através do concurso público se destinavam somente a Educação Infantil, especificamente em creches², as quais, mesmo após o processo de municipalização, ocorrido durante o mandato da prefeita Luiziane Lins, no qual restou determinada a competência do Município para administrar as creches, anteriormente destinada a iniciativa popular e as associações de bairros, já careciam de ajustes imprescindíveis ao seu funcionamento financeiro, estrutural, material e pessoal.

A responsabilidade pela gestão das creches, após o certame público, recaiu para os coordenadores pedagógicos e as turmas assumidas por professoras pedagogas, uma vez que a prioridade de lotação se voltava para docentes do sexo feminino. Todavia, os serviços de auxiliar de sala, merendeira escolar, zeladoria e portaria não eram ocupados por servidores concursados, constituindo-se, em sua maioria, em empregados de empresas terceirizadas.

Atualmente, a função de Auxiliar de Sala mudou de nomenclatura para Assistente Educacional, pois esta é ocupada por pedagogas advindas de concurso público ou seleção pública anual, exigindo graduação em curso de Pedagogia como requisito para assumir o cargo. As demais funções de merendeira escolar, zeladoria e portaria (com nomenclatura atual de Monitoria de Acesso) continuam sendo ocupadas por terceirizados.

Atuar no serviço público como profissional da educação se mostrou desafiador. As empresas terceirizadas não dispunham da quantidade de profissionais necessária para determinadas funções, além de o salário estabelecido não prestar ao incentivo da profissão, posto que desproporcional para a quantidade de trabalho e responsabilidades exigidas, ocorrendo, assim, um grande déficit de Auxiliares de Sala, os quais à época deveriam apenas cursar o nível médio para serem considerados aptos a docência infantil.³

Nesse cenário caótico, enfrentando a baixa de professores aptos a lecionar junto à Educação Infantil, esta pesquisadora foi lotada na turma de Infantil II, onde estavam matriculadas 20 (vinte) crianças com idade de 01 (um) ano e 11 (onze) meses a 02 (dois) anos e 11 (onze) meses, com suas respectivas necessidades de cuidados e educação. Durante o estágio probatório, foi desempenhada duas funções, a de auxiliar de sala e a de professora, além

² Primeira etapa da educação básica que consiste no atendimento de crianças de zero a três anos e onze meses, de tempo integral.

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394/96, que dispõe sobre as bases e diretrizes da educação. - Art. 61. Considera-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos de reconhecidos, são (Redação dada pela Lei 12.014, de 2009): I. professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos Ensinos Fundamental e Médio (Redação dada pela Lei 12.014, de 2009) [...].

das seguintes atribuições: acolher as crianças no período matutino, organizar seus pertences e cuidar de cada uma, inclusive, mediando conflitos entre as crianças, além de realizar as atividades pedagógicas propriamente ditas, repetindo toda a rotina no período vespertino até as famílias retornarem para buscá-las.

Decorridos 10 (dez) anos desde a posse no cargo inicial e a atual lotação em um Centro de Educação Infantil (CEI)⁴, como professora de menor carga horária⁵, atuando em 03 (três) turmas (Infantil III, Infantil IV e Infantil V), permanecem as dificuldades tradicionalmente encontradas nas salas da Educação Infantil.

De fato, a carência de recursos humanos ainda existe. Entretanto, o aumento das matrículas de crianças com deficiência e/ou transtornos de aprendizagens vem dificultando o trabalho do professor, focando-se na prática pedagógica concreta da sala de aula com o cumprimento de metas e prazos previamente estabelecidos do que a racionalização da práxis pedagógica e outros meios ou métodos que viabilizem educação de qualidade.

Os eixos teóricos dessa pesquisa serão abordados de forma empírica por meio da observação de fenômenos e relato de experiências, sendo o local escolhido como palco de testes das hipóteses levantadas o Centro de Educação Infantil vinculado a uma escola municipal da região alencarina, situado em bairro da periferia do Município de Fortaleza, inaugurado em outubro de 2017, cujo terreno foi cedido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) para a construção de um novo prédio escolar.

O CEI faz parte do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Pública da Educação Infantil (Pró-Infância) com investimentos financeiros oriundos do Município de Fortaleza, estando matriculadas aproximadamente 273 (duzentos e setenta e três) crianças⁶, as quais estão nos agrupamentos das turmas de creche em tempo integral, referente ao Infantil I A, Infantil II A e B e Infantil III A, B e C, totalizando 116 (cento

⁴ A diferença entre a nomenclatura entre Centro de Educação Infantil e creche: a creche é a etapa da educação básica que atende crianças nas faixas etárias entre zero a três anos de idade, enquanto que os CEI atendem, além das crianças na faixa etária da creche, também crianças na faixa etária dos quatro aos cinco anos e onze meses, portanto as crianças pré-escolares, sendo as turmas de creche com atendimento em tempo integral (de 7:00 as 17:00) e as turmas de pré-escola atendimento parcial (7:00 as 11:00 e 13:00-17:00).

⁵ São os profissionais com lotação total de 100h ou 200h distribuídas em mais de uma turma. Consiste na professora que assume a turma quando a professora de maior carga horária na determinada turma se ausenta da sala para o seu tempo sem interação com as crianças, tempo este destinado para planejamento das atividades, preparação das aulas e estudos formativos.

⁶ O número de vagas disponíveis para matrículas no CEI do padrão estrutural no qual estou lotada é de 276, porém até o momento desta pesquisa há três vagas disponíveis por razões de desistência ou remanejamento solicitado por mudança de endereço.

e dezesseis) nesta modalidade enquanto 157 (cento e cinquenta e sete) crianças estão nas turmas de pré-escola em tempo parcial, nas turmas de Infantil IV e Infantil V A e B, nos turnos matutino e vespertino.

Das 273 (duzentos e setenta e três) crianças matriculadas no CEI, 30 (trinta) possuem deficiência devidamente diagnosticadas por laudo médico, gozando da garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁷ na Educação Infantil, nesta se tratando de um “[...] suporte importante para favorecer o processo de inclusão nessa etapa, para que as crianças com deficiência possam usufruir de acessibilidade aos espaços, atividades, recursos pedagógicos e experiências de desenvolvimento de aprendizagem.”⁸

Outro ponto que dificulta a práxis docente é a rotatividade das matrículas durante o ano letivo, já que a cada saída, seja por desistência da família, por nova matrícula, ou mesmo por transferência para outra escola, além da realização de novas matrículas para preencher as vagas desocupadas, a prática docente deve ser readequada com o objetivo de que o estudante se sinta acolhido e inserido no contexto escolar.

Nesse cenário de limitações estruturantes com foco no produto do trabalho do profissional da educação, os desafios relacionados entre a práxis, o trabalho, a educação e a formação humana se tornam cada vez mais evidentes, despertando o sentimento de inutilidade e alienação dos saberes acadêmicos.

Dessa forma, pertinente questionar criticamente as práticas realizadas mecanicamente, de forma reprodutiva e sem reflexão em detrimento da práxis refletida, esta concebida como categoria central para o despertar do fazer pedagógico e a relação com a formação ontológica do ser professor no desenvolvimento do trabalho docente diante das dificuldades que emergem do contexto da escola pública municipal de Fortaleza.

⁷ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui garantia legalmente prevista destinada a alunos com deficiência ou outras necessidades especiais, tendo como “[...] função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas”. Trecho extraído do documento “Orientações pedagógicas para a Educação Inclusiva e Diversidade” elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/638654978/Untitled>>. Acesso em: 24 fev. 2025.

⁸ Trecho extraído do documento “Orientações pedagógicas para a Educação Inclusiva e Diversidade” elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/638654978/Untitled>>. Acesso em: 24 fev. 2025.

Tem-se, portanto, como pergunta de partida: em que medida a disparidade da práxis pedagógica refletida e da prática pedagógica alienada influencia a formação humana em sua dimensão ontológica, considerando-se os conceitos-chave de educação, trabalho e práxis?

Como desdobramento da questão central, tem-se as seguintes indagações:

- a) como se define a categoria trabalho na dimensão ontológica e sua relação com o trabalho estranhado/alienado na sociedade capitalista?
- b) seria possível considerar a atividade docente como trabalho? Considerando como positiva a primeira pergunta, b.1) de que modo a práxis se efetiva no trabalho docente como atividade humana transformadora?
- c) sobre quais aspectos o trabalho docente na Educação Infantil do Município de Fortaleza vem sendo estruturado? Nessa linha de raciocínio, c.1) como o trabalho docente vem se apresentando e se relacionado com o conceito-chave de práxis pedagógica, c.2.) especificamente a praticada na Escola Municipal de Fortaleza?

Parte-se da hipótese de que a teoria e a prática vêm se distanciando paulatinamente. Possível também entender esta dicotomia como um estranhamento entre a inspiração em contraponto com a realidade da docência nas escolas da rede pública.

A oferta de formações continuadas aos professores, em tese, deveria incentivar e inspirar o trabalho docente, objetivando-se motivar e impulsionar positivamente a qualidade da atividade laborativa dos profissionais da educação, mas percebe-se sensivelmente o distanciamento, sendo imprescindível questionar até que ponto pode ser considerado aceitável e por quais motivos podem ser justificáveis?

A pesquisa realizada se estruturou segundo as bases metodológicas da pesquisa teórica, descritiva, bibliográfica, documental, qualitativa de natureza exploratória, além da pesquisa empírica, com base na observação do pesquisador-explorador situada junto ao Centro de Educação Infantil.

Adriano Araújo destaca que “[...] qualquer trabalho que se proponha a analisar a realidade, perfazer o eterno retorno teórico que, tão paradoxalmente, se constitui como o melhor antídoto para o puramente retórico”, justificando-se, nessa linha, a escolha da pesquisa

bibliográfica⁹ e da pesquisa teórica¹⁰, como centrais para o desenvolvimento dos capítulos teóricos.

Tais pesquisas são de importância salutar para investigar as obras dedicadas às categorias práxis, trabalho, trabalho docente e formação humana, sob a ótica do materialismo histórico-dialético, seguindo-se de análise dos documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza a fim de regulamentar as práticas pedagógicas dos profissionais da Educação Infantil do Município.

Objetiva-se, portanto, analisar os documentos citados a seguir:

- Proposta Curricular para a educação Infantil da Rede Municipal Ensino de Fortaleza (SME/2020), e
- A Cotidianidade na Educação Infantil

Para alcançar tal desiderato, a pesquisa foi dividida em 04 (quatro) capítulos.

O primeiro objetiva investigar o conceito chave do trabalho docente.

O segundo contextualizará a formação humana e a práxis.

O terceiro e o quarto capítulo abordarão os documentos que orientam o trabalho docente na educação infantil municipal de Fortaleza da educação infantil da rede municipal de Fortaleza.

⁹ Sobre a pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos apontam que esta pode ser considerada o primeiro passo de toda pesquisa científica, possibilitando que o pesquisador entre em contato direto com tudo o que foi pesquisado pela temática escolhida.

“A pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias é a que especificamente interessa a este trabalho. Trata-se de levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista “o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações” [...]. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda a pesquisa científica”. In: MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Atlas, 2001, p. 43-44.

¹⁰ Sobre a pesquisa teórica, Mezzaroba e Monteiro ressaltam que esta deve compreender uma revisão bibliográfica rigorosa, não possuindo compromisso direto com a pesquisa prática, o que não afastaria a sua importância para lastrear pesquisas práticas futuras.

“A modalidade teórica de pesquisa pressupõe que você irá trabalhar com um arsenal bibliográfico suficiente e de excelente qualidade para se aproximar dos problemas. Assim, obrigatoriamente, a investigação deverá contemplar uma revisão bibliográfica rigorosa para sustentar a abordagem de seu objeto. Perceba que uma pesquisa teórica não tem o compromisso direto com sua contrapartida prática, o que não a impede de trazer consigo grande carga de aplicabilidade prática a objetos práticos específicos a serem determinados em outras pesquisas. Então, nesse caso, não há a obrigação direta de promover objetos experimentais”. In: MEZZAROBA, Ordes; MONTEIRO, Cláudia Servilha. Manual de metodologia da pesquisa no direito. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2017, p. 141.

Feitas estas considerações introdutórias, inicia-se a exposição do conteúdo específico desta investigação.

2 O TRABALHO NO SENTIDO ONTOLÓGICO

Partindo da premissa de que o trabalho constitui categoria fundante da formação do homem, adotaremos, como base, inicialmente, as seguintes obras e autores: Karl Marx, especialmente, os “Manuscritos Econômicos Filosóficos” de 1844 e Friedrich Engels, notadamente, “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem” de 1876, relacionando-as com a literatura moderna sobre a temática, a exemplo da dialética em Kosik (1995), o Trabalho, Práxis e Formação Humana em Sousa Jr (2015, 2010, 2021), o Trabalho e Educação em Saviani (2007), o Trabalho Docente em Oliveira (2008), o Trabalho, Carreira e Desenvolvimento Docente em Oliveira e Nunes (2017), de modo a explorar as categorias que serão utilizadas nessa pesquisa.

Ao dissertarmos acerca do presente tópico concernente a obra Manuscritos Econômicos-Filosóficos de Karl Marx, podemos encontrar a definição do termo trabalho como uma atividade humana que transforma a natureza e, ao mesmo tempo, transforma o próprio ser humano (procurar citação)

Marx argumenta que o trabalho é a essência do ser humano, pois é através do trabalho que o homem se realiza e se afirma como um ser consciente e criativo

Marx vê o trabalho como uma atividade ontológica, pois através do trabalho que o homem se relaciona com a natureza e com os outros seres humanos, e é através do trabalho que o homem se constitui como um ser social e histórico.

Neste sentido cabe desenvolver neste trabalho alguns pontos: a importância do trabalho na constituição da identidade humana; a crítica de Marx a alienação / estranhamento do trabalho na sociedade capitalista (tópico 2.2), a relação entre trabalho e natureza; a relação entre trabalho e relações sociais; a visão de Marx sobre o trabalho como uma atividade criativa e autotransformadora.

Na constituição do ser humano, o trabalho assume centralidade, mas, no contexto capitalista, ele é reduzido a uma dimensão de exploração. O salário, conforme Marx, corresponde apenas à parcela do valor produzido que é destinada ao trabalhador, enquanto a mais-valia — fruto de seu trabalho excedente — é apropriada pelo capitalista. Dessa forma, o salário expressa a condição subalterna do trabalhador na relação com o capital, em que, mesmo recebendo sua remuneração, permanece em desvantagem estrutural.

Com a gravitação do preço de mercado para o preço natural, o trabalhador perde, portanto, ao máximo e incondicionalmente. E é precisamente a capacidade do capitalista em dar outra direção ao seu capital que: ou submete o trabalhador (*ouvrier*) – restringindo-o a uma determinada esfera do trabalho – à fome, ou o obriga a sujeitar-se a todas as exigências desse capital (Marx, 2008, p. 24).

O excerto acima destaca alguns pontos tais como: a perda do trabalhador, o que sugere a ele uma situação de vulnerabilidade e precarização restando a este sujeitar-se as condições oferecidas pela manutenção mínima de sua subsistência humana; outro ponto latente é o poder do capital representado na ilustração de que o capitalista tem um poder significativo sobre o trabalhador ao afirmar que o trabalhador se vê restrito à fome ou a obrigação de sujeitar-se as exigências massacrantes e injustas resultantes da relação capital *versus* trabalho; um ponto relevante até mesmo para a relação com o trabalho docente na escola pública é a restrição do trabalhador por parte capitalista à esfera do trabalho, tal como a restrição do trabalhador docente à uma determinada esfera de trabalho em condições precarizadas por parte do sistema educacional público, limitando assim o trabalhador em suas opções e oportunidades, consequência inevitável do sistema capitalista presente desde os tempos de Marx até o presente período histórico.

Esta análise nos traz a crítica de que o trabalhador em seu ofício se encontra obrigado a sujeitar-se as exigências do capital de modo a ser forçado a aceitar condições de trabalho precárias e injustas, o que na docência tem trazido prejuízos muito além da remuneração, como também na saúde e no interesse e motivação com relação ao trabalho.

Assim cabe ressaltarmos o que diz Marx (2008, p. 25) ao afirmar que “o trabalhador não tem apenas de lutar pelos seus meios de vida físicos, ele tem de lutar pela aquisição de trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de poder efetivar sua atividade.” Aqui Marx elucida a realidade de que a peleja do trabalhador se concretiza também pela possibilidade de efetivação de sua atividade.

No trabalhador existe pois, subjetivamente, [o fato de] que o capital é o homem totalmente perdido de si, assim como existe, no capital, objetivamente, [o fato de] que o trabalho é o homem totalmente perdido de si. Mas o trabalhador tem a infelicidade de ser capital vivo e, portanto, carente (*bedürftig*), que, a cada momento em que não trabalha, perde seus juro e, com isso, sua existência. (Marx, 2008, p. 91)

Ao relacionar o trabalho com o capital Marx destaca como o trabalhador é afetado pela lógica do capital. Ao citar a perda de si sugere que o trabalhador perde sua identidade e

autonomia ao ter sua concretização humana reduzida a mera força de trabalho; quanto a afirmação "capital vivo" destaca o quanto o trabalhador é dependente e vulnerável em relação ao capital e, enaltecendo sua carência, e, portanto, precisa do trabalho para sobreviver, mesmo com suas agruras. Afirma ainda a ideia de que o trabalhador perde seus juro e sua existência quando não trabalha, assim ilustrando uma cena de que o trabalhador é visto neste contexto do capital como uma mercadoria que precisa ser utilizada para gerar lucro.

Para fins de ilustração, podemos recorrer à canção "Guerreiro Menino", composta por Raimundo Fagner e interpretada por Gonzaguinha, parte do acervo da música popular brasileira na década de 1980. A letra da canção nos instiga a refletir sobre a importância do trabalho na vida do ser humano submetido às regras da sociedade capitalista, ao relacionar homem, honra e dignidade em função de sua atividade laboral.

Ressalta-se, contudo, que esta referência tem caráter ilustrativo, servindo para exemplificar os impactos sociais e emocionais do trabalho, sem substituir a análise teórica baseada em autores de referência, como Marx (1844), Engels (1816) e Sousa Jr. (2015, 2010, 2021), que fundamentam a discussão central deste estudo.

Esta canção, parte do acervo da música popular brasileira, foi composta por Raimundo Fagner (cantor, compositor, instrumentista, ator e produtor brasileiro) e interpretada na voz de Gonzaguinha (cantor e compositor brasileiro), ambos reconhecidos por seus sucessos na década de 1980. A letra nos leva a refletir sobre a importância do trabalho na vida do ser humano submetido às regras impostas pela sociedade capitalista, mostrando como o trabalho influencia a vida, a honra e as condições de existência do indivíduo.

Ressalta-se, contudo, que esta referência tem caráter ilustrativo, servindo apenas para exemplificar impactos sociais e emocionais do trabalho, sem pretender validar a ideia de que o trabalho por si só "dignifica o homem", conceito que não se encontra na perspectiva marxista. A análise central permanece baseada em autores de referência, como Marx (1844), Engels (1816) e Sousa Jr. (2015, 2010, 2021).

À luz da ontologia esta letra traz o trabalho como essência da vida ao afirmar que "o sonho é sua vida e a vida é o trabalho", sugerindo assim que o trabalho é uma (e não a) parte fundamental da existência humana, nesse contexto e atualizando aos nossos dias, podemos considerar que a realização profissional é essencial para a realização pessoal.

A letra também afirma que "sem o seu trabalho o homem não tem honra" e adiciona que "sem a sua honra, se morre, se mata" sugerindo que a perda do trabalho pode levar a uma perda

de dignidade e honra, o que pode implicar em consequências devastadoras para a vida de um pai de família assalariado, vítima do carrasco capitalismo “selvagem”.

Pode-se perceber que, segundo a perspectiva marxista, o trabalho exerce impacto direto sobre a condição humana; a alienação do trabalho pode gerar frustrações e limitações na realização pessoal, refletindo sobre a experiência concreta do ser humano na sociedade capitalista. À luz da ontologia do sentido do trabalho, trechos musicais como os citados anteriormente permitem refletir sobre a importância do trabalho na vida do indivíduo, embora seja necessário ressaltar que Marx não concebe o trabalho como fonte automática de dignidade ou de identidade, mas sim como atividade que pode ser alienante ou emancipadora, dependendo das condições sociais.

No contexto desta pesquisa, a análise da práxis do trabalho docente permite estabelecer uma analogia com os desafios enfrentados pelos professores da rede pública. Tais desafios incluem a luta por estabilidade e segurança no trabalho, os contratos temporários oferecidos pela rede pública municipal de Fortaleza, muitas vezes insuficientes para atender à demanda real, e a divisão da carga horária entre várias escolas e etapas da educação básica. Essas condições refletem sobre o professor a pressão imposta pelo sistema, que o força a aceitar situações desfavoráveis por medo de perder sua lotação e, conseqüentemente, sua remuneração. Assim, podemos compreender como o trabalho docente se insere em uma lógica capitalista, ao mesmo tempo em que é um espaço para articulação entre teoria e prática

A periodicidade de concursos públicos consideramos como outra grande dificuldade enfrentada, visto que o profissional docente substituto concentra suas energias para o estudo e obtenção de aprovação em um certame que não se sabe quando irá acontecer, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas nas realidades plurais das escolas municipais, muitos docentes ainda perseveram no acesso ao serviço público em busca de uma estabilidade financeira imposta pelo sistema capitalista. Consideramos que essas questões afetam a capacidade de planejamento e desenvolvimento do trabalho docente.

Outro enfrentamento que consideramos ser cabível a essa discussão é a busca por oportunidades de trabalho por parte dos docentes que precisam trabalhar em diferentes escolas e até mesmo buscar pelo trabalho na rede privada de ensino, o que pode ser mais um desafio em contextos de crise econômica ou de mudanças políticas, tais como as que enfrentamos atualmente.

Mais uma grande peleja que não poderíamos deixar de ressaltar está relacionada com as condições de trabalho docente, tais como a disponibilidade de recursos, a infraestrutura escolar, o apoio por parte da rede educacional e da gestão escolar, entre outros aspectos podem afetar a capacidade dos docentes de desenvolverem seu trabalho de forma eficaz tanto para os estudantes, quanto para o sujeito professor.

Em relação ao tema pelo qual gravita esta, ou seja, o trabalho docente, consideramos fortemente que este vai além de um fazer de repetição, pois não nos construímos docentes apenas observando a prática de outros que vieram a este caminho antes de nós, mas desenvolvemos nosso fazer docente como que tecendo tudo aquilo que trazemos de retalhos em nossas experiências e vivências pessoais. Portanto, o trabalho docente decorre da própria formação humana.

O sujeito que teve ao decorrer de sua vida oportunidades variadas com possibilidades de transitar por ambientes diversificados, participando de variados agrupamentos sociais além do familiar, vicinal e escolar, tais como: clubes sociais, organizações políticas, étnicas, religiosas, profissionais, dentre outros, terá a seu favor subsídios bastantes para traçar um caminho formativo, profissional, laboral amplo em possibilidades e segui-lo com segurança e apoio familiar e social, mas aquele advindo da classe trabalhadora que ocasionalmente teve somente família e escola como local de vivências e socialização, e a partir deste espaço decidiu ampliar sua formação, pode não conseguir encontrar outro ambiente mais democrático para desenvolver o seu trabalho senão na escola.

O trabalho docente, sob a perspectiva marxista, não pode ser entendido apenas como uma atividade técnica ou mecânica. Ele envolve a construção de subjetividades, a mediação entre o conhecimento e a realidade social, e a transformação das condições de vida tanto dos alunos quanto dos próprios professores. Essa dimensão dialética do trabalho permite que o docente atue não apenas como um transmissor de conteúdos, mas como agente ativo na formação crítica dos indivíduos, condição essencial para a emancipação social.

Ainda que a docência seja uma atividade socialmente fundamental, a precarização das condições de trabalho no sistema educacional público evidencia a contradição entre o valor social do trabalho docente e sua subvalorização material e simbólica. O professor, muitas vezes submetido a jornadas extensas, múltiplos vínculos e baixos salários, sofre os efeitos da alienação, conforme apontado por Marx, pois seu trabalho não é plenamente reconhecido nem valorizado.

A alienação no trabalho docente manifesta-se em várias dimensões, desde a fragmentação das tarefas até a perda de autonomia na organização do trabalho pedagógico. A centralização das decisões em instâncias administrativas hierarquizadas limita a possibilidade do professor de agir com criatividade e autonomia, reduzindo seu papel a um executor das normas e metas estipuladas pelo sistema, o que compromete a qualidade do ensino e a realização pessoal do trabalhador.

É importante destacar que a práxis docente, enquanto atividade criativa e transformadora, requer condições adequadas para que o professor possa desenvolver seu potencial humano e profissional. Isso implica não apenas investimentos em infraestrutura, mas também políticas públicas que garantam a valorização da carreira, a formação continuada e o reconhecimento do trabalho pedagógico em sua complexidade.

A relação entre trabalho e identidade profissional na docência é complexa e multifacetada. Conforme a teoria marxista da formação humana, o trabalho é o espaço onde o sujeito se realiza e se reconhece como tal. Porém, quando as condições do trabalho são adversas, o professor pode experimentar um processo de despersonalização e desgaste emocional, fenômeno amplamente relatado na literatura contemporânea sobre o trabalho docente.

A precarização da carreira docente, evidenciada por contratos temporários, terceirização e ausência de garantias trabalhistas, reforça a vulnerabilidade dos professores frente ao mercado de trabalho educacional. Essa condição fragiliza a segurança psicológica e profissional dos trabalhadores da educação, dificultando o engajamento pleno com a tarefa pedagógica e prejudicando a continuidade do processo educativo.

A disputa política pelo controle das instituições educacionais e pela definição dos currículos também interfere diretamente no trabalho docente. Em muitos casos, o professor é colocado em uma posição conflituosa, na qual deve conciliar as imposições das políticas públicas com as demandas concretas de seus alunos e da comunidade escolar, o que exige dele uma habilidade constante de negociação e resistência.

A formação inicial e continuada dos docentes, nesse cenário, deve ser compreendida como um processo dialético, que possibilite o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das condições materiais e sociais do trabalho. A práxis formativa, portanto, não pode se restringir a aspectos técnicos, mas deve integrar a reflexão sobre a realidade socioeconômica que circunda o exercício da profissão.

Sousa Jr., em suas obras sobre trabalho, práxis e formação humana, ressalta a importância da apropriação crítica dos processos produtivos para a emancipação do trabalhador. No campo da educação, isso significa que o professor deve ser estimulado a compreender sua atividade não como mera reprodução do sistema, mas como um espaço de contestação e transformação das relações sociais.

A incorporação da perspectiva crítica na formação docente permite, assim, que o trabalhador da educação se reconheça como sujeito histórico, dotado de agência para modificar as condições adversas que enfrenta. Essa consciência é fundamental para que o trabalho docente ultrapasse a lógica da alienação e se configure como prática libertadora, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A precarização do trabalho docente também tem impactos diretos na saúde física e mental dos professores. O estresse decorrente da sobrecarga de atividades, a pressão por resultados e a falta de reconhecimento levam a elevados índices de adoecimento, afastamentos e até abandono da carreira. Tais aspectos reforçam a necessidade urgente de políticas públicas que garantam condições dignas para o exercício da docência.

No que tange à relação entre trabalho e natureza, Marx destaca que o trabalho é o meio pelo qual o ser humano transforma o mundo natural para satisfazer suas necessidades. No contexto da educação, essa transformação pode ser interpretada como o processo pelo qual o professor atua para transformar a realidade social e cultural de seus alunos, ampliando suas capacidades e possibilidades de intervenção no mundo.

A alienação do trabalho docente ocorre também na medida em que a burocratização e a mercantilização da educação reduzem o trabalho pedagógico a indicadores e resultados mensuráveis, desconsiderando os aspectos qualitativos e humanos do processo de ensino-aprendizagem. Essa tendência instrumentaliza a atividade docente, restringindo-a a um papel funcional dentro do sistema.

Engels, ao analisar o papel do trabalho na transformação do macaco em homem, enfatiza a dimensão histórica e social do trabalho na constituição da humanidade. Analogamente, o trabalho docente deve ser compreendido como uma atividade histórica, cuja função vai além da mera transmissão de conteúdos, pois contribui para a formação de sujeitos capazes de intervir criticamente na sociedade.

A trajetória histórica da profissão docente revela uma constante luta pela valorização e reconhecimento social, que se manifesta nas reivindicações por melhores condições de trabalho,

salários dignos e autonomia pedagógica. Essa luta é parte integrante da luta de classes, na qual o trabalhador da educação busca superar as contradições do sistema capitalista.

A divisão social do trabalho, característica do capitalismo, impõe ao docente uma fragmentação das tarefas e a especialização em determinados segmentos, muitas vezes desarticulados. Essa fragmentação dificulta a integralidade do processo educativo e contribui para o distanciamento do professor de sua identidade profissional plena.

A teoria da práxis, enquanto união entre teoria e prática, oferece um caminho para a superação da alienação no trabalho docente. Ao articular reflexão e ação, o professor pode desenvolver uma prática pedagógica consciente, voltada para a transformação das condições de trabalho e das relações educacionais.

Saviani (2007) reforça a importância da educação enquanto trabalho humano que não pode ser reduzido a mero cumprimento de tarefas, mas deve ser compreendido como um processo intencional e reflexivo. Nesse sentido, a práxis docente é um espaço de construção coletiva de conhecimento e de resistência às imposições do mercado.

O trabalho docente, portanto, está imbricado em um contexto social, econômico e político que influencia diretamente suas condições de realização. A luta por melhores condições de trabalho é inseparável da luta por uma educação pública, gratuita, democrática e de qualidade para todos.

A educação, enquanto trabalho humano, possui um potencial transformador que pode contribuir para a superação das desigualdades sociais. Para que isso ocorra, é imprescindível que os professores tenham condições adequadas para desenvolver sua atividade com dignidade, autonomia e reconhecimento.

A análise da práxis docente deve, ainda, considerar as especificidades do trabalho no contexto da rede pública municipal, como é o caso da cidade de Fortaleza. As condições locais, os recursos disponíveis, a organização administrativa e as políticas públicas influenciam diretamente o cotidiano do professor e sua capacidade de agir como agente transformador.

A construção de um projeto pedagógico coletivo, participativo e democrático é um dos caminhos para fortalecer o trabalho docente e garantir a efetivação de uma educação de qualidade. Essa construção exige o envolvimento dos professores, gestores, estudantes e comunidade, configurando-se como uma práxis que articula teoria e prática.

A formação continuada emerge, assim, como um elemento fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente. Porém, para que seja efetiva, deve ultrapassar o caráter meramente técnico e instrumental, incorporando uma dimensão crítica e reflexiva que permita aos professores compreenderem e enfrentarem as contradições do sistema educacional.

O trabalho docente é também um espaço de construção identitária, onde o professor articula suas vivências pessoais, saberes prévios e experiências profissionais. Essa dimensão subjetiva do trabalho é fundamental para compreender a complexidade da prática pedagógica e os desafios enfrentados cotidianamente.

A precarização do trabalho docente tem efeitos que extrapolam o âmbito individual, impactando diretamente a qualidade da educação ofertada. Professores desmotivados, adoecidos e sobrecarregados têm dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e significativas para seus alunos.

A valorização do trabalho docente deve passar necessariamente pela construção de políticas públicas que garantam estabilidade, formação continuada, condições materiais adequadas e reconhecimento social. Essas medidas são fundamentais para combater a alienação e promover a realização profissional e pessoal dos professores.

O diálogo entre a teoria marxista do trabalho e as pesquisas contemporâneas sobre a docência oferece um rico arcabouço para compreender os desafios enfrentados pelos professores e pensar alternativas para superar as condições adversas impostas pelo sistema capitalista.

O papel do professor enquanto trabalhador intelectual evidencia a necessidade de reconhecer o conhecimento e a experiência acumulados pelo docente como elementos centrais para a construção de uma educação emancipadora e de qualidade.

A luta pela democratização da escola pública e pela valorização do trabalho docente deve ser compreendida como parte da luta por justiça social e igualdade de oportunidades. O professor, enquanto sujeito social, tem um papel fundamental nessa transformação.

Finalmente, a análise da práxis docente à luz da teoria do trabalho de Marx e Engels, complementada pelas contribuições da literatura contemporânea, permite compreender que o trabalho é, ao mesmo tempo, fonte de alienação e potencial de emancipação. A superação das condições adversas que afetam a docência exige uma mobilização coletiva e uma perspectiva crítica que articule teoria e prática na construção de uma educação transformadora.

2.1 O trabalho docente no Brasil

Historicamente, o trabalho docente no Brasil se originou na incumbência de religiosos, passando a pessoas leigas. Porém, na contemporaneidade, o professor passa a ser um trabalhador intelectual. Conforme Fernandes (2013), o trabalhador docente passa a ser visto pela sociedade como um intelectual, aquele que trabalha com a mente e não com a força física, o que nos remete à ocupação do ócio grego, da sabedoria.

Nesse sentido, para que tenhamos um profissional da educação, torna-se necessária a formação acadêmica para atuação profissional. Esta por sua vez, é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, consubstanciada na Lei nº 9394/96, que em seu artigo 62 dispõe sobre a formação docente.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Portanto, trata-se de um trabalho cuja formação, por ser de caráter acadêmico, supõe-se que deverá propor ao indivíduo um importante exercício de senso crítico, considerando o caráter em nível superior para atuação profissional, ainda que esta não esteja expressamente prevista na lei. A formação em nível superior, ou seja, o ambiente acadêmico, requer do indivíduo que ele tenha, minimamente, um saber baseado em criticidade. Há quem passe por esse ambiente formativo sem desenvolver essa criticidade, isso é verdade, a criticidade, ou seja, o elemento racional, portanto seria então uma habilidade que necessita ser desenvolvida?

Entretanto, no decorrer do fazer profissional, principalmente para os docentes da educação infantil, tal trabalho parece isolar-se aos saberes acadêmicos, e conseqüentemente, das teorias que deveriam subsidiar a prática de maneira a suprimir a reflexão sobre a prática, de maneira a tornar a prática alienante, conforme nos traz Basso:

Os professores estão, muitas vezes, realizando uma prática alienante, comprometendo, assim, a qualidade do ensino. Alienante porque o trabalho resumido a repetir conteúdos imutáveis embota o professor. A reprodução mecânica da atividade docente não permite a ampliação das possibilidades de crescer como professor e ser humano. Alienante porque o motivo pelo qual o professor realiza aquelas operações mecânicas tem sido, apenas, o de garantir a sobrevivência, não correspondendo ao significado fixado socialmente. Temos, então, a ruptura entre significado e sentido do trabalho docente. (BASSO, 1998).

A autora nos esclarece sobre as especificidades do trabalho docente, analisando as relações subjetivas (relacionadas a formação) e condições objetivas, (referentes as condições efetivas de trabalho, desde a organização da prática até a remuneração). Evidência em seu artigo um dado de realidade: as práticas tendem a tornarem-se mecânicas e baseadas em repetições do fazer cotidiano subutilizado ou até mesmo ignorando o exercício crítico de reflexão e as condições para o desenvolvimento do trabalho, enunciando assim uma lacuna entre os ideais da formação acadêmica e a realidade revelada no âmbito da escola que requer do professor preparo para dar conta das demandas jamais suscitadas na formação inicial.

Em nossa rede de ensino recebemos formações continuadas e necessárias ao desenvolvimento do trabalho docente, porém estas têm sido elaboradas com foco apenas nos resultados de aprendizagens dos estudantes, ou seja, nos é oferecido subsídios que buscam contemplar diretamente o fazer pedagógico para o atendimento das ditas necessidades de aprendizagem dos estudantes, ignorando assim as nossas reais necessidades de formação e nossos centros de interesse enquanto trabalhadores docentes.

Como exemplo podemos citar que nos deparamos com uma crescente matrícula de crianças com necessidades específicas de aprendizagens, nem todos os estudantes de licenciaturas conseguem de fato se identificar em suas formações iniciais com disciplinas de educação especial, que até bem pouco tempo era considerada como disciplina de matrícula opcional. Estes estudantes tornam-se profissionais, são aprovados em concurso público, ou em seleções temporárias e ao chegarem no chão da escola pública se deparam com o desafio de receber crianças com necessidades de aprendizagens das mais variadas, sem ter o real conhecimento sobre a melhor estratégia de aprendizagem, ou até de acesso ao interesse desses estudantes. Dessa forma o atendimento desses educandos recai sobre o professor que muitas vezes não possui nem um assistente com habilidades e/ou conhecimentos técnicos que possa mediar essa aprendizagem entre esses sujeitos, considerando que em muitas escolas contam apenas com um profissional especializado para o atendimento de um número elevado de crianças que necessitam de um atendimento educacional especializado que ofereça subsídios para potencializar sua aprendizagem no ambiente escolar regular de ensino.

Tal situação aflige os docentes e se torna obstáculo para a melhoria do fazer pedagógico cotidiano, e nos provoca a refletir e questionar sobre as condições de trabalho docente, quantidade de crianças por adulto, atendimento de crianças com suas variadas necessidades

específicas de aprendizagens sem suporte nem pessoal adequado, nem físico e nem de conhecimentos para tal, nos conformando a apenas receber e aplicar ou reproduzir, e isso de forma alienada e alienante, e sem fornecer espaço, para questionar e debater qual é de fato a realidade encontrada em nossas salas de aula, as possibilidades e impossibilidades encontradas e muitas vezes nos fazendo questionar a nossa capacidade profissional quando o resultado revelado não condiz com o traçado e apresentado para nós nas formações, revelando individual ou coletivamente sentimento de frustração incapacidade, desânimo e desmotivação.

A tensão entre o que se aprende na formação inicial e o que se vivencia na prática escolar cotidiana não é algo pontual, mas um fenômeno estrutural da educação brasileira. A distância entre teoria e prática tem sido historicamente acentuada por uma formação docente que, muitas vezes, desconsidera as realidades socioeconômicas e culturais dos contextos escolares. O discurso da formação crítica, embora presente nos documentos oficiais, ainda não se efetiva plenamente nos cursos de licenciatura, gerando um descompasso entre o que se espera do professor e o que ele é capacitado a realizar.

Essa lacuna formativa se intensifica quando a escola pública é atravessada por inúmeras demandas sociais, emocionais e pedagógicas que extrapolam o campo da educação. O professor é frequentemente convocado a ser mediador de conflitos, agente de inclusão, articulador com serviços sociais, conselheiro de famílias e, paralelamente, responsável pelo desempenho pedagógico dos alunos. No entanto, pouco se discute sobre quem forma esse profissional para atender a tamanha complexidade.

O que se observa é uma sobrecarga silenciosa, muitas vezes naturalizada por políticas públicas que romantizam a docência e transferem para o indivíduo a responsabilidade por resultados que dependem de uma rede muito mais ampla. O trabalho docente passa, então, a ser constantemente atravessado por contradições: espera-se protagonismo, mas nega-se autonomia; exige-se excelência, mas negligencia-se formação continuada adequada; cobra-se inovação, mas não se garante condições materiais básicas.

Além disso, o currículo da formação inicial ainda se mostra fragmentado e, em certos casos, distanciado das realidades locais. A ausência de uma abordagem que considere a pluralidade das infâncias, a diversidade cultural, étnico-racial e a inclusão de crianças com deficiência compromete a construção de práticas pedagógicas efetivas e sensíveis. O

conhecimento produzido na universidade precisa dialogar com a escola pública, com seus desafios concretos, e não se manter em uma bolha teórica inatingível.

A formação continuada, que deveria preencher essas lacunas e sustentar o desenvolvimento profissional, também tem se revelado problemática. Quando ela se organiza a partir de metas estabelecidas por avaliações externas padronizadas, o foco do desenvolvimento docente se desloca para o cumprimento de índices, obscurecendo as reais necessidades dos professores e desconsiderando o saber construído na prática. Em lugar de momentos de estudo e reflexão, muitos encontros formativos se transformam em repetições de orientações burocráticas, além de um ambiente de reclamação entre os professores que percebem estarem ouvindo, vendo e participando de mais do mesmo oferecido constantemente.

É nesse contexto que o professor se vê privado de espaços reais de escuta e de produção coletiva de conhecimento. A prática pedagógica se torna cada vez mais solitária, e o educador, constantemente pressionado por resultados, passa a internalizar sentimentos de inadequação, fracasso e culpa. O sofrimento docente, embora silenciado, é cada vez mais visível nos corredores das escolas, nos relatos informais, nas licenças médicas e na evasão de profissionais da carreira.

Outro aspecto crítico está relacionado à política de inclusão que, embora carregue avanços legais e discursivos, tem sido aplicada de forma desarticulada e sem o devido suporte. A inserção de crianças com deficiência no ensino regular, por si só, não garante inclusão. A ausência de formação específica, de recursos didáticos e de profissionais de apoio, torna o processo excludente e injusto — tanto para os estudantes quanto para os professores.

A docência passa a ser, assim, um terreno de intensas contradições. De um lado, há o ideal da escola inclusiva, democrática e humanizadora; de outro, a precariedade das condições objetivas de trabalho, o despreparo das políticas públicas e a insuficiência de recursos. O professor se vê obrigado a operar entre esses dois extremos, tentando, muitas vezes sozinho, construir pontes que deveriam ser estruturadas coletivamente.

O modelo de formação técnica e instrumental, quando dissociado da realidade social dos estudantes, reforça um fazer pedagógico mecânico e normativo. A criatividade, a escuta e a flexibilidade que a docência exige são desvalorizadas em nome de uma pretensa eficiência

que não reconhece as singularidades do processo educativo. O resultado é um esvaziamento do sentido do trabalho docente, que deixa de ser formativo e passa a ser meramente operacional.

Ademais, a ausência de reconhecimento social do trabalho do professor contribui para a desvalorização simbólica da profissão. Embora seja central na construção de uma sociedade democrática e crítica, o magistério ainda é visto como uma ocupação de baixo prestígio. Isso se reflete nos baixos salários, na infraestrutura precária das escolas, e no reduzido investimento em políticas públicas de valorização e formação docente.

A legislação educacional brasileira reconhece o professor como um profissional com formação em nível superior, mas as políticas educacionais nem sempre acompanham esse reconhecimento com ações concretas. A formação em serviço, que deveria ser contínua e articulada com as práticas, muitas vezes é oferecida em formatos rápidos, sem diálogo com as demandas locais ou com os saberes já construídos pelos educadores.

Nesse cenário, muitos professores constroem, por conta própria, estratégias de resistência. Buscam em grupos de estudo, coletivos pedagógicos e trocas informais com colegas o que a formação oficial não oferece. Essa resistência, embora potente, também revela o abandono institucional que muitos profissionais vivenciam: é o professor, sozinho ou em pequenos grupos, que precisa se reinventar diariamente para dar conta das demandas da escola.

A experiência docente é, portanto, atravessada por um saber que nasce do chão da escola. Um saber que não se aprende apenas nos livros ou nas universidades, mas que se constrói na escuta das crianças, nas tentativas e erros, nas adaptações cotidianas e nas negociações com a realidade. Como destaca Tardif (2014), o saber da experiência é uma das dimensões fundamentais do conhecimento docente, e precisa ser reconhecido como tal.

Entretanto, esse saber não pode ser encarado como substituto da formação crítica. Ao contrário, ele deve dialogar com os conhecimentos teóricos e acadêmicos para que o professor possa articular reflexão e ação. A práxis pedagógica, nesse sentido, exige que o educador esteja em constante movimento, disposto a revisar suas práticas, a ampliar seus repertórios e a questionar as verdades impostas.

A pandemia de COVID-19, por exemplo, escancarou as fragilidades estruturais do sistema educacional e expôs a importância do trabalho docente como elemento vital para a

manutenção do vínculo escolar. Professores tiveram que se reinventar, muitas vezes sem formação adequada, sem acesso a tecnologias e sem suporte emocional. Essa experiência revelou o quanto a valorização do magistério vai além do discurso: ela se faz no investimento real em condições dignas de trabalho e em políticas de formação contínua.

Portanto, discutir o trabalho docente no Brasil é também discutir um projeto de sociedade. Se queremos uma educação que forme sujeitos críticos, autônomos e sensíveis, precisamos investir no educador que torna isso possível. Isso implica repensar a formação inicial, reestruturar a formação continuada, garantir espaços de escuta e participação e, principalmente, reconhecer que o professor é um profissional do pensamento, da mediação e da transformação social.

O desafio, então, não está apenas em formar bons professores, mas em garantir que esses profissionais encontrem, nas escolas, as condições materiais, simbólicas e humanas para exercerem sua prática de forma ética, criativa e crítica. Isso requer a articulação entre formação, valorização e condições objetivas de trabalho, de modo que o fazer pedagógico deixe de ser um exercício de resistência e passe a ser um ato pleno de criação e compromisso social.

A história do trabalho docente no Brasil revela uma trajetória marcada pela transformação da atividade de uma função eminentemente religiosa para um papel social que demanda cada vez mais qualificação técnica e intelectual, acompanhando as mudanças sociais, econômicas e culturais do país. Esse percurso evidencia como a formação e o reconhecimento do professor ainda enfrentam desafios históricos, que refletem a estrutura desigual da sociedade brasileira.

A concepção do professor como trabalhador intelectual, embora tenha avançado em termos teóricos e legais, esbarra em contradições que atravessam a prática escolar cotidiana. A valorização simbólica e material do professor não acompanha a complexidade e a responsabilidade social da profissão, o que contribui para a desmotivação e o adoecimento do profissional da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao estabelecer a formação em nível superior como requisito para o exercício do magistério, delineou um marco importante na qualificação do professor. No entanto, a implementação dessa legislação esbarra em

desigualdades regionais, ausência de políticas públicas integradas e limitações nas instituições formadoras, o que impede a efetivação plena desse direito e dever.

A formação em nível médio, modalidade normal, ainda persiste em algumas redes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, o que reforça a heterogeneidade na formação dos docentes e contribui para as disparidades no exercício profissional e na qualidade da educação ofertada.

O desenvolvimento do senso crítico na formação docente, embora previsto como um dos objetivos centrais, enfrenta obstáculos concretos, como a rigidez curricular, a falta de interdisciplinaridade e a ênfase em conteúdos fragmentados. Assim, muitos professores concluem seus cursos sem desenvolver plenamente essa habilidade fundamental para a prática pedagógica transformadora.

A prática alienante, apontada por Basso, reflete um fenômeno mais amplo que atinge diferentes níveis e modalidades da educação brasileira. A repetição mecânica de conteúdos, a falta de autonomia e o distanciamento entre teoria e prática despersonalizam o trabalho do professor, fragilizando seu compromisso com a formação integral dos estudantes.

As condições objetivas do trabalho docente — infraestrutura escolar precária, falta de materiais pedagógicos, altos índices de alunos por turma e ausência de suporte técnico e psicológico — contribuem para essa alienação, impondo barreiras materiais à realização de uma prática pedagógica crítica e criativa.

O descompasso entre a formação recebida e as demandas do cotidiano escolar é evidenciado pela dificuldade em lidar com a diversidade de alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, o que revela a insuficiência das políticas públicas e das instituições formadoras em preparar os docentes para a realidade plural das escolas.

A crescente matrícula de crianças com espectro autista e outras deficiências nas escolas regulares, sem o suporte necessário, evidencia a lacuna entre o discurso inclusivo e a prática efetiva. O professor, muitas vezes isolado, é convocado a realizar uma tarefa complexa sem recursos humanos e materiais adequados, o que reforça sua sobrecarga e desgaste.

A ausência de assistentes pedagógicos e especialistas nas salas de aula compromete a qualidade do atendimento às crianças com necessidades especiais, prejudicando a

aprendizagem desses estudantes e gerando sentimentos de frustração e impotência nos docentes.

Essa situação reflete não apenas um problema de formação, mas uma questão estrutural da política educacional brasileira, que carece de investimentos e planejamento integrado para garantir a inclusão efetiva e a valorização do trabalho docente.

A tensão entre teoria e prática na formação inicial do professor, longe de ser um problema individual, é um fenômeno coletivo e estrutural que exige mudanças profundas nas instituições formadoras e nas políticas públicas educacionais.

A formação docente precisa dialogar com as especificidades locais e regionais, reconhecendo as realidades sociais e culturais dos estudantes e das comunidades escolares, para que o conhecimento produzido seja pertinente e aplicável.

A ausência desse diálogo contribui para a perpetuação de um ensino descontextualizado, que não responde às necessidades reais das crianças e jovens, perpetuando a exclusão e a desigualdade social.

A sobrecarga silenciosa do professor, naturalizada por políticas que valorizam apenas resultados quantitativos, contribui para a internalização de culpa e inadequação pelo profissional, que muitas vezes se vê incapaz de atender a múltiplas demandas sem apoio.

A expectativa de protagonismo do docente, sem garantir-lhe autonomia real e condições materiais dignas, cria um paradoxo que dificulta a concretização de práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras.

A fragmentação curricular na formação inicial e a marginalização das disciplinas que tratam da diversidade, inclusão e aspectos socioemocionais dificultam a construção de um perfil profissional que responda às complexas demandas do cotidiano escolar.

A formação continuada, quando restrita ao cumprimento de metas de avaliação e resultados padronizados, desconsidera as reais necessidades do professor e limita o desenvolvimento profissional a um papel meramente operacional.

A falta de espaços para escuta e produção coletiva do conhecimento docente contribui para o isolamento profissional, fragilizando redes de apoio e a construção coletiva de saberes e práticas.

O sofrimento docente, visível em afastamentos por questões emocionais e adoecimento, revela a necessidade urgente de políticas públicas voltadas para a saúde e o bem-estar dos profissionais da educação.

A política de inclusão educacional, embora avançada em termos legais, carece de articulação prática e suporte técnico para garantir sua efetividade, comprometendo tanto os estudantes com deficiência quanto os professores.

O ideal de uma escola inclusiva e democrática confronta-se diariamente com a precariedade das condições objetivas, colocando o professor no centro de um conflito muitas vezes irresolúvel.

A construção de pontes entre esses extremos exige políticas públicas integradas, que valorizem o trabalho docente e garantam recursos adequados para o atendimento das diversidades presentes na escola.

O modelo técnico-instrumental de formação, ao priorizar a eficiência e a padronização, limita a criatividade e a escuta, elementos essenciais para a construção de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas.

A desvalorização simbólica da profissão docente, associada a baixos salários e infraestrutura precária, contribui para a crise de identidade profissional e para a dificuldade de atração e retenção de novos profissionais qualificados.

A legislação reconhece o professor como profissional do ensino superior, mas as políticas públicas frequentemente falham em assegurar condições concretas para a efetivação desse status.

A formação em serviço, para ser eficaz, precisa ser contínua, dialogada com a prática e adaptada às demandas locais, superando formatos rápidos e superficiais que pouco contribuem para o desenvolvimento profissional.

A resistência docente, manifestada em grupos de estudo e coletivos pedagógicos, evidencia a força e a criatividade dos professores, mesmo diante do abandono institucional.

O saber da experiência, valorizado por Tardif, é um componente essencial do conhecimento docente e deve ser integrado à formação inicial e continuada, permitindo a articulação entre teoria e prática.

A pandemia de COVID-19 reforçou a importância do professor e escancarou a fragilidade estrutural da educação, sinalizando a urgência de investimentos reais em condições dignas de trabalho e políticas formativas que valorizem e fortaleçam a docência.

2.2 O trabalho alienado/estranhado no modo de produção capitalista

A obra Os Manuscritos Econômico-Filosóficos considerada a primeira grande obra de Marx, vale ressaltar em seu tempo de juventude, na qual ele já se afirmara como grande pensador sobre o que viria a ser o Materialismo Dialético. Em sua apresentação à obra, Ranieri (2008, p. 13) afirma que Marx traz uma crítica aos “pressupostos ideológicos hegelianos através da mediação histórica do trabalho humano na formação do ser social” e “ao primado da propriedade privada como elemento orientador do conjunto das relações humanas”.

Nesta obra, podemos observar que o trabalho e a formação humana imbricam-se em algumas relações, dentre as quais podemos considerar Alienação/Estranhamento. Abordaremos, então sobre Alienação/Estranhamento e sua relação com a atividade humana transformadora tendo como base o princípio da contradição.

Para iniciarmos tal discussão, faz-se pertinente tratar aqui sobre esses termos: Alienação (*Entäusserung*) e Estranhamento (*Entfremdung*). Ranieri traz em sua apresentação à Obra de Marx: “Manuscritos Econômico-Filosóficos”, de 1844, uma discussão introdutória sobre a concepção filosófico-especulativa de atividade como princípio da distinção e similitude que carregam esses termos, na qual o núcleo da realidade se movimenta em oposição e alteridade, como na relação de conflitos entre senhor e escravo, Estado e riqueza, existência e consciência (2008, p.13). o autor afirma ainda que é sobre o prisma do princípio da contradição que se estruturam em Marx todos os desdobramentos do estranhamento do trabalho.

Em nosso entendimento os dois termos Alienação e Estranhamento coadunam com a concepção de que estão intimamente ligados. A alienação, portanto, consiste no processo de separação, que segundo compreendemos através de Marx, implicaria na negação do homem e essa negação, portanto, implica o estranhamento deste homem no desenvolvimento da sua atividade humana transformadora, ou seja, do seu trabalho, porém faz-se relevante ressaltar que na verdade nem toda alienação é negação, ou seja, nem toda alienação irá redundar em estranhamento, assim faz-se necessária a utilização dos dois termos alienação e estranhamento. Assim, podemos considerar que toda separação entre o trabalhador e o produto de sua atividade humana transformadora consiste em alienação estranhada, mas não necessariamente.

Assim, temos que:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas

(*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (MARX, 2008, p. 80)

Conforme o trabalhador produz riquezas através da sua força de trabalho, mais pobre ele se torna, pois vai crescendo ao produto do seu trabalho o seu próprio valor humano, que por conseguinte aumentará extensamente a produção agregando valor ao mundo das coisas produzidas, distanciando-se assim e cada vez mais, da força produtora, ou seja, da força de trabalho do trabalhador, multiplicando o valor da produção e diminuindo inversamente a proporção do valor da força do trabalho humano daquele que o produziu.

Nesse processo de produção, o trabalhador se torna a ele mesmo mercadoria tanto mais barata quanto a mercadoria a qual ele mesmo produz, valorizando, nesse processo, as coisas produzidas e desvalorizando-se a si mesmo. Daí a afirmação de Marx sobre o trabalho produzir-se a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria, como produto e produtor transformando-os, a ambos, em mercadorias.

Marx acrescenta:

O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*). (MARX, 2008, p. 80) grifos do autor.

No contexto da alienação/estranhamento, o trabalho fixado no objeto é a “coisificação” daquele que o produziu, o trabalhador, desefetivando assim o produtor, o humano, separando de forma conflituosa o produtor do seu objeto produzido, revelando assim a relação de alienação/estranhamento do processo entre os envolvidos

Ousamos afirmar que o estranhamento como força estranhada ocorre na sociedade capitalista resultante do poder político em suas ações pouco comprometidas em relação aos serviços essenciais tais como a Educação e o trabalho no qual ela está envolvida, e não apenas negação do humano através do trabalho. Já a alienação possui um caráter geral, ou seja, o capitalista também é alienado, pois o sistema impõe uma dinâmica que leva a exploração do trabalho às últimas consequências: exposição dos trabalhadores as condições precárias, longas jornadas de trabalho, remuneração muito abaixo do valor esperado, exposição dos trabalhadores à riscos tanto a vida, quanto a saúde, abalos e degradação moral, e atualmente degradações psicológicas.

O trabalho docente por sua vez, tem apresentado degradações cada vez mais intensas. Temos conhecimento através da organização sindical de professores/as que no desenvolvimento de seu trabalho sofrem degradações morais através de tratamentos desrespeitosos e confusos em relação as suas funções, bem como degradações psicológicas, tendo que trabalhar em escolas com reformas estruturais em curso, com salas lotadas e com um número de crianças com deficiência cada vez mais crescente, demandando dos professores/professoras conhecimentos e aplicações práticas que incluam esses estudantes sem poder contar com apoios técnicos, e sendo cobrados por resultados positivos nas aprendizagens desses estudantes.

Assim o trabalhador docente se vê em uma situação de trabalhar de maneira alienada apenas preocupado com oferecer um bom resultado estatístico, enquanto que seu fazer pedagógico deixa de ser algo reflexivo, pois a reflexão requer um tempo para a transformação e as demandas exigem do professor/a mudanças imediatas e quantificáveis, para compor as estatísticas tabelares a serem apresentadas às chefias e à sociedade.

Nesse contexto, a relação intrínseca entre alienação/estranhamento envolve, portanto, ação de opressão e ataque por parte dos donos dos meios de produção, que aqui fazemos uma analogia com os gestores educacionais, no contexto do trabalho docente. Porém, nessa relação na qual o trabalhador efetiva seu trabalho ao realizar a atividade, portanto, o trabalhador é agente da ação, mas não é sujeito porque a efetivação da atividade pertence a alguém, que neste processo não é o trabalhador. Assim, podemos considerar que essa relação entre alienação/estranhamento é resultante da desefetivação e negatividade do humano trabalhador, pois o humano trabalhador se opõe a si mesmo através do trabalho.

O produto do trabalho se conforma como potência independente do seu produtor, oposta a ele e hostil a ele. O produto parece ser independente de quem o produziu, exterior ao trabalhador, como se não advém de quem o produziu, efetivando assim um caráter estranhado da produção na sociedade civil burguesa. O trabalhador é o produtor de infinitas riquezas, mas para ele próprio produz miséria, e assim se estranha na relação ao produto produzido por ele.

Desta maneira, o trabalho aparece como não pertencente ao trabalhador, mas sim ao outro, o dono dos meios de produção. O trabalhador vê o trabalho como aguilhotinamento e só se reconhece como humano quando está livre do trabalho, em seu tempo livre. O trabalho assim

é encarado pelo trabalhador como um meio de vida e não como a própria vida, assim uma potência estranhada, que independe da sua vontade.

Nessa relação, o ser humano como ser genérico, atua no meio natural, agindo sobre a natureza e retirando produtos dela, de modo primitivo com o objetivo de garantir a sua existência. Porém, existe algo que o diferencia dos animais, tornando-o ser genérico, isto então seria o caráter consciente dessa atividade vital. A abelha, por exemplo, em seu movimento automático de construção das colmeias, diferentemente do arquiteto, que molda a natureza de maneira consciente, para a efetivação de seu trabalho, tendo assim em seu fazer o ato refletido, diferente do instinto da abelha.

O caráter genérico do ser humano pressupõe essa interação com a natureza entre o produto e a atividade ambos relacionados ao trabalho. Se a riqueza está estranhada, o mundo humano, não natural, está igualmente estranhado, independente de nós e hostil a nós. Nesse sentido, o indivíduo se estranhou do gênero humano.

O estranhamento dos indivíduos, uns diante dos outros se caracteriza através da sociedade civil burguesa composta por indivíduos atomizados, separados uns dos outros, que vê nos demais não a realização de si, mas o limite da própria liberdade, estranhando-se assim uns diante dos outros. Assim, temos que o estranhamento é indissociável da relação entre trabalhador e capitalista, figura que se apropria do produto e atividade alheia na divisão das classes sociais. Nessa relação o salário atuaria como mediação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho, assim uma potência estranhada, que seria veículo de apropriação da riqueza por meio do poder de compra.

A escola, enquanto instituição inserida no modo de produção capitalista, não escapa das contradições históricas que marcam o mundo do trabalho. Embora tenha sido concebida como um espaço de formação integral e emancipação, a lógica que regula sua organização e funcionamento muitas vezes submete o processo pedagógico às dinâmicas do mercado, reduzindo o trabalho docente à execução técnica de tarefas determinadas por instâncias superiores. Nesse cenário, o professor deixa de ser sujeito de sua práxis e passa a ser mero executor de políticas educacionais muitas vezes construídas sem sua participação.

O estranhamento do professor em relação à sua própria atividade se revela quando sua função pedagógica se restringe à aplicação de materiais padronizados, avaliações externas e roteiros inflexíveis. O trabalho que deveria ser criativo, reflexivo e situado, passa a ser tratado como operação técnica, em nome de uma suposta “eficácia” mensurável. Essa padronização

contribui para a perda de sentido da prática docente, transformando o professor em uma peça da engrenagem produtiva da educação capitalista.

Além disso, o próprio conhecimento — matéria-prima do trabalho docente — sofre um processo de reificação. Deixa de ser compreendido como construção social e passa a ser tratado como mercadoria, algo que deve ser “entregue” ao aluno de forma fragmentada, sem contexto, em função de metas e resultados. O saber, nesse processo, é esvaziado de sua potência formadora, e o educador perde a possibilidade de construir com os alunos experiências significativas de aprendizagem.

O estranhamento, portanto, não ocorre apenas entre o professor e o produto de seu trabalho (o conhecimento transmitido), mas também em relação ao processo em si. As pressões por desempenho e resultados minam a autonomia docente, impossibilitando que o professor decida sobre os caminhos a serem tomados em sua própria prática. Ele executa um trabalho que não reconhece como seu, vivencia a separação entre sua intenção educativa e a efetivação concreta da atividade escolar.

A lógica neoliberal aplicada à educação intensifica esse processo. A educação pública passa a ser gerida com base em indicadores de desempenho, metas gerenciais e produtividade, seguindo modelos empresariais. O professor é cobrado como se fosse um trabalhador fabril, e o estudante passa a ser tratado como “cliente” ou “produto”, invertendo a lógica da formação humana em favor da lógica do capital.

Esse modelo gerencialista impõe ao docente um conjunto de tarefas alheias à essência de seu trabalho formativo. Preenchimento de planilhas, análises de dados estatísticos, metas de rendimento e satisfação tornam-se tão centrais quanto — ou até mais que — a prática pedagógica em sala de aula. Tal como o trabalhador fabril de Marx, o professor contemporâneo se vê desconectado do propósito maior de sua atividade, sentindo-se deslocado, fragmentado e sem pertencimento.

Outro aspecto relevante da alienação no trabalho docente é a crescente individualização das responsabilidades. A estrutura educacional cobra do professor o sucesso (ou fracasso) dos alunos como se o aprendizado dependesse exclusivamente de sua atuação. Ignoram-se os múltiplos fatores externos — como desigualdades sociais, falta de estrutura escolar, ausência de políticas públicas eficazes — que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Essa individualização culpabilizadora amplia o sofrimento psíquico dos docentes. A frustração com os resultados, as cobranças por desempenho, a falta de reconhecimento e a escassez de recursos criam um ambiente de trabalho adoecedor. O docente, além de alienado, passa a ser hostilizado por um sistema que lhe exige muito e oferece pouco. O mal-estar docente torna-se crônico, alimentado por contradições estruturais que não são enfrentadas de forma séria pelas políticas públicas.

O adoecimento psíquico, nesse contexto, não é uma anomalia individual, mas o sintoma de um sistema que viola cotidianamente a dignidade do trabalhador. Professores e professoras relatam sentimentos de impotência, inutilidade, angústia e vazio diante de um trabalho que deveria ser fonte de realização pessoal e social. O estranhamento atinge o âmago do ser docente, corroendo sua identidade profissional.

É importante compreender que, no contexto capitalista, a alienação no trabalho não é apenas uma experiência emocional negativa, mas uma condição objetiva que decorre da estrutura social e econômica. O docente não se sente alienado por fragilidade pessoal, mas porque seu trabalho é expropriado de sentido pelas relações de poder que o cercam. Sua prática é atravessada por determinações que não são suas, e sua autonomia profissional é sistematicamente negada.

A divisão social do trabalho escolar também contribui para a alienação. A gestão burocrática, os currículos engessados e a hierarquia entre quem pensa e quem executa dificultam a construção de uma práxis pedagógica emancipatória. Quando o professor é apenas o aplicador de uma metodologia definida por “especialistas” ou por organismos externos à escola, sua função se reduz a um fazer técnico, desconectado da realidade local e das subjetividades dos alunos.

Nesse sentido, recuperar o sentido do trabalho docente implica subverter a lógica da alienação. Isso exige a valorização da autonomia pedagógica, o reconhecimento do saber da experiência, o fortalecimento dos coletivos escolares e a construção de políticas educacionais que escutem os profissionais da educação. É preciso afirmar que o professor não é um executor de ordens, mas um intelectual que pensa, cria e transforma a realidade junto com seus alunos.

A superação da alienação no trabalho docente passa, necessariamente, pela transformação das condições objetivas de trabalho. Salários dignos, tempo para planejamento, redução do número de alunos por turma, infraestrutura adequada e formação continuada crítica

são elementos básicos, mas ainda negligenciados em muitas redes públicas de ensino. Sem essas garantias mínimas, o discurso sobre qualidade na educação se torna vazio.

Entretanto, não basta transformar a infraestrutura escolar sem enfrentar a lógica mercantil que atravessa a educação. A desmercantilização do ensino é uma condição fundamental para que o trabalho docente deixe de ser alienado. Isso significa romper com a lógica de avaliações externas punitivas, da competição entre escolas e da culpabilização dos professores. É preciso resgatar a educação como direito e como bem comum, e não como serviço prestado a consumidores.

Vale ressaltar que o estranhamento não se limita ao conteúdo e à forma do trabalho, mas atinge também a relação entre os trabalhadores. A competição, o isolamento, a ausência de espaços colaborativos reforçam o sentimento de solidão e impotência entre os docentes. A escola, que poderia ser espaço de construção coletiva, se converte em local de reprodução da lógica do capital, onde cada um cuida apenas da própria sobrevivência.

A transformação desse cenário demanda um projeto político-pedagógico comprometido com a emancipação. A escola precisa se tornar um espaço de resistência, onde o trabalho docente seja vivido como atividade humana plena, e não como submissão às lógicas de mercado. É nesse sentido que a crítica marxista permanece atual: ela nos fornece instrumentos para compreender a escola como campo de luta, e o professor como sujeito histórico dessa luta.

O desafio da superação da alienação no trabalho docente não é simples, pois exige uma mudança estrutural e cultural. Mas é urgente. Um professor alienado não é apenas um profissional em sofrimento; é também um elo enfraquecido no processo formativo dos estudantes. E sem educadores conscientes, críticos e autônomos, não há educação que promova justiça social.

Portanto, o trabalho docente, situado no seio da sociedade capitalista, carrega em si as contradições fundamentais entre capital e trabalho. Marx já nos alertava sobre a necessidade de não naturalizar essas contradições, mas de desvelá-las e enfrentá-las. O professor, ao reconhecer-se como trabalhador inserido em uma lógica que tenta expropriá-lo de seu fazer, dá o primeiro passo para transformar sua realidade.

A luta contra a alienação, nesse caso, passa também pela valorização da formação crítica. Não se trata de reproduzir discursos acadêmicos, mas de formar profissionais capazes de pensar a própria prática e de intervir nela. O conhecimento, nesse sentido, deixa de ser

mercadoria e volta a ser instrumento de emancipação. E o professor, ao recuperar o sentido de sua ação, deixa de ser apenas engrenagem para tornar-se sujeito.

A alienação do trabalho no capitalismo é uma consequência direta da divisão social do trabalho, que separa o trabalhador do produto de sua atividade e de seu próprio processo produtivo. No trabalho docente, essa divisão é expressa na fragmentação das tarefas, na imposição de metas externas e na restrição da autonomia pedagógica, fazendo com que o professor perca a conexão com o sentido profundo de seu fazer educativo. Essa dissociação entre sujeito e atividade conduz ao fenômeno do estranhamento, onde o trabalhador não reconhece mais sua obra como uma extensão de si mesmo, mas como algo estranho e opressor.

A crítica marxista do trabalho alienado destaca a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, na qual o trabalhador se torna um simples instrumento para a acumulação de riqueza alheia. Para o professor, essa contradição manifesta-se no fato de que, embora seja o agente central do processo educativo, sua atuação é continuamente mediatizada por interesses e pressões que não são seus, mas sim de uma estrutura que privilegia a eficiência mercadológica em detrimento da formação humana integral.

A alienação no trabalho docente não se restringe ao aspecto material ou salarial, mas atinge a dimensão simbólica e identitária do professor. O exercício da docência, que poderia ser uma atividade de criação e transformação social, torna-se uma rotina marcada por burocracia, controle e desvalorização, conduzindo à perda de sentido e ao enfraquecimento da motivação profissional. Esse processo contribui para o desgaste psíquico e o adoecimento, que são sintomas visíveis da desumanização do trabalho no capitalismo.

O estranhamento do professor diante do seu próprio trabalho também se manifesta na relação com os alunos e a comunidade escolar. Quando o trabalho é condicionado a resultados quantitativos e estatísticas, o vínculo afetivo e a compreensão das necessidades individuais são comprometidos. Assim, a atividade docente perde seu caráter dialógico e crítico, tornando-se um exercício mecânico que reproduz a lógica do capital e da reprodução social.

Uma das marcas da alienação no trabalho docente é a terceirização da responsabilidade. Ao responsabilizar exclusivamente o professor pelo desempenho dos alunos, a estrutura educacional oculta as condições estruturais que afetam o processo de aprendizagem, como a desigualdade social, a precariedade das escolas e a insuficiência das políticas públicas. Essa sobrecarga individualiza o fracasso e agrava o sofrimento do docente, reforçando o ciclo de alienação.

O processo de reificação do conhecimento no capitalismo transforma o saber em mercadoria, que deve ser entregue e consumido dentro de parâmetros estabelecidos pelo mercado educacional. Para o professor, essa mercantilização do conhecimento representa uma limitação severa à sua capacidade de criar e reinventar práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades locais e culturais dos alunos, promovendo uma educação emancipatória.

A padronização dos currículos e a imposição de avaliações externas refletem a lógica do capital que busca medir e controlar a produção educativa como se fosse uma fábrica. Essa lógica reduz o trabalho docente a uma operação técnica, negando o papel do professor como sujeito crítico e agente transformador da realidade social. A educação, assim, perde sua função emancipatória e se torna um mecanismo de reprodução das desigualdades.

A alienação do professor está ligada à negação de sua autonomia profissional, uma vez que decisões pedagógicas importantes são tomadas por órgãos administrativos distantes da prática cotidiana. Essa distância entre a política educacional e o fazer pedagógico gera um distanciamento entre o professor e seu trabalho, aumentando o sentimento de impotência e desvalorização, elementos centrais do estranhamento.

O trabalho docente alienado é também resultado da precarização das condições materiais de trabalho. A insuficiência de recursos, a infraestrutura inadequada, a sobrecarga de alunos e a falta de apoio técnico dificultam a realização de um trabalho de qualidade, contribuindo para o desgaste físico e emocional do professor. Tais condições materializam a lógica do capital que busca maximizar a produção com o menor custo possível, sacrificando o trabalhador.

A alienação no trabalho docente deve ser entendida não apenas como uma questão individual, mas como uma expressão das contradições estruturais do capitalismo. O sofrimento e a desmotivação do professor são sintomas de um sistema que trata o trabalho humano como mera mercadoria, ignorando seu potencial criativo e transformador. Reconhecer essa dimensão estrutural é fundamental para pensar estratégias de resistência e transformação.

No contexto da alienação, o docente frequentemente se vê dividido entre seu desejo de promover uma educação crítica e os limites impostos pelo sistema. Essa tensão pode gerar um sentimento de frustração profunda, pois o professor sabe o que deveria ser feito para garantir uma aprendizagem significativa, mas encontra-se impedido por regras, burocracias e pressões externas que condicionam sua ação.

O capitalismo, ao transformar o trabalho em mercadoria, promove uma relação social que dissocia o trabalhador de sua humanidade. No caso do trabalho docente, essa dissociação se manifesta na desvalorização social da profissão e no desprestígio que sofre frente a outras ocupações. Tal fenômeno não apenas estranha o professor em relação à sua atividade, mas também o afasta do reconhecimento social necessário para a construção de sua identidade profissional.

A dinâmica do estranhamento no trabalho docente também está relacionada à competição entre os próprios trabalhadores da educação. Em um cenário de precariedade e cobranças constantes, os professores podem ser levados a disputas internas por reconhecimento, promoções e melhores condições, enfraquecendo a solidariedade e o coletivo, elementos essenciais para a resistência e transformação do trabalho alienado.

A escola como espaço social é palco de múltiplas contradições entre o capital e o trabalho, que se expressam nas condições de trabalho e nas relações entre docentes, alunos e gestores. A compreensão da alienação no trabalho docente requer, portanto, uma análise crítica dessas relações, evidenciando como as estruturas sociais reproduzem desigualdades e limitam a emancipação dos sujeitos envolvidos.

A recuperação da autonomia docente é um passo fundamental para a superação do estranhamento. Essa autonomia implica na capacidade de decidir sobre o conteúdo, os métodos e as estratégias pedagógicas, respeitando as especificidades do contexto e as necessidades dos alunos. Sem essa liberdade, o professor permanece refém de uma lógica externa que desumaniza seu trabalho e reduz sua ação a um mero cumprimento de tarefas.

A valorização do coletivo e da participação democrática na gestão escolar também é uma estratégia importante contra a alienação. Espaços de diálogo entre professores, gestores, estudantes e comunidade possibilitam a construção conjunta de projetos pedagógicos que dialoguem com as demandas locais e resistam à imposição de lógicas mercadológicas. Tal participação fortalece a identidade profissional e o sentido do trabalho docente.

O enfrentamento da alienação no trabalho docente não se limita à melhoria das condições materiais, mas envolve uma transformação profunda das relações sociais e das estruturas de poder que atravessam a educação. Isso demanda um compromisso político e ético com a construção de uma escola pública, gratuita, democrática e emancipatória, que reconheça o papel central do professor como agente de mudança social.

A formação continuada crítica dos professores é um instrumento estratégico para a superação da alienação. Ao possibilitar a reflexão sobre a própria prática, o diálogo com a teoria e a construção coletiva de conhecimento, a formação fortalece a consciência profissional e a capacidade de intervenção no cotidiano escolar. Essa formação deve ser permanente, contextualizada e voltada para a transformação social.

A luta contra a alienação no trabalho docente implica também em questionar as bases econômicas do capitalismo que sustentam a lógica mercantil na educação. Romper com essa lógica significa defender a educação como direito social e bem público, distante da lógica da competitividade e da mercadoria. Essa perspectiva amplia a compreensão do trabalho docente como parte de um projeto político de transformação social.

O reconhecimento da dimensão histórica da alienação permite compreender que o trabalho docente não é um problema isolado, mas parte de um processo mais amplo de exploração e dominação. Assim, a superação do estranhamento requer a articulação do movimento docente com outras lutas sociais, fortalecendo a solidariedade entre os trabalhadores e construindo alianças que possam promover mudanças estruturais.

O papel do professor como sujeito histórico da luta contra a alienação se manifesta na capacidade de resistir, questionar e propor alternativas dentro e fora da escola. Essa ação política é fundamental para desconstruir a lógica dominante que reifica o trabalho e para afirmar a educação como um espaço de emancipação e transformação social. O professor, nesse sentido, deixa de ser mero executor para se tornar protagonista.

A crítica marxista ao trabalho alienado oferece ferramentas teóricas e políticas para compreender as contradições do trabalho docente no capitalismo. Essa crítica ajuda a identificar os mecanismos de dominação e exploração, bem como a delinear estratégias para a resistência e a construção de uma práxis pedagógica libertadora, que reconheça o trabalhador como sujeito integral e criador de sua história.

A práxis pedagógica libertadora é uma concepção de educação que articula reflexão e ação de forma crítica, consciente e transformadora. Seu objetivo central é promover a emancipação dos sujeitos, permitindo que eles compreendam a realidade, problematizem suas condições de existência e atuem coletivamente para transformá-la. Essa perspectiva está ancorada principalmente no pensamento de Paulo Freire, para quem a educação só se torna verdadeiramente humana quando possibilita ao educando “ler o mundo” antes de “ler a palavra”

A centralidade do trabalho na constituição do ser social, segundo Marx, reforça a importância de discutir a alienação no trabalho docente. O trabalho não é apenas uma atividade econômica, mas um processo vital que permite ao ser humano realizar-se e transformar a natureza e a sociedade. Quando esse processo é distorcido pela lógica do capital, o ser humano perde sua essência, manifestando-se o estranhamento.

O estranhamento no trabalho docente pode ser combatido pela valorização da dimensão ética da profissão, que reconhece a educação como um ato de amor, cuidado e compromisso social. Essa valorização resgata o sentido humanizador do trabalho, fortalecendo a identidade do professor e contribuindo para a construção de práticas pedagógicas que promovam a autonomia e a emancipação dos alunos.

O trabalho docente alienado é, em última instância, uma expressão das contradições do capitalismo que permeiam todas as esferas da vida social. Para superar essas contradições, é necessário um projeto coletivo que articule a luta por melhores condições de trabalho, a defesa da educação pública e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde o trabalho seja reconhecido como atividade humana plena.

A alienação no trabalho docente tem efeitos que transcendem o ambiente escolar, impactando a qualidade da educação e as possibilidades de desenvolvimento social. Professores alienados tendem a reproduzir práticas educativas desmotivadoras, limitadas e pouco criativas, o que compromete a formação crítica dos estudantes e perpetua as desigualdades sociais e culturais existentes.

A relação entre alienação e estranhamento no trabalho docente revela a complexidade do fenômeno, que envolve aspectos econômicos, sociais, culturais e psicológicos. Compreender essa relação é fundamental para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento do trabalho docente como uma atividade significativa, valorizada e criativa.

O desafio de desalienar o trabalho docente exige a construção de espaços de diálogo e reflexão coletiva, onde os professores possam compartilhar suas experiências, identificar os obstáculos comuns e construir estratégias de resistência. Esses espaços fortalecem a identidade profissional e criam condições para a retomada do sentido e do propósito do trabalho educativo.

A luta contra a alienação no trabalho docente passa necessariamente pelo fortalecimento da organização sindical e das mobilizações coletivas. Através dessas instâncias, os professores podem reivindicar melhores condições de trabalho, participação nas decisões e políticas

educacionais que respeitem sua autonomia e promovam a justiça social. A organização é um instrumento de poder contra a fragmentação e a individualização promovidas pelo sistema.

Por fim, é fundamental reafirmar que a superação da alienação no trabalho docente não é uma tarefa apenas dos professores, mas de toda a sociedade. A educação é um bem comum e sua transformação requer o envolvimento de estudantes, famílias, movimentos sociais e governos comprometidos com a construção de uma sociedade democrática, solidária e justa. Somente assim o trabalho docente poderá ser vivido como uma atividade plena, significativa e emancipadora.

3 A FORMAÇÃO HUMANA E A PRÁXIS¹¹

Centraliza-se a presente pesquisa nos eixos temáticos referentes à práxis, considerando as dimensões da educação e do trabalho docente, bem como a práxis pedagógica, como pontos essenciais a serem analisados no que diz respeito à articulação entre a dimensão teórica e a prática da educação.

Em primeiro lugar, devemos apontar a educação como um dos pressupostos básicos para a formação constante, contínua e inerente à condição humana, esta essencialmente relacionada ¹²à formação do homem. Com efeito, a educação engloba os sujeitos que conhecem, os quais participam de um processo de transformação pessoal subjetiva (ou de caráter subjetivo), ou seja, criando novas imagens de si, envolvendo, ainda, mudanças materiais e sociais de caráter objetivo e, via de consequência, imiscuindo-se na práxis pedagógica propriamente dita.

Por sua vez, vale destacar a educação no sentido de escolarização, concebendo-a como o “processo institucionalizado”, envolvendo a formação humana, considerada de modo geral, como mais restrita e específica, resumindo-se à educação instrutiva, sendo de sapiência comum a insuficiência da educação como processo institucionalizado e instrutivo para tanto.

Neste aspecto, compreende-se que a educação pode se utilizar da instrução, mas, uma vez considerando-se como objetivo a formação humana, ou seja, contemplando o desenvolvimento do ser cognoscente ou aquele que detém a capacidade de conhecer, aquela não deve se resumir a metodologia maniqueísta do ensinar e aprender.

Ao contrário, deve abordar elementos de outras ciências, como a social e a humana, ao contexto educativo, observando, nos termos do método dialético marxista, os fenômenos que cercam a formação e transformação humana, contextualizada através de processos contraditórios e transformadores no âmbito da pedagogia brasileira contemporânea.

Ainda discutindo-se o conceito-chave da educação, tem-se a figura da escola como o espaço físico de construção do ser cognoscente e local de trabalho dos docentes, os quais exercem a prática pedagógica. Considera-se como objetivo da escola, dentre outros, a instrução

Entende-se por educação, neste trabalho, a práxis humana que visa à formação do sujeito, englobando processos de desenvolvimento pessoal, social e cognitivo, e não se restringindo apenas à instrução escolar formal.¹¹

pública dos saberes acumulados e adquiridos socialmente, não prestando à formação política, posto que seu papel político acaba se materializando de modo sub-reptício frente as censuras ainda hoje presentes na conjuntura social.

Por fim, ressalta-se, como já defendia Louis Althusser (1985, p. 71), filósofo marxista estruturalista franco-argelino, que a escola consiste num aparelho ideológico do estado na sociedade capitalista, sendo aquela responsável pela reprodução por meio da instrução direcionada dos postulados capitalistas para o ser cognoscente nela inserido. Demais disso, a escola detém influência no modo de produção da sociedade, bem como exerce papel crucial na formação e promoção de ideologias estruturais adotadas pelo segmento social dominante, notadamente capitalista.

Portanto, vale tecer uma crítica inicial aos estabelecimentos de ensino, posteriormente aprofundada, no sentido de que, não obstante teorizados como ambientes transformadores de seres e saberes, são, na verdade, projetados para conformar o ser cognoscente as ideologias sociais dominantes, as quais acabam por refletir a sociedade propriamente dita, de tal forma que o homem se torna produto das estruturas que o determinam, iludindo-se ao se considerar como resultado de suas ideias ou de suas ações.

Diante deste cenário onde a escola seria o espaço ideal de reprodução de ideologias hegemônicas; a educação assimilaria e promoveria discursos relacionados ao poder e ao conhecimento de uma classe social dominante, podendo ser considerado utópico e ilusório o poder de transformação a ela (teoricamente) destinado.

Em segundo lugar, deve-se atentar para o conceito-chave do trabalho, este concebido, inicialmente, como atividade que vem a produzir e determinar valores que podem influenciar a formação humana no âmbito da escola pública. Ou seja, cuida-se do trabalho docente, ao qual pode ser agregado valores de uso proporcional ou não ao dispêndio de energia vital por meio da atividade laborativa.

Nessa linha, o trabalho contribui com o processo de transformação da natureza e da atividade social, envolvendo relações interativas referentes ao sujeito que trabalha e que produz a si próprio através do labor, notadamente do trabalho educativo realizado numa sociedade capitalista.

Nesse sentido, o sujeito que trabalha desenvolve uma persona que constantemente se percebe em dependência das necessidades vitais, sentindo-se como eterno devedor; para “adimplir” essa dívida, passa a fornecer sua energia e trocar seu tempo de vida por mercadorias, como o salário, por exemplo.

Contudo, mesmo com a existência do salário como contraprestação pelo trabalho exercido, não é possível assegurar uma qualidade de vida proporcional à valorização da condição humana, visto que, sob a lógica capitalista, o capital busca apenas manter o indivíduo disponível com sua força de trabalho (Antunes, 2001).

Portanto, torna-se pertinente discutir o trabalho como uma atividade que produz, direta ou indiretamente, valor social e valor econômico, considerando-se especificamente o trabalho docente em instituições públicas de ensino, o qual pode ser analisado tanto sob a perspectiva da prestação de serviços quanto da construção de saberes e formação humana, inserindo-se no conceito mais amplo de práxis.

Considerando-se a importância dos conceitos-chaves para a formação humana, iniciamos a observação empírica da práxis pedagógica adotada entre os professores da rede pública (da qual esta pesquisadora faz parte desde 2006) através dos relatos nos encontros formativos, nas salas dos professores e demais ambientes escolares do município de fortaleza pelos quais atravessamos enquanto sujeitos docentes, percebendo-se, inicialmente, a inexistência do compartilhamento da práxis e da prática docentes, as quais acabam por não dialogarem entre si nem entre os seus agentes, limitando a intervenção pedagógica necessária a formação humana.

Nesse sentido, supõe-se que tal ocorra em razão do imaginário pedagógico relacionado ao trabalho docente, suas árduas implicações e barreiras, principalmente, tendo em vista as dificuldades do exercício da prática docente na rede pública, as quais acabam por comprometer a formação humana em sua dimensão ontológica.

Já durante a formação inicial de professores, é possível aferir a disparidade das questões teóricas das formações *versus* a prática profissional, sejam elas nos âmbitos iniciais ou continuadas, enquanto os trabalhadores da educação se deparam, ainda que inconscientemente, com a satisfação das necessidades de aprendizagem dos estudantes e das expectativas do sistema escolar apenas com o cumprimento da prática do exercício laborativo do ensinar.

Atualmente, o foco se encontra na entrega do produto educativo que se concretiza através do produto do trabalho docente. As necessidades de interesses formativos e humanos são suprimidas. As leituras, as discussões, as oportunidades de crescimento acadêmico, que elevam a prática docente ao saber inventivo, inspirador, motivador, que possibilita a melhoria da qualidade da educação não é disponibilizada, ofertada nem incentivada, conseqüentemente, influenciando negativamente na própria práxis pedagógica, como também na prática docente.

Podemos considerar, segundo exposto por Rodrigues, Santos e Ribeiro (2023, p. 69-80), quanto maior fosse o controle exercido sobre a formação dos professores, ou seja, quanto menor e mais célere fosse a sua formação e mais rápida fosse a inserção destes profissionais no mercado de trabalho, piores seriam as condições, e praticamente inexistente seria a possibilidade de pensarem sobre o seu fazer ou sobre as condições as quais estivessem submetidos o seu trabalho.

O trabalho docente, principalmente o exercido nas escolas públicas, dava-se de maneira a não ser possível que o professor questionasse a sua própria função docente e o seu papel na formação dos estudantes, mas apenas reproduzia os conteúdos necessários para que o aluno se tornasse apto, em tempo recorde, a ser inserido no mercado de trabalho, caracterizando-se, assim, um ciclo alienante.

Diante desse cenário, ao tornar o fazer pedagógico em algo mecânico, cuja essência é a própria repetição de conteúdos, da urgência de concluir aquele nível de ensino para que se tenha um aluno com instrução básica o suficiente para a sua inserção no mercado de trabalho, temos não só a alienação da práxis pedagógica maculada pela prática alienada e irrefletida, mas a sua irradiação nas presentes e futuras gerações que ficam atreladas a um sistema capitalista de produção e contraprestação por sua produção. O intelectualismo e a reflexão são legados para poucos e herdados por alunos seletos. A produção e capital preponderam sobre a formação docente com reflexos na discente, razão pela qual deve-se haver a quebra do paradigma entre a práxis alienada e a práxis refletida, sendo esta a propulsora de mudanças significativas no fazer docente e o aprender discente.

A práxis pedagógica exige, portanto, a superação do dualismo entre teoria e prática que tradicionalmente permeia o campo educacional. Tal superação demanda o desenvolvimento de uma consciência crítica nos sujeitos envolvidos, especialmente nos docentes, que atuam como mediadores na construção do conhecimento. A prática, nesse sentido, não deve ser mera

repetição mecânica, mas uma atividade reflexiva que transforme as condições sociais e culturais nas quais a educação está inserida.

A formação humana, concebida sob a ótica da práxis, é um processo dialético que articula o sujeito e o mundo, promovendo não apenas o domínio técnico dos saberes, mas também a compreensão crítica das relações sociais. Assim, a educação transcende a mera transmissão de conteúdos para se tornar um espaço de emancipação, em que o indivíduo se reconhece como agente capaz de intervir e modificar a realidade que o cerca.

A práxis docente, quando realizada de forma consciente, é um ato político que desafia as estruturas de poder e desigualdade presentes no sistema educacional e na sociedade capitalista. Ela possibilita que o professor e o aluno estabeleçam uma troca dialética, rompendo com a verticalidade e o autoritarismo que historicamente marcaram as relações escolares, promovendo um ambiente de cooperação e construção coletiva do saber.

A inserção do trabalho docente no contexto da práxis exige um reconhecimento das condições materiais e simbólicas que permeiam essa atividade. A precarização das condições de trabalho, a desvalorização profissional e a sobrecarga funcional comprometem não apenas a saúde do educador, mas também a qualidade do processo educativo, dificultando o exercício pleno da práxis pedagógica reflexiva e transformadora.

A crítica à escolarização entendida apenas como instrução revela a necessidade urgente de reformulação dos currículos escolares, que frequentemente privilegiam o ensino fragmentado e conteudista, desconsiderando a formação integral do ser humano. A práxis educacional, portanto, deve incluir conteúdos que promovam a consciência crítica, a ética social e a compreensão das contradições históricas, ampliando o horizonte formativo dos estudantes.

O trabalho docente, em sua dimensão praxica, deve ser compreendido como uma atividade que envolve saberes múltiplos, incluindo aspectos técnicos, pedagógicos e políticos. A formação continuada, enquanto processo permanente, é essencial para que os professores possam atualizar seus conhecimentos e desenvolver práticas inovadoras que respondam às demandas sociais e às transformações do mundo contemporâneo.

A formação humana, em sua dimensão ontológica, está intrinsecamente ligada ao processo educacional que se dá nas instituições escolares, mas que não pode se restringir a elas. A práxis educacional deve alcançar as diversas esferas da vida social, articulando

conhecimentos e experiências que possibilitem o desenvolvimento integral do indivíduo como sujeito histórico e social.

Ao aplicarmos uma determinada perspectiva marxista ao entendimento da práxis podemos elaborar uma concepção que enfatiza a transformação consciente da realidade, o que implica que a ação educativa deve ser orientada para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa perspectiva exige que os educadores desenvolvam uma postura crítica e engajada, buscando não apenas formar sujeitos competentes, mas também cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

A alienação do trabalho docente, fruto das condições estruturais do sistema capitalista, revela-se na repetição de práticas descontextualizadas e na ausência de um projeto pedagógico coletivo que considere as necessidades reais da comunidade escolar. Superar essa alienação passa pela construção de espaços democráticos de participação, onde os educadores possam compartilhar experiências, refletir sobre sua prática e reivindicar melhores condições de trabalho.

A práxis pedagógica, ao ser tomada como espaço de reflexão e ação, possibilita o rompimento com o modelo bancário de educação, tão criticado por Paulo Freire, no qual o aluno é visto como mero receptor passivo de conteúdos. A prática pedagógica reflexiva busca envolver o educando como sujeito ativo, capaz de questionar, dialogar e produzir conhecimentos significativos para sua realidade.

O papel do professor na práxis pedagógica é fundamental, pois ele atua como mediador entre o conhecimento e o estudante, criando condições para que este último construa seu próprio saber a partir de suas experiências e contextos. Essa mediação requer do docente uma postura ética e política, pautada na valorização da diversidade cultural e na promoção da justiça social.

A formação inicial dos professores, muitas vezes pautada em metodologias tradicionais e currículos engessados, dificulta o desenvolvimento de uma práxis pedagógica crítica e criativa. É necessário repensar esses processos formativos, incorporando disciplinas e práticas que promovam o diálogo entre teoria e prática, incentivem a reflexão e a problematização das realidades educativas.

A práxis como ação transformadora implica também a revisão dos paradigmas educacionais vigentes, que tendem a reproduzir as desigualdades sociais e a manutenção do

status quo. A escola, enquanto espaço social, deve ser pensada como um local de resistência e luta pela emancipação, onde o saber se converte em instrumento de libertação e construção de um mundo mais justo.

A compreensão da educação como direito humano fundamental reforça a necessidade de políticas públicas que garantam acesso, permanência e qualidade no ensino, assegurando que a práxis pedagógica seja efetivamente um meio de formação plena do ser humano. Nesse sentido, a atuação docente deve ser valorizada e reconhecida como elemento central para o desenvolvimento social.

A crítica à função ideológica da escola, enquanto aparelho do Estado, não deve desconsiderar seu potencial para a transformação social quando a práxis pedagógica é orientada por valores democráticos e emancipatórios. Assim, o desafio está em construir uma educação que se posicione contra a reprodução das desigualdades e promova a formação crítica dos sujeitos.

A práxis reflexiva, por sua vez, exige a criação de espaços institucionais que favoreçam o diálogo entre docentes, gestores, estudantes e comunidade, possibilitando a construção coletiva de propostas educativas. Essa participação democrática é condição sine qua non para a efetivação de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade social e cultural dos sujeitos.

A formação continuada do professor deve ser encarada como um processo dinâmico e integral, que articula o desenvolvimento pessoal, profissional e político do educador. Essa formação permite que o docente se posicione criticamente diante das condições de trabalho, das políticas educacionais e das demandas sociais, fortalecendo sua práxis como agente de transformação.

A práxis educativa, quando desprovida de reflexão crítica, pode resultar em práticas estereotipadas e mecânicas que não atendem às necessidades reais dos estudantes. Por isso, é imprescindível que o processo formativo do professor inclua momentos de análise, discussão e avaliação contínua, incentivando o pensamento crítico e a criatividade.

A formação humana, no contexto da práxis pedagógica, deve também contemplar o desenvolvimento das competências socioemocionais, que são fundamentais para a construção de relações interpessoais saudáveis e para o exercício da cidadania. Essa dimensão, muitas vezes negligenciada, é essencial para a formação integral do indivíduo.

O trabalho docente, ao ser compreendido em sua complexidade, revela-se como uma atividade que vai além da simples transmissão de conhecimento, configurando-se como uma prática social que envolve a gestão de conflitos, a motivação dos alunos e a articulação com a comunidade escolar. Essa multifuncionalidade exige do professor uma formação ampla e diversificada.

A práxis pedagógica crítica deve considerar a diversidade cultural, social e econômica dos estudantes, promovendo uma educação inclusiva que respeite as diferenças e valorize as potencialidades de cada indivíduo. Essa abordagem contribui para a construção de uma sociedade plural e democrática.

A superação da práxis alienada passa pela formação de professores capazes de pensar sua prática de forma crítica, reconhecendo os condicionantes sociais e institucionais que influenciam sua ação. Isso implica a construção de uma identidade profissional que valorize o compromisso ético e político com a transformação social.

A práxis, enquanto ação consciente e transformadora, exige que o professor se posicione como sujeito político, participando ativamente dos processos de decisão que envolvem a organização escolar e as políticas educacionais. Essa participação fortalece a autonomia docente e contribui para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

A relação entre educação e trabalho deve ser pensada a partir da ideia de que ambos são processos constitutivos da formação humana, estando interligados na construção da subjetividade e na reprodução social. O trabalho docente, nesse contexto, é um espaço privilegiado para a realização da práxis transformadora.

A práxis pedagógica, ao integrar teoria e prática, permite que o conhecimento científico e cultural seja apropriado criticamente pelos sujeitos, favorecendo a construção de saberes contextualizados e significativos. Essa apropriação é essencial para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade de intervenção social.

O desafio da formação docente reside em superar a fragmentação do saber e a compartimentalização do conhecimento, promovendo uma abordagem interdisciplinar que dialogue com as realidades vividas pelos estudantes. Essa articulação favorece a compreensão crítica do mundo e a capacidade de agir sobre ele.

A práxis educativa deve ser entendida como um processo coletivo, que envolve não apenas o professor e o aluno, mas também a comunidade escolar e social. Essa coletividade fortalece o compromisso com a justiça social e amplia o potencial transformador da educação.

A formação humana, no contexto da práxis pedagógica, requer o desenvolvimento de uma consciência histórica, que permita aos sujeitos reconhecerem as contradições sociais e atuarem na superação das desigualdades. Essa consciência é fundamento para a construção de uma educação emancipadora.

A práxis pedagógica, quando orientada por uma visão crítica e dialética, contribui para a construção de uma cultura de paz e solidariedade, promovendo valores que desafiam a lógica da competição e da exclusão presentes na sociedade capitalista.

A inserção do trabalho docente na práxis educativa implica o reconhecimento das especificidades dessa atividade, que demanda habilidades técnicas, pedagógicas e políticas. A valorização desse trabalho é condição fundamental para a qualidade da educação e para a efetivação da formação humana.

A práxis pedagógica alienada, caracterizada pela reprodução acrítica de conteúdos, compromete a formação de sujeitos capazes de pensar e agir de forma autônoma. Romper com essa alienação é tarefa central da formação docente e da organização escolar.

A educação pública, enquanto direito social, deve assegurar condições que permitam a realização plena da práxis pedagógica, incluindo infraestruturas adequadas, recursos didáticos e formação continuada para os professores. Essas condições são imprescindíveis para a efetivação da missão formativa da escola.

A práxis como transformação consciente da realidade exige que os educadores desenvolvam uma postura crítica frente às políticas educacionais que promovem a mercantilização da educação e a precarização do trabalho docente. Essa crítica é fundamental para a resistência e para a construção de alternativas.

A práxis pedagógica implica a construção de relações pedagógicas baseadas na confiança, no respeito mútuo e na valorização da experiência dos estudantes, criando ambientes favoráveis à aprendizagem significativa e à formação integral.

A práxis reflexiva do professor possibilita a identificação e superação de práticas excludentes e discriminatórias no ambiente escolar, contribuindo para a promoção da equidade e da inclusão social.

A formação humana e a práxis pedagógica estão diretamente relacionadas à capacidade do educador de articular conhecimentos teóricos e experiências práticas, promovendo uma educação contextualizada e relevante para a realidade dos estudantes.

A práxis educacional deve considerar as múltiplas dimensões da formação humana, incluindo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e éticos, integrando-os em uma proposta pedagógica que valorize a complexidade do ser humano.

A práxis docente, ao se constituir como prática reflexiva e transformadora, desafia os paradigmas tradicionais da educação, promovendo a construção de saberes críticos e a formação de sujeitos capazes de atuar na transformação social.

3.1 Educação e desenvolvimento humano

A educação infantil é o ponto de partida da construção subjetiva e social do ser humano. Nesse contexto, não se trata apenas de uma etapa preparatória para séries futuras, mas de uma vivência plena, onde o desenvolvimento humano se dá em sua forma mais intensa, relacional e sensível. Os processos de aprender, brincar, conviver, imaginar e questionar compõem uma malha fina que sustenta a formação da identidade, da linguagem e da sensibilidade. É no cotidiano da escola, entre cantigas e rodas de conversa, que a criança tece os primeiros fios de sua existência social.

Desenvolver-se, para a criança, não significa apenas atingir marcos cognitivos ou motores previamente estabelecidos. É um ato de presença no mundo. É uma construção marcada por ritmos diversos, pela subjetividade de cada um e pelo contato com os outros. A proposta curricular da Rede Municipal de Fortaleza (Freitas, 2020) valoriza exatamente essa perspectiva, ao defender um currículo que se faz no cotidiano, nas interações e na escuta ativa das crianças — práticas que reconhecem a infância como tempo legítimo de ser.

É necessário compreender que o desenvolvimento humano, nessa etapa da vida, não pode ser reduzido a métricas ou esquemas rígidos. Ele é fluido, inconstante, múltiplo — assim como o brincar, que nunca se repete da mesma forma. Cada gesto infantil carrega uma potência criativa e uma intencionalidade que muitas vezes escapam aos olhos menos atentos. Quando a criança explora um canto da sala, mistura tintas, ou constrói uma cabana com cadeiras, ela não está apenas se entretendo: está negociando sentidos, construindo hipóteses e se afirmando como sujeito.

Essa construção não ocorre no vazio. Ela se dá no encontro com o outro — colegas, adultos, ambientes. Henri Wallon (2007) já afirmava que o desenvolvimento se constitui por meio da afetividade e da mediação social, sendo impossível separar emoção de cognição. Por isso, as práticas pedagógicas devem ser organizadas de modo que respeitem o tempo da criança, suas formas de expressão e seu direito de experimentar. Cada interação, cada escuta verdadeira, cada espaço de silêncio também é, paradoxalmente, um espaço de formação.

Não há desenvolvimento possível sem relações. A criança, desde os primeiros momentos de vida, constrói-se na presença do outro — não apenas como espelho, mas como alimento simbólico para sua existência. A educação é, antes de tudo, uma relação de alteridade. (Wallon, 2007, P. 89)

É nesse espírito que se delinea o currículo da Educação Infantil como campo vivo, orgânico, aberto à reinvenção. O cotidiano escolar não é uma sequência de tarefas repetidas, mas um território de descobertas e de pequenas epifanias. Cada rotina — o lanche, o momento de higienização, a roda de conversa — carrega em si potencialidades formativas. A singularidade do dia a dia, muitas vezes desvalorizada, é onde o desenvolvimento humano pulsa com mais vigor.

Lev Vygotsky (2007) nos ensina que o desenvolvimento está profundamente ligado às interações sociais e culturais. Para ele, o conhecimento nasce no plano social e se interioriza progressivamente. Nesse sentido, o educador precisa ser mediador entre a cultura e a criança, entre o mundo e sua forma de experimentá-lo. Ao respeitar a diversidade cultural e a pluralidade de infâncias, criamos um currículo que humaniza e que, ao mesmo tempo, reconhece o outro como legítimo em sua diferença.

Na abordagem de Reggio Emilia, Loris Malaguzzi (2016) propõe o conceito das “cem linguagens da criança”, defendendo que ela se expressa de múltiplas formas: pela fala, pelo gesto, pelo desenho, pela construção, pela dança, pelo silêncio. Ao limitar essa diversidade, a escola não só empobrece o currículo, mas também enfraquece o processo de desenvolvimento. Respeitar as cem linguagens é permitir que a criança seja inteira, plena, complexa — como de fato é.

A escola deve se tornar um lugar onde a criança possa viver cem linguagens, e não apenas uma. As crianças têm cem maneiras de pensar, de se expressar, de entender, de encontrar sentido nas coisas. Negar essas linguagens é negar a própria humanidade infantil. (Malaguzzi, 2016, P. 32)

Dentro dessa perspectiva, o brincar deixa de ser um tempo ocioso e se torna linguagem potente de criação e aprendizagem. Ele expressa o que ainda não pode ser dito em palavras, e revela desejos, medos e invenções. Ao brincar, a criança elabora o mundo e a si mesma. O jogo simbólico, por exemplo, é uma das mais poderosas ferramentas para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Ignorá-lo é ignorar a forma mais genuína de aprender na infância.

Zilma de Oliveira (2012) aponta que o currículo da educação infantil deve ser centrado na experiência, não apenas na instrução. Aprender, para a criança pequena, é viver. Não há dissociação entre corpo, pensamento e emoção. Por isso, as propostas educativas devem estar atentas ao movimento, à escuta, à imaginação. Os campos de experiência previstos na BNCC

(Brasil, 2017) dialogam com essa ideia, ao propor que o conhecimento seja construído de forma integrada.

Assim, o campo “corpo, gestos e movimentos” revela como o desenvolvimento motor está ligado à autonomia e à comunicação. O “escuta, fala, pensamento e imaginação” convida a valorizar a linguagem como meio de expressão do pensamento. O “traços, sons, cores e formas” permite a criança experimentar o mundo de maneira sensível e artística. Todos os campos, juntos, formam uma base de experiências significativas que alimentam o desenvolvimento humano em múltiplas direções.

A proposta curricular da rede de Fortaleza (Freitas, 2020) destaca ainda a importância do planejamento pedagógico como prática viva. O planejamento não deve engessar a rotina, mas oferecer intencionalidade e flexibilidade. Deve considerar as escutas feitas pelos professores, os registros das ações das crianças, e os temas que emergem do cotidiano. Dessa forma, o planejamento se transforma em ferramenta para uma prática pedagógica sensível e potente.

Maurice Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes não são apenas técnicos, mas também práticos, sociais e pessoais. Isso implica compreender que a formação do educador precisa contemplar sua capacidade de escutar, de improvisar, de construir vínculos. O desenvolvimento das crianças passa necessariamente pelo desenvolvimento dos adultos que com elas convivem. A formação continuada, nesse sentido, deve valorizar a escuta pedagógica, o olhar atento e a capacidade de interpretar o cotidiano.

Dessa forma, o desenvolvimento humano na educação infantil não se dá em linha reta, mas em espirais. Há avanços, recuos, hesitações e saltos. Há crianças que falam antes de andar, outras que preferem desenhar a falar, algumas que observam mais do que participam — e todas estão em processo. O papel da escola é oferecer ambientes ricos, afetivos, estimulantes e acolhedores para que cada uma encontre seu tempo e seu caminho.

A dimensão ética da educação também se faz presente nesse processo. Valorizar o desenvolvimento humano é reconhecer o direito da criança à dignidade, à expressão, à proteção e ao cuidado. Isso exige práticas que não sejam apenas inclusivas, mas verdadeiramente equitativas, considerando as diferentes realidades, contextos culturais e trajetórias de vida.

O espaço educativo, assim, se transforma em lugar de pertencimento. A criança que encontra seu nome escrito, seu desenho exposto, seu brinquedo preferido guardado com cuidado, entende que ali é lugar seu. Esse sentimento de pertencimento é fundamental para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da confiança — elementos essenciais na formação do ser humano.

A escola precisa ser espaço de afeto, mas também de escuta crítica. A criança tem o direito de dizer o que sente, o que pensa, o que deseja. E o adulto tem o dever de escutar com responsabilidade, reconhecendo que cada fala infantil é carregada de sentido. A escuta pedagógica, portanto, é um ato político: ela reconhece a criança como sujeito.

A escuta ativa não se limita à escuta da fala verbal. Muitas crianças se expressam por gestos, expressões, movimentos ou silêncios. A escuta verdadeira exige do educador sensibilidade para decifrar essas linguagens não verbais e acolhê-las como legítimas formas de comunicação. É nesse nível que a educação se torna um processo humanizador: quando reconhece os modos singulares de existir de cada criança como parte da aprendizagem.

O cotidiano da educação infantil, longe de ser um “tempo de espera” para a alfabetização, é um momento formativo com valor em si. Cada rotina — o lanche, o descanso, o cuidar do corpo — tem função pedagógica, afetiva e ética. Quando a criança é acolhida com respeito em suas necessidades básicas, aprende a cuidar de si e dos outros. A cotidianidade, como nos mostra Freitas (2020), é parte central do currículo e não deve ser negligenciada ou vista como mera logística escolar.

Nesse sentido, o cuidado se entrelaça ao processo educativo como dimensão formadora. Cuidar não é apenas zelar pelo bem-estar físico da criança, mas criar vínculos, construir segurança emocional e oferecer presença significativa. A relação entre educador e criança é, portanto, o primeiro território de aprendizado da ética, da confiança e da empatia. No olhar que acalma, na palavra que acolhe, no gesto que respeita — o humano se desenvolve.

A estética do ambiente também participa da formação. O espaço educativo comunica valores. Um ambiente limpo, organizado, com materiais acessíveis, que valoriza a produção das crianças e estimula a curiosidade, torna-se um educador silencioso. Ele convida à exploração, à investigação e à convivência. Em Reggio Emilia, esse conceito é chamado de “terceiro educador” (Malaguzzi, 2016), pois o ambiente ensina tanto quanto o adulto e o grupo.

Outro aspecto crucial no desenvolvimento humano é a autonomia. Permitir que a criança escolha com quem brincar, onde sentar, que material usar, ou como organizar sua atividade é respeitar seu direito de decisão. A autonomia não se constrói de forma repentina, mas se desenvolve no cotidiano, nas pequenas escolhas. Cada vez que a criança é ouvida em suas preferências, ela aprende que sua voz tem valor e que suas decisões têm consequências.

A linguagem, por sua vez, não se desenvolve apenas nas situações formais. É nos momentos espontâneos — no diálogo durante o brincar, nas perguntas curiosas, nas histórias inventadas — que a criança exercita sua capacidade simbólica e narrativa. Um currículo atento ao desenvolvimento humano precisa oferecer múltiplas oportunidades para que a criança fale, ouça, questione, imagine e reinterprete o mundo por meio da palavra.

Além disso, o corpo também fala, aprende e se desenvolve. A criança pequena vive o mundo com o corpo todo. Por isso, a movimentação, o toque, o ritmo e o espaço devem ser considerados elementos centrais do fazer pedagógico. O desenvolvimento motor não é separado do desenvolvimento afetivo e cognitivo; eles são faces de uma mesma vivência integrada, como enfatiza a proposta curricular da rede de Fortaleza (Freitas, 2020).

A diversidade — de culturas, de saberes, de modos de vida — deve estar presente no cotidiano da educação infantil como riqueza e não como problema. Reconhecer a pluralidade das infâncias é parte de uma pedagogia comprometida com o desenvolvimento humano em sua dimensão ética. A criança deve ver-se representada nos livros, nas músicas, nos brinquedos e nas narrativas que a escola oferece. Isso fortalece sua identidade e sua autoestima.

O desenvolvimento ético e moral também se inicia na infância. Não se trata de impor regras, mas de construir sentido para a convivência. Quando as crianças discutem um conflito no grupo, esperam a vez de falar, ou se solidarizam com o amigo triste, estão exercitando valores fundamentais para a vida em sociedade. Esses valores não são ensinados por meio de sermões, mas vividos na prática cotidiana, em situações reais.

O erro, por sua vez, precisa ser ressignificado como parte do processo de aprendizagem. Quando o adulto transforma o erro em punição ou vergonha, bloqueia o desenvolvimento. Ao contrário, quando valoriza o erro como hipótese, como tentativa legítima de acerto, ele estimula a criatividade e o pensamento crítico. Uma educação comprometida com o humano não teme o erro, mas aprende com ele.

A avaliação na educação infantil, dentro dessa concepção, deve ser formativa e qualitativa. Avaliar é acompanhar trajetórias, perceber avanços, registrar descobertas e respeitar os tempos. Não se trata de classificar ou ranquear, mas de interpretar processos. Os registros — escritos, fotográficos, orais — tornam-se ferramentas fundamentais para compreender o desenvolvimento em sua complexidade.

É importante destacar que esse modo de entender o desenvolvimento humano não é neutro. Ele é político. Ao optar por uma pedagogia da escuta, do cuidado, da brincadeira e da sensibilidade, escolhemos um projeto de sociedade que valoriza a infância como etapa plena e não apenas como transição. Como lembra Tardif (2014), todo saber docente é carregado de intencionalidades. É necessário refletir sobre o que ensinamos, como ensinamos e, principalmente, por quê.

Nesse contexto, a formação continuada dos educadores é essencial. Não se trata apenas de cursos e capacitações, mas de espaços de reflexão coletiva, de troca de experiências, de escuta entre pares. O professor que se forma continuamente é aquele que se permite transformar, que se afeta pelo cotidiano e que aprende com as crianças tanto quanto ensina.

A educação infantil, entendida como espaço de desenvolvimento humano, precisa ser protegida contra reducionismos. A antecipação de conteúdos formais, a pressão por resultados quantitativos, ou a imposição de modelos únicos de aprendizagem comprometem a riqueza dessa etapa. Defender uma pedagogia centrada na criança, no cotidiano, nas relações e na escuta é, acima de tudo, um ato de resistência ética e política.

Por fim, educar para o desenvolvimento humano é educar para a vida — não apenas para o desempenho. É reconhecer que cada criança traz consigo um mundo e, ao mesmo tempo, deseja construir novos mundos. Quando a escola se torna um lugar onde a infância é respeitada, onde a diversidade é celebrada, e onde o brincar é levado a sério, ela deixa de ser apenas um espaço de instrução e passa a ser, verdadeiramente, um lugar de formação humana.

O desenvolvimento humano na infância é um processo multifacetado que envolve não apenas o crescimento físico, mas também a formação da identidade, da autoestima e das relações sociais. Cada criança traz consigo um conjunto único de experiências, afetos e potencialidades que se manifestam de maneiras singulares. Reconhecer essa singularidade é essencial para que as práticas pedagógicas possam acolher a diversidade e estimular o protagonismo infantil.

A interação entre o corpo e a mente é um eixo fundamental no desenvolvimento infantil. O movimento não é apenas uma expressão motora, mas uma forma de conhecer o mundo, experimentar limites e conquistar autonomia. Nesse sentido, o ambiente escolar deve oferecer oportunidades para que a criança explore livremente seu corpo, desenvolvendo coordenação, equilíbrio e consciência corporal de forma integrada ao desenvolvimento cognitivo e afetivo.

O papel do educador vai além da transmissão de conteúdos; ele deve ser um mediador atento, que escuta e responde às necessidades e às expressões das crianças. Esse profissional precisa desenvolver habilidades sensíveis para interpretar gestos, silêncios e olhares, compreendendo que a linguagem infantil é plural e complexa. Assim, o educador se torna um facilitador do processo de construção do conhecimento e do sentido de pertencimento.

A construção da autonomia infantil deve ser entendida como um processo gradual, que ocorre em contextos seguros e afetivos. A criança precisa sentir-se protegida para ousar, experimentar e errar. Quando as decisões do dia a dia são respeitadas — como a escolha do brinquedo, do parceiro de brincadeira ou do ritmo da atividade —, a criança aprende a confiar em si mesma e a desenvolver sua capacidade crítica, fundamentos para sua formação como sujeito ético.

O brincar, longe de ser mero entretenimento, é um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança. Através do jogo simbólico, a criança constrói narrativas, simula situações sociais, expressa sentimentos e imagina possibilidades. Por isso, o currículo da educação infantil deve reservar tempo e espaço para brincadeiras livres e dirigidas, valorizando-as como meios de aprendizagem e expressão da subjetividade.

A escuta ativa das crianças deve ser uma prática constante na escola. Ao ouvir atentamente o que as crianças dizem — e também o que comunicam por outras linguagens —, o educador fortalece vínculos e cria um ambiente em que o diálogo é valorizado. Essa prática promove a construção coletiva do conhecimento e reforça a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem.

A diversidade cultural presente nas salas de aula é uma riqueza que deve ser reconhecida e valorizada. Incorporar diferentes saberes, histórias e práticas culturais no cotidiano escolar enriquece o currículo e amplia a visão de mundo das crianças. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de uma identidade plural e inclusiva, essencial para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos.

O ambiente educativo deve ser pensado como um espaço de estímulo à criatividade e à experimentação. A organização do espaço, os materiais disponíveis e as propostas pedagógicas precisam favorecer a exploração, a curiosidade e a invenção. Ambientes que acolhem a diversidade de expressões infantis promovem o desenvolvimento da imaginação e incentivam o aprendizado de forma lúdica e significativa.

O cuidado pedagógico é um aspecto fundamental para o desenvolvimento humano na infância. Cuidar implica mais do que prover segurança física; significa também acolher emocionalmente, oferecer atenção sensível e construir vínculos afetivos. O cuidado cria um terreno fértil para o desenvolvimento da confiança e da autoestima, aspectos centrais para o crescimento saudável e para a aprendizagem.

A relação entre educador e criança deve ser pautada no respeito mútuo e na valorização das singularidades. Quando o adulto reconhece a criança como sujeito de direitos, com autonomia e potencialidades, estabelece-se uma relação pedagógica mais justa e democrática. Essa relação é a base para que o processo educativo seja verdadeiramente formativo e humanizador.

A avaliação na educação infantil precisa ser compreendida como um processo contínuo e qualitativo, que valoriza o desenvolvimento global da criança. Avaliar não é simplesmente medir resultados, mas acompanhar trajetórias, identificar progressos e reconhecer as dificuldades. Registros diversos — como portfólios, fotos e relatos — são instrumentos que enriquecem essa avaliação e ajudam a construir práticas pedagógicas mais eficazes.

A construção do conhecimento na infância é um processo dialógico que envolve a interação entre a criança, o educador e o ambiente. Segundo Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal aponta para a importância da mediação na aprendizagem, indicando que as crianças aprendem mais e melhor quando recebem apoio adequado para superar desafios. A prática pedagógica deve, portanto, ser sensível a esses momentos de mediação.

O desenvolvimento da linguagem é um elemento central na formação do ser humano. A criança se expressa de múltiplas formas, e a escola deve incentivar o uso dessas linguagens em diferentes contextos. O estímulo à fala, à escuta, à narração e à dramatização fortalece as habilidades comunicativas e contribui para a construção do pensamento crítico e da autonomia.

A educação infantil deve também contemplar o desenvolvimento emocional como parte inseparável do processo de aprendizagem. Crianças que aprendem a reconhecer, nomear e expressar suas emoções desenvolvem maior equilíbrio e capacidade de convivência social. Práticas pedagógicas que promovem a empatia, o diálogo e a resolução pacífica de conflitos são fundamentais para essa dimensão do desenvolvimento humano.

O respeito aos ritmos individuais de cada criança implica uma pedagogia flexível, capaz de adaptar-se às necessidades e potencialidades específicas. A pressão por resultados uniformes e antecipações de conteúdos podem comprometer o desenvolvimento integral e gerar frustrações. Ao contrário, um currículo aberto e sensível favorece que cada criança avance conforme seu tempo, fortalecendo sua confiança e motivação para aprender.

A abordagem interdisciplinar na educação infantil contribui para um desenvolvimento mais holístico e significativo. Integrar áreas do conhecimento, como artes, ciências, linguagens e movimento, permite que as crianças façam conexões entre diferentes saberes e ampliem sua compreensão do mundo. Essa integração também favorece a construção de uma identidade mais rica e diversificada.

O protagonismo infantil deve ser um objetivo explícito da prática pedagógica. Quando as crianças são convidadas a participar das decisões, a expressar suas ideias e a colaborar na organização das atividades, desenvolvem autonomia e senso de responsabilidade. Além disso, o protagonismo fortalece o sentimento de pertencimento e a autoestima, aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano.

O currículo da educação infantil deve ser pensado como um documento vivo, que se constrói e se reelabora a partir das experiências concretas das crianças e dos educadores. Essa flexibilidade permite que o currículo se adapte às necessidades reais do grupo, valorizando as especificidades locais e culturais, e criando um ambiente de aprendizado dinâmico e significativo.

A formação continuada dos educadores é um elemento indispensável para a qualidade da educação infantil. Espaços de reflexão, diálogo e troca de experiências permitem que os professores ampliem seus conhecimentos, revisem suas práticas e desenvolvam novas estratégias pedagógicas. Essa formação deve contemplar tanto os aspectos técnicos quanto os éticos e afetivos do trabalho docente.

O investimento em políticas públicas que valorizem a educação infantil é essencial para garantir o direito à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. A ampliação do acesso, a melhoria das condições materiais e a valorização dos profissionais da área são medidas que impactam diretamente no desenvolvimento humano e social das crianças.

A participação das famílias no processo educativo é outro aspecto fundamental. Estabelecer uma parceria efetiva entre escola e família fortalece a rede de cuidados e aprendizagens da criança, promovendo a continuidade das experiências educativas em diferentes contextos. Essa parceria também contribui para a construção de um projeto educativo compartilhado e respeitoso das especificidades culturais.

A educação infantil deve ser um espaço que acolhe e valoriza as diferenças, combatendo preconceitos e promovendo a inclusão. A diversidade é uma riqueza que enriquece o aprendizado e contribui para a formação de uma sociedade mais justa e democrática. Práticas pedagógicas inclusivas garantem que todas as crianças tenham acesso pleno ao desenvolvimento humano.

A tecnologia, quando usada de forma consciente e crítica, pode ser uma aliada no processo educativo. Recursos digitais e audiovisuais ampliam as possibilidades de expressão e aprendizagem, mas devem estar sempre a serviço de uma pedagogia centrada na criança, que respeite seus ritmos e necessidades.

O desenvolvimento da consciência ambiental pode ser iniciado desde a educação infantil, por meio de práticas que valorizem o contato com a natureza e o cuidado com o meio ambiente. Essa dimensão ética do desenvolvimento humano prepara as crianças para um futuro sustentável, cultivando o respeito e a responsabilidade pelo planeta.

A música, a dança e as artes visuais desempenham um papel crucial no desenvolvimento sensorial, emocional e cognitivo das crianças. Incorporar essas linguagens no currículo da educação infantil enriquece as experiências educativas e contribui para a formação de sujeitos criativos, expressivos e sensíveis.

O uso da literatura infantil é um recurso poderoso para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da compreensão do mundo. Histórias e narrativas favorecem a construção de sentidos, a empatia e a reflexão, criando vínculos afetivos e culturais que sustentam o desenvolvimento humano.

A socialização é uma dimensão central do desenvolvimento infantil. Por meio da convivência com pares e adultos, a criança aprende normas sociais, valores e formas de se relacionar. Essa convivência deve ser orientada para o respeito, a cooperação e a solidariedade, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais.

A reflexão ética sobre as práticas pedagógicas é necessária para garantir que a educação infantil seja realmente um espaço de respeito e valorização da infância. Os educadores precisam questionar constantemente suas ações, reconhecer seus preconceitos e buscar a construção de uma pedagogia que promova a justiça social e a equidade.

O tempo dedicado às atividades na educação infantil deve respeitar os ritmos naturais das crianças, evitando pressões e sobrecargas. Espaços para o descanso, para a brincadeira livre e para o silêncio são tão importantes quanto os momentos estruturados de aprendizagem, pois permitem a organização das experiências e o equilíbrio emocional.

O desenvolvimento da imaginação e da criatividade é um direito da criança e uma necessidade para sua formação integral. Práticas pedagógicas que incentivem a invenção, o questionamento e a experimentação fortalecem a capacidade de inovar e de pensar criticamente, habilidades essenciais para a vida em sociedade.

A formação da identidade cultural e social da criança é um processo contínuo, que envolve o reconhecimento das próprias raízes e a abertura para o outro. A escola deve criar espaços onde as diferentes culturas possam ser expressas e valorizadas, contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade plural e inclusiva.

O diálogo entre teoria e prática na formação dos educadores é fundamental para que as ações pedagógicas sejam efetivas e significativas. Conhecimentos científicos e teóricos precisam ser articulados com as experiências concretas do cotidiano escolar, favorecendo uma prática reflexiva e comprometida com o desenvolvimento humano.

O uso de metodologias ativas na educação infantil, que envolvem a participação direta das crianças na construção do conhecimento, contribui para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Essas metodologias valorizam a curiosidade, o questionamento e o trabalho coletivo, promovendo aprendizagens significativas.

O desenvolvimento da capacidade de resolução de conflitos é uma competência essencial para a convivência social. A escola deve oferecer situações e mediações que permitam

às crianças aprender a negociar, dialogar e buscar soluções pacíficas, fortalecendo habilidades socioemocionais fundamentais para a vida.

O respeito às emoções e aos sentimentos das crianças é um princípio ético que deve orientar todas as práticas pedagógicas. Reconhecer as emoções como parte integrante do desenvolvimento humano favorece a construção de um ambiente escolar acolhedor e sensível, onde a criança se sente segura para expressar-se.

A promoção da saúde integral da criança é responsabilidade da escola, que deve atuar em parceria com famílias e comunidade para garantir o bem-estar físico, mental e emocional. A educação para hábitos saudáveis, a atenção à alimentação e ao sono, e o cuidado com o ambiente são componentes desse compromisso.

A valorização da expressão corporal como forma de comunicação e aprendizado é uma prática pedagógica que enriquece o desenvolvimento infantil. Movimentos, gestos e danças possibilitam a exploração do espaço, a coordenação motora e a criatividade, contribuindo para a integração do corpo e da mente.

O processo de alfabetização deve ser pensado de forma integrada e respeitosa às etapas do desenvolvimento infantil. A linguagem escrita não deve ser antecipada de forma mecânica, mas introduzida de maneira lúdica e significativa, respeitando o tempo e o interesse de cada criança.

O envolvimento das crianças em projetos coletivos estimula o senso de comunidade, a responsabilidade e a cooperação. Trabalhar temas que façam sentido para o grupo favorece a aprendizagem contextualizada e a construção de vínculos afetivos e sociais duradouros.

Finalmente, a educação infantil é um espaço privilegiado para a construção da cidadania, pois é nela que se lançam as bases para o respeito aos direitos humanos, à diversidade e à justiça social. Educar para o desenvolvimento humano é preparar crianças para viverem em um mundo plural, complexo e em constante transformação, com sensibilidade e compromisso ético.

3.2 Trabalho docente e práxis pedagógica

O trabalho docente na educação infantil vai muito além da execução de atividades planejadas. Ele exige uma postura reflexiva e ética que se compromete com a formação integral das crianças. Nesse processo, o professor se torna um pesquisador do cotidiano, atento aos gestos, às perguntas e às inquietações que emergem nas interações. Sua atuação ultrapassa a ideia de repassar conteúdos: trata-se de um trabalho profundamente vinculado à escuta, ao diálogo e à mediação cultural.

Ser docente na educação infantil é carregar a responsabilidade de acolher múltiplas infâncias em suas singularidades. Essa tarefa não se reduz a aplicar métodos pedagógicos prontos, mas requer a habilidade de interpretar contextos, reinventar estratégias e lidar com o imprevisto como parte constitutiva da prática. O planejamento, nesse contexto, é mais mapa que roteiro: um ponto de partida que precisa ser constantemente revisto à luz da realidade vivida com as crianças.

A práxis pedagógica, entendida como a articulação entre teoria e prática, é o que confere intencionalidade ao fazer docente. Paulo Freire (1996) nos lembra que ensinar exige consciência crítica, pois o ato educativo nunca é neutro. Ao tomar decisões sobre o que propor, como intervir ou quando se calar, o professor afirma uma posição diante do mundo e da infância. Educar, portanto, é um ato político.

A práxis pedagógica refere-se à articulação consciente entre teoria e prática, orientada por uma postura crítica diante do ato de educar. Inspirada em Paulo Freire (1996), a práxis não é apenas a ação pedagógica em si, mas a ação refletida, intencional e transformadora, que reconhece o ensino como ato político, nunca neutro. Na práxis, o professor analisa, interpreta, questiona, transforma e reconstrói sua prática à luz de fundamentos teóricos e do contexto social dos alunos.

Já o fazer docente diz respeito às ações cotidianas do professor: elaborar planos, conduzir atividades, explicar conteúdos, avaliar, organizar a rotina e gerir a sala de aula. É o conjunto de tarefas e decisões que compõem o dia a dia profissional. No entanto, esse fazer pode ocorrer de forma mecânica, repetitiva ou desarticulada de uma reflexão crítica.

Essa dimensão política não se expressa apenas em grandes discursos, mas no modo como se organiza o espaço, se escolhem os materiais, se conduzem os diálogos. A práxis

pedagógica se concretiza nas sutilezas do cotidiano: no modo como o adulto escuta uma pergunta, acolhe um conflito ou valoriza uma produção infantil. São nesses pequenos gestos que se revela a concepção de criança, de educação e de sociedade que orienta o trabalho docente.

A proposta curricular da Rede Municipal de Fortaleza (Freitas, 2020) enfatiza que o educador deve atuar como sujeito criador, sensível às manifestações infantis e disposto a construir práticas significativas. Essa abordagem rompe com a visão tecnicista da docência e afirma a potência da experiência cotidiana como fonte de conhecimento. O professor é chamado a agir com intencionalidade, mas também com flexibilidade e abertura ao inesperado.

A complexidade do trabalho docente se manifesta também na multiplicidade de saberes que ele mobiliza. Maurice Tardif (2014) categoriza esses saberes em diferentes dimensões: o saber disciplinar, o saber pedagógico, o saber curricular e o saber da experiência. Essa multiplicidade desafia a ideia de que ensinar é simplesmente aplicar conteúdos. Ao contrário, exige a capacidade de articular conhecimentos diversos em situações reais e dinâmicas.

Um dos desafios da práxis pedagógica é justamente transformar o conhecimento em ação transformadora. Não basta saber o que é desenvolvimento infantil — é preciso reconhecer esse desenvolvimento nas interações cotidianas e intervir de maneira sensível. O professor que compreende a teoria, mas não dialoga com a realidade da criança, acaba reproduzindo práticas desvinculadas da vida.

Na educação infantil, a ação docente se dá, sobretudo, na mediação das experiências. O professor é quem aproxima a criança do mundo, oferecendo contextos ricos de aprendizagem, provocando reflexões e construindo significados junto a ela. Essa mediação não é neutra: ela exige escuta, observação e capacidade de interpretar as necessidades e interesses do grupo.

A escuta pedagógica, nesse sentido, é um dos pilares da práxis. Escutar, como aponta Oliveira (2012), é mais do que ouvir: é um ato de reconhecimento do outro como sujeito. Quando o professor escuta verdadeiramente as crianças, ele transforma sua prática. Abre espaço para a imprevisibilidade, valoriza a curiosidade e permite que o currículo se construa com base nos interesses reais dos pequenos.

A documentação pedagógica surge como instrumento potente nessa escuta. Ao registrar falas, desenhos, ações e interações, o professor constrói uma memória coletiva que sustenta a

reflexão sobre a prática. Esses registros não servem apenas para fins avaliativos, mas como ferramentas de escuta e reconstrução do planejamento, ampliando a consciência sobre o que se faz e por que se faz.

No cotidiano, os educadores enfrentam inúmeros desafios que testam seus limites emocionais, físicos e simbólicos. A precarização das condições de trabalho, a falta de reconhecimento social e a sobrecarga são realidades frequentes. Mesmo assim, muitos professores constroem práticas potentes, alimentadas pela paixão pela infância e pelo compromisso ético com o desenvolvimento humano.

O trabalho docente também é coletivo. Nenhuma prática se sustenta isoladamente. A construção de uma práxis pedagógica crítica exige espaços de diálogo entre os profissionais da educação, onde possam compartilhar experiências, refletir sobre dilemas e produzir saberes a partir da prática. A formação continuada, nesse contexto, precisa ser vivencial, problematizadora e ligada ao chão da escola.

É preciso romper com a ideia de que a prática pedagógica é intuitiva. A intuição tem seu valor, mas ela deve ser informada por estudo, reflexão e intencionalidade. Planejar, registrar, avaliar e replanejar são etapas fundamentais de uma prática docente comprometida com a qualidade da educação infantil. Essas ações não são burocráticas, mas estruturantes da práxis.

O vínculo entre professor e criança é outro eixo essencial do trabalho docente. Sem vínculo, não há mediação possível. A criança só se desenvolve plenamente em ambientes onde se sente segura, acolhida e valorizada. O professor que conhece suas crianças, que respeita seus tempos e modos de ser, constrói com elas uma relação de confiança que potencializa as aprendizagens.

Nesse processo, o educador também se transforma. A práxis não é um caminho unilateral: enquanto ensina, o professor aprende. Aprende sobre si, sobre o outro, sobre o mundo. Cada turma, cada situação, cada pergunta inesperada o desafia a rever suas certezas, a renovar suas estratégias, a deslocar-se de posições fixas. Ensinar é estar em constante movimento.

A escuta do professor não se restringe às crianças. Ele precisa também escutar seus próprios sentimentos, limites e desejos. O cuidado de si é parte fundamental do trabalho

docente. Um educador esgotado emocionalmente dificilmente consegue exercer uma prática sensível e acolhedora. Cuidar da práxis também é cuidar de quem a executa.

A intencionalidade pedagógica se revela quando o professor não apenas realiza uma atividade, mas sabe por que a está realizando, o que espera que aconteça, e como irá interpretar o que observar. Isso significa que toda ação deve estar alinhada a uma concepção de criança, de educação e de sociedade. Prática sem intenção vira repetição; com intenção, vira formação.

A avaliação, nesse contexto, é um ato pedagógico e político. Avaliar não é julgar a criança, mas compreender seus processos. É olhar para o que foi vivido, identificar avanços, reconhecer desafios e planejar novas ações. Avaliar faz parte da práxis porque permite ao professor refletir sobre sua prática, ajustá-la e aprofundá-la.

A práxis pedagógica também se constrói na articulação com as famílias. O trabalho docente não pode ignorar os contextos familiares e sociais das crianças. Estabelecer parcerias com as famílias, valorizar seus saberes e construir diálogo são atitudes que enriquecem o processo educativo e ampliam a rede de cuidado em torno da criança.

Há também um campo político no trabalho docente que precisa ser reconhecido. Lutar por condições dignas de trabalho, defender o direito das crianças à educação de qualidade e resistir a políticas públicas que enfraquecem a escola são também tarefas do educador comprometido com a práxis. Ensinar é um ato de coragem, como dizia Freire (1996).

A formação inicial de professores muitas vezes não dá conta da complexidade do cotidiano da educação infantil. Por isso, a formação em serviço torna-se fundamental. Ela precisa ser contínua, colaborativa e centrada nas práticas reais. É no encontro com os pares, no estudo coletivo e na reflexão sobre a experiência que o professor se fortalece.

O compromisso com a práxis exige, também, humildade intelectual. Reconhecer que não se sabe tudo, que a prática é imperfeita e que o erro é parte do processo formativo é um passo essencial para o crescimento profissional. O professor reflexivo não se prende a fórmulas prontas: ele problematiza, experimenta e revê suas escolhas, mesmo diante das dificuldades estruturais e institucionais que o cercam.

Nesse percurso, a dimensão afetiva da docência se mostra indissociável da dimensão intelectual. Ensinar crianças pequenas requer envolvimento emocional, disposição para o encontro, sensibilidade para lidar com as múltiplas expressões da infância e, não menos

importante, muita leitura, discussões entre os pares docentes e elaborações de práticas refletidas e reflexivas. Não há práxis pedagógica possível sem afeto, sem relação, sem presença. E isso demanda muito mais do que técnicas — exige humanidade.

Por isso, o educador precisa ser valorizado em sua totalidade. Sua formação, seu tempo de planejamento, seu descanso, seus interesses formativos e suas condições de trabalho devem ser vistos como elementos estruturantes da qualidade educativa. Sem professor valorizado, não há práxis significativa e menos ainda transformadora e emancipatória. E sem práxis significativa, não há educação infantil que se sustente como espaço de desenvolvimento humano.

A construção de uma prática pedagógica crítica passa, inevitavelmente, pela autonomia docente. O professor não é executor de ordens, mas sujeito pensante e criador. Quando se reconhece como autor de sua prática, ele ganha força para inovar, para resistir a modelos empobrecidos de ensino, para reinventar o currículo a partir das experiências reais de suas crianças.

Essa autonomia, no entanto, não é solitária. Ela se constrói em rede, na coletividade, no diálogo entre pares. Como defende a Proposta Curricular da Rede Municipal de Fortaleza (Freitas, 2020), o trabalho em equipe é elemento central da qualidade pedagógica. Trocar experiências, construir projetos coletivos, planejar em conjunto — tudo isso fortalece a práxis e amplia sua potência formativa.

A práxis pedagógica também precisa ser situada historicamente. Não se ensina da mesma forma em todos os contextos, nem em todos os tempos. As demandas sociais, as transformações culturais e as mudanças nas políticas públicas impactam diretamente o fazer docente. Por isso, é necessário que o professor mantenha-se crítico, atento às conjunturas e disposto a lutar por uma educação mais justa e democrática.

Nesse sentido, o trabalho docente se aproxima da militância. Não por ser ideológico no sentido pejorativo, mas por carregar uma ética de compromisso com a transformação social. O professor que pensa sua prática, que a revê à luz da realidade e que atua com intenção formadora está contribuindo para um projeto de sociedade mais humano e mais equitativo.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 1996, P. 25)

O trabalho docente na educação infantil é uma atividade complexa que exige do professor não apenas conhecimento técnico, mas sensibilidade para interpretar as múltiplas linguagens das crianças. Essa escuta atenta permite a construção de um ambiente educativo que respeita a diversidade de ritmos, culturas e modos de ser, fundamental para o desenvolvimento integral dos pequenos.

A práxis pedagógica se constrói no cotidiano, onde o professor atua como mediador entre a criança e o mundo. É na observação das interações, na interpretação dos gestos e nas respostas aos questionamentos que o educador transforma sua ação em aprendizagem significativa, criando conexões que ultrapassam o mero conteúdo.

Planejar não é uma tarefa estática, mas um processo dinâmico que deve incorporar as descobertas feitas no dia a dia. Quando o professor revisita suas propostas à luz das experiências reais, está exercendo uma postura reflexiva que fortalece a prática e torna o ensino mais sensível e contextualizado.

A relação entre teoria e prática é fundamental para a práxis pedagógica. O professor que domina os fundamentos teóricos tem melhores condições de tomar decisões conscientes, evitando práticas mecanicistas e repetitivas. A teoria oferece ferramentas para analisar e transformar a realidade educativa.

A ética permeia todas as decisões do trabalho docente. Respeitar a criança como sujeito de direitos, garantir seu protagonismo e agir com justiça são compromissos que orientam a práxis. A docência ética é, portanto, um exercício constante de responsabilidade e compromisso social.

Os gestos cotidianos do professor — como acolher uma dúvida, incentivar uma brincadeira ou mediar um conflito — são expressões da concepção de infância que ele carrega. Cada ação revela uma visão de educação e influencia diretamente o desenvolvimento das crianças.

O desafio de reinventar estratégias diante do imprevisto exige do educador flexibilidade e criatividade. A prática pedagógica não pode ser engessada; deve se abrir para a escuta das crianças e para as surpresas que emergem nas relações e nas atividades.

A prática reflexiva é um exercício que deve estar presente em todas as etapas do trabalho docente. Avaliar as próprias ações, reconhecer erros e acertos, e buscar novas abordagens são atitudes que enriquecem a práxis e contribuem para o crescimento profissional.

A formação continuada é essencial para que o professor se mantenha atualizado e motivado. Espaços de estudo coletivo, troca de experiências e diálogo com pesquisadores fortalecem a capacidade crítica e criativa, ampliando os horizontes do fazer pedagógico.

O trabalho docente é também um ato político, pois envolve a luta por uma educação que respeite a diversidade e promova a inclusão. Defender os direitos das crianças e reivindicar melhores condições de trabalho são posturas que mostram o compromisso social do educador.

A documentação pedagógica não é apenas um registro, mas uma ferramenta que permite ao professor refletir sobre a prática e tomar decisões fundamentadas. Ao observar as produções e interações das crianças, o educador descobre caminhos para ampliar a aprendizagem e respeitar os interesses do grupo.

O vínculo afetivo entre professor e criança é uma base imprescindível para a aprendizagem. Esse laço gera segurança e confiança, elementos que favorecem a experimentação, o diálogo e o desenvolvimento integral.

A escuta do professor deve contemplar não só as palavras, mas também as expressões não verbais das crianças. Muitas vezes, gestos, desenhos e silêncios revelam demandas e sentimentos que precisam ser acolhidos para que a prática educativa seja efetiva.

A mediação cultural exercida pelo docente na educação infantil envolve a oferta de experiências que possibilitem a compreensão e o reconhecimento da diversidade social e cultural. Essa mediação contribui para a formação de cidadãos críticos e respeitosos.

O trabalho coletivo entre educadores fortalece a práxis pedagógica. Compartilhar desafios, construir projetos conjuntos e refletir em grupo cria um ambiente de suporte e inovação, evitando o isolamento e o desgaste profissional.

O professor precisa ser protagonista de sua prática, o que significa assumir responsabilidade pelas escolhas pedagógicas e defender sua autonomia. Essa postura fortalece o compromisso com a qualidade da educação e permite a construção de um projeto educativo mais significativo.

A valorização do tempo de planejamento é fundamental para que o educador possa pensar sua prática com profundidade. Momentos dedicados à organização das atividades, análise dos registros e reflexão coletiva garantem intencionalidade e coerência ao trabalho diário. O docente na educação infantil enfrenta a difícil tarefa de equilibrar o cuidado e a educação. Embora sejam dimensões interligadas, é preciso dar atenção a ambas para que a criança se desenvolva de forma plena, com bem-estar emocional e crescimento cognitivo.

A práxis pedagógica implica reconhecer a criança como um sujeito ativo, capaz de construir conhecimento. O professor deve, portanto, criar condições para que as crianças expressem suas ideias, tomem decisões e participem efetivamente do processo educativo. O enfrentamento das desigualdades sociais é uma dimensão ética do trabalho docente. Na educação infantil, o professor tem um papel crucial na promoção da equidade, criando ambientes acolhedores e oferecendo oportunidades que compensem as vulnerabilidades.

A reflexão crítica sobre as práticas vigentes é um passo indispensável para a transformação da educação infantil. O educador que questiona rotinas, metodologias e concepções ultrapassadas está abrindo espaço para inovações e para o fortalecimento da práxis. As políticas públicas educacionais influenciam diretamente o trabalho docente. Conhecer, interpretar e dialogar com essas políticas permite ao professor posicionar-se e agir de forma consciente, contribuindo para a melhoria das condições e da qualidade da educação.

O uso dos recursos pedagógicos deve ser intencional e diversificado, considerando as características do grupo e os objetivos educacionais. Materiais lúdicos, tecnológicos e artísticos ampliam as possibilidades de aprendizagem e enriquecem a prática. O professor precisa desenvolver habilidades de observação e registro que permitam captar os avanços e desafios das crianças. Esses dados subsidiam decisões pedagógicas e favorecem o acompanhamento do desenvolvimento individual e coletivo.

O espaço físico da escola é um componente importante da práxis pedagógica. Organizar ambientes acolhedores, seguros e estimulantes é um cuidado que impacta diretamente no bem-estar e na motivação das crianças. A relação com as famílias deve ser construída com respeito e diálogo. O professor que valoriza o conhecimento que os pais têm sobre seus filhos fortalece a rede de apoio e amplia o potencial educativo.

O cuidado com a própria saúde física e mental é essencial para a sustentabilidade do trabalho docente. O desgaste emocional e físico pode comprometer a qualidade da prática e o

vínculo com as crianças. O trabalho docente envolve também a gestão do tempo e do espaço, habilidades que demandam organização e flexibilidade para lidar com as demandas e imprevistos do cotidiano escolar.

A práxis pedagógica é um processo contínuo de construção coletiva, que envolve educadores, crianças, famílias e comunidade. Essa colaboração amplia os horizontes do projeto educativo e reforça o compromisso com o desenvolvimento humano. O professor precisa estar atento às diversidades e às especificidades de cada criança, adaptando suas estratégias para garantir que todas tenham acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno.

A escuta sensível permite identificar não só os interesses, mas também os medos e inseguranças das crianças, possibilitando intervenções mais adequadas e respeitosas. A práxis pedagógica deve ser orientada por uma concepção de criança que valorize sua autonomia, criatividade e capacidade de expressão, promovendo uma educação que reconheça a infância como uma etapa singular da vida.

O professor, ao atuar como pesquisador do cotidiano, pode identificar padrões, desafios e potencialidades, enriquecendo sua prática e contribuindo para a construção de um conhecimento pedagógico coletivo. A reflexão sobre os próprios valores e preconceitos é necessária para que o educador promova uma educação inclusiva e respeitosa das diferenças.

O compromisso ético do professor inclui a defesa do direito das crianças a um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, fundamental para seu desenvolvimento integral. O diálogo entre teoria e prática fortalece a capacidade do professor de inovar e de adaptar suas estratégias às demandas específicas de cada contexto.

O professor deve ser um facilitador da aprendizagem, criando situações que desafiem e motivem as crianças a explorar, experimentar e construir conhecimentos. A práxis pedagógica implica estar aberto ao inesperado e à imprevisibilidade, características inerentes à infância e ao processo educativo.

A participação ativa das crianças nas decisões do cotidiano escolar fortalece seu protagonismo e contribui para o desenvolvimento de sua autonomia. Finalmente, reconhecer que a práxis pedagógica é um processo vivo, em constante transformação, permite ao professor manter-se flexível, criativo e comprometido com a formação integral das crianças, tornando a educação infantil um espaço de liberdade, descoberta e crescimento mútuo.

A construção da identidade profissional do docente na educação infantil é um processo que se desenvolve ao longo do tempo e está diretamente ligado às experiências vividas no contexto escolar. É fundamental que o professor reconheça sua importância social e valorize sua função para fortalecer seu compromisso e autoestima profissional.

A práxis pedagógica exige que o professor esteja atento às mudanças sociais e culturais que impactam a infância contemporânea, adaptando suas práticas para responder aos novos desafios e às transformações que ocorrem no cotidiano das crianças.

A criatividade no trabalho docente é uma ferramenta poderosa para enfrentar as limitações estruturais que muitas vezes permeiam a educação infantil. Com recursos simples e muito inventividade, o professor pode construir experiências significativas que enriquecem a aprendizagem.

A formação docente deve contemplar o desenvolvimento das competências socioemocionais, pois o manejo das próprias emoções e a empatia são essenciais para a construção de um ambiente educativo acolhedor e para o estabelecimento de vínculos afetivos com as crianças.

A práxis pedagógica também deve ser permeada pela ética do cuidado, que valoriza o respeito, a escuta e o reconhecimento das necessidades individuais e coletivas, promovendo uma cultura escolar que respeite as diferenças e incentive a solidariedade.

A participação do professor em espaços de formação, pesquisa e extensão acadêmica contribui para o aprimoramento contínuo de sua prática, aproximando-o de debates atuais e fortalecendo sua atuação enquanto agente transformador da educação.

O professor deve cultivar uma postura investigativa, questionando suas rotinas e práticas, buscando compreender os motivos que levam a determinados resultados e propondo alternativas fundamentadas que ampliem a qualidade educativa.

A inclusão é um princípio que deve nortear toda práxis pedagógica na educação infantil. O professor precisa estar preparado para acolher as diferenças e promover estratégias que garantam o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todas as crianças, independentemente de suas condições.

A escuta das famílias vai além do diálogo superficial; exige do professor sensibilidade para entender contextos diversos e para estabelecer parcerias efetivas que valorizem o saber familiar e construam uma rede de apoio em prol da criança.

O planejamento coletivo com a equipe pedagógica contribui para a construção de uma prática mais coerente, integrada e alinhada com os objetivos da instituição, fortalecendo a práxis e promovendo maior coesão entre as ações educativas.

A avaliação docente deve considerar não só os resultados das crianças, mas também a reflexão sobre o próprio processo educativo, incentivando o professor a buscar melhorias contínuas e a ampliar sua capacidade crítica.

A formação inicial do professor muitas vezes não contempla adequadamente a complexidade do trabalho na educação infantil, o que reforça a importância da formação em serviço como espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional e para a superação de desafios cotidianos.

A práxis pedagógica é um espaço de resistência contra práticas alienadoras e padronizadas que negam a singularidade das crianças e a riqueza do processo educativo. O professor reflexivo resiste a modelos limitadores e cria possibilidades de aprendizagem que valorizam a diversidade.

O uso da linguagem corporal e do afeto na interação com as crianças é uma estratégia fundamental para a comunicação e o estabelecimento de vínculos afetivos, facilitando o processo de aprendizagem e promovendo um ambiente seguro e acolhedor.

O trabalho docente é permeado por dilemas éticos que exigem do professor a capacidade de tomar decisões sensíveis e responsáveis, ponderando os interesses das crianças, as demandas institucionais e os princípios pedagógicos.

A práxis pedagógica deve ser orientada por uma visão crítica da sociedade, estimulando nas crianças a capacidade de perceber e questionar as injustiças, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes e atuantes.

O cuidado com a diversidade cultural na educação infantil é essencial para que as crianças aprendam a conviver com as diferenças, respeitando as diversas formas de ser, viver e aprender que coexistem na sociedade. A colaboração entre escola e comunidade amplia as

possibilidades educativas, promovendo a troca de saberes e experiências que enriquecem a prática docente e fortalecem o processo de socialização das crianças.

A práxis pedagógica requer do professor a capacidade de se adaptar às mudanças e de inovar constantemente, entendendo que o aprendizado é um processo coletivo, contínuo e em constante transformação. Finalmente, a docência na educação infantil é um exercício de esperança e de fé no potencial das crianças e na capacidade transformadora da educação. Ao construir uma práxis comprometida e sensível, o professor contribui para um futuro mais justo e humanizado.

4 DOCUMENTOS QUE ORIENTAM O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE FORTALEZA

Ao acessarmos o site da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza encontramos uma relação de documentos elaborados por meio da Coordenadoria da Educação Infantil (COEI) que objetivam nortear as práticas pedagógicas dos profissionais atuantes na Educação Infantil da rede municipal.

Segundo a SME os documentos contam com a participação de docentes e gestores visando contribuir na organização cotidiana do trabalho realizado nas unidades escolares focando na boa qualidade do atendimento ao público ao qual se destina: bebês e crianças de 0 a 5 anos.

Desta forma, vale citar aqui em ordem cronológica a relação dos documentos norteadores das práticas encontrados no site da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, a saber:

- Orientações para as Práticas Pedagógicas de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza (2016);
- Experiências de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil (2016);
- A Criança e seu Nome: Identidade, expressão e escrita na Educação Infantil (2017);
- Orientações para o Ensino Fundamental (2017);
- Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal (2020);
- Projeto Ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança (2020);
- Documento do Projeto Protagonismo Infantil 2025;
- Documento Vozes das Crianças, elaborado pela Assembleia das Crianças da Primeira Infância de Fortaleza (2024);
- Aprendizagem e Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil (2022);
- Os bebês no cotidiano da Educação Infantil: orientações para as práticas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino (2022);

- Programa Intergeracional – Construção de Valores: interações que marcam crianças e idosos como protagonistas (2023);
- Orientações para a Organização de Rotinas na educação Infantil (2023);
- Documentos das salas de Inovação e Tecnologias (2023);
- A Cotidianidade na Educação Infantil (2024);
- Guia de orientações para o acompanhamento processual da escrita e leitura do nome próprio das crianças da pré-escola (2025).

Desta relação de documentos optamos por analisar criticamente dois deles, adotando os seguintes critérios: de maior divulgação entre os professores da Educação Infantil e elaboração mais recente. Assim, os documentos aqui analisados são:

- Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2020);
- A Cotidianidade na Educação Infantil (2024)

4.1 Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Fortaleza (2020): análise do documento a luz da práxis

“Fortalecer as práticas pedagógicas de qualidade” é uma das frases de impacto que encontramos ao realizar uma leitura introdutória deste documento, que é composto por sete capítulos, dos quais apenas um trata diretamente dos profissionais atuantes nesta etapa da educação básica, sendo este capítulo dividido em dois tópicos dos quais apenas um subtópico trata diretamente do projeto formativo para fortalecimento e efetivação da proposta pedagógica das instituições de educação infantil.

O subtópico ao qual faço referência está nomeado com o seguinte título: “O papel do projeto formativo para o fortalecimento e para efetivação da proposta pedagógica das IEI”. Logo no parágrafo inicial anuncia como sujeito desta ação o coordenador pedagógico citando-o como formador no ambiente da instituição educativa.

No documento analisado, percebe-se uma tendência à responsabilização quase exclusiva do coordenador pelo trabalho formativo dos professores, ao mesmo tempo em que se reconhece que esse profissional também enfrenta limitações e necessita de formação contínua. Essa perspectiva, embora busque valorizar o papel da coordenação pedagógica, pode reforçar uma hierarquização artificial no interior da escola, como se o coordenador estivesse em um patamar superior ao professor, assumindo funções de orientação unilateral.

Contudo, essa lógica contraria princípios fundamentais de uma educação democrática e dialógica. Paulo Freire (1996) sempre criticou relações de mão única – inclusive entre professor e aluno – afirmando que “*ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo: os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*”. Se nem mesmo a relação educativa mais básica pode ser verticalizada, com ainda mais razão as relações entre professores e coordenadores devem ser horizontais, colaborativas e baseadas na construção coletiva do conhecimento.

Essa compreensão se aproxima também da reflexão de Karl Marx (1845), quando afirma que “*o educador precisa ser educado*”. Ou seja, ninguém detém um saber acabado que o coloque em posição de autoridade absoluta; todos os envolvidos no processo educativo estão simultaneamente formando e sendo formados. Aplicado à coordenação pedagógica, isso significa que o coordenador não é uma instância superior que “corrige” ou “conduz” o professor, mas um profissional que, assim como os docentes, também aprende, necessita de apoio, formação e reflexão continuada.

Assim, torna-se necessário questionar a hierarquização presente em muitos discursos administrativos. O coordenador é um profissional com atribuições distintas, mas **não** superiores. A estrutura escolar frequentemente reforça papéis rígidos que afastam o coordenador da sala de aula e o aproximam de uma função gerencial, produzindo desigualdades simbólicas que fragilizam a construção de uma prática verdadeiramente coletiva.

Uma formação de fato emancipadora exige que professor e coordenador sejam compreendidos como parceiros epistêmicos, corresponsáveis pelo projeto pedagógico da escola. Ambos analisam a prática, ambos erram, ambos buscam alternativas. Uma perspectiva dialógica rompe com a lógica de mando–obediência e coloca todos os sujeitos como participantes críticos da práxis pedagógica.

Portanto, é fundamental superar a ideia de que cabe ao coordenador “formar” o professor, como se fosse detentor exclusivo do saber pedagógico. A construção de uma práxis pedagógica libertadora, nos termos freireanos, exige horizontalidade, diálogo e a compreensão de que o processo formativo é compartilhado por todos os profissionais da educação.

No cotidiano das instituições de educação infantil o que encontramos são coordenadores sobrecarregados com acúmulo de funções tanto pedagógicas quanto administrativas, tendo que dar conta de matrículas, de orientar o trabalho de funcionários terceirizados, de articular o quadro de professores para cobrir falta de outros, de desenvolver trabalhos com as famílias e ao mesmo tempo tendo que atualizar cotidianamente planilhas enviadas pelo distrito de educação enquanto são cobrados a dar conta de acompanhamento pedagógico e formação dos professores, sendo que eles próprios mal tem tempo para respirar.

Embora o documento represente um avanço ao reconhecer a importância da formação continuada e do papel dos coordenadores pedagógicos, há uma lacuna significativa entre o discurso institucional e as condições reais de trabalho nas instituições. A proposta curricular, ao se ancorar em ideais de qualidade e participação, assume uma intencionalidade progressista, mas falha em não descrever com clareza os meios e as garantias necessárias para que tais intenções se concretizem.

A noção de “qualidade” utilizada ao longo da proposta aparece frequentemente esvaziada de conteúdo prático e político. Em vez de explicitar que qualidade na Educação Infantil requer tempo, escuta, planejamento, formação crítica e condições dignas de trabalho, o termo é empregado como um ideal abstrato, que pode ser interpretado de diferentes formas, inclusive como simples cumprimento de metas burocráticas ou técnicas padronizadas.

A ausência de uma discussão mais ampla sobre o protagonismo docente e sua autonomia no planejamento das práticas pedagógicas também é um ponto que fragiliza o documento. Embora se mencione o papel dos professores, a centralidade do coordenador pedagógico como figura formadora pode resultar em uma hierarquização das funções educativas, esvaziando o potencial dialógico da formação continuada entre pares.

A responsabilização quase exclusiva do/da coordenador/a pedagógico/a pelo fortalecimento da proposta institucional evidencia uma concepção verticalizada e hierárquica da formação docente. Em vez de compreender a formação como um processo coletivo, dialógico e horizontal, o documento acaba por concentrar expectativas e atribuições em um único profissional, como se cabesse a ele/ela o papel de “formador/a dos/as formadores/as”, independentemente das condições reais de trabalho. Tal perspectiva contraria princípios fundamentais da pedagogia crítica, que compreende a práxis como ação coletiva, situada e construída na relação entre sujeitos.

Paulo Freire (1996) já advertia que nenhuma prática educativa se sustenta em mão única: professor/a e aluno/a se formam mutuamente no processo pedagógico. Do mesmo modo, Marx lembrava que “o educador precisa ser educado”, enfatizando que nenhum sujeito deve ser investido de autoridade absoluta no campo da formação humana. Assim, atribuir ao/a coordenador/a um papel que o/a coloca acima dos/as professores/as reforça uma lógica hierarquizante que pouco dialoga com as concepções democráticas de gestão e participação na escola.

Além disso, tal expectativa ignora a complexidade do cotidiano desses/as profissionais. Pesquisas nacionais demonstram que coordenadores/as pedagógicos/as frequentemente acumulam tarefas administrativas, burocráticas, disciplinares e comunicacionais que extrapolam o âmbito pedagógico. Um estudo realizado pelo Todos Pela Educação (2022) mostrou que 65% dos/as coordenadores/as pedagógicos/as no Brasil afirmam não ter tempo suficiente para desenvolver ações de formação docente, pois são constantemente requisitados/as para funções que não são de sua competência. Outro levantamento da Fundação Carlos Chagas (2019) aponta que mais de 70% desses/as profissionais vivenciam jornadas fragmentadas, com interrupções constantes ao longo do dia, o que gera sobrecarga e impede a consolidação de práticas formativas mais profundas.

Assim, a expectativa apresentada no documento desconsidera que o/ a coordenador/a pedagógico/a não é um sujeito “acima” dos/as professores/as, mas um profissional que

compartilha do mesmo contexto educativo, com formações e necessidades semelhantes, diferenciando-se apenas pela função que ocupa, não por uma posição hierárquica. Reconhecer isso é fundamental para compreender que processos formativos eficazes dependem de relações horizontais, de corresponsabilidade e de apoio mútuo — e não de delegações unilaterais.

Outro ponto crítico é que a formação continuada proposta pelo documento carece de organicidade. Ela não se articula de forma coerente com as realidades das unidades educacionais, tampouco com as necessidades específicas dos territórios. Uma formação significativa deve emergir da escuta ativa dos/as professores/as, da análise concreta das práticas e dos desafios enfrentados cotidianamente nas salas de aula. Sem esse enraizamento no cotidiano, qualquer proposta corre o risco de se limitar a orientações genéricas, que pouco dialogam com as situações concretas vividas pelas equipes escolares.

Além disso, chama atenção a baixa problematização da dimensão política da formação docente. Quando tratada apenas como atualização técnica, perde-se a possibilidade de promover reflexão crítica sobre as condições estruturais da Educação Infantil, os limites impostos por políticas inconsistentes e as desigualdades que marcam os territórios. Freire (1996) reforça que formar é sempre um ato político, pois implica desenvolver a capacidade crítica e emancipadora dos sujeitos.

Embora a proposta curricular valorize elementos essenciais como o brincar, a ludicidade e a escuta sensível da criança, o documento não avança em apontar como garantir as condições necessárias para que professores/as planejem, estudem, criem e reflitam coletivamente. A ausência de tempo institucionalizado para planejamento pedagógico, estudo e reuniões coletivas transforma a intenção em ideal, e não em prática.

A homogeneização das orientações curriculares compromete a construção de práticas pedagógicas sensíveis ao contexto educativo e às especificidades das comunidades atendidas. Mais do que uma questão terminológica, trata-se de reconhecer que a Educação Infantil é profundamente marcada pela diversidade sociocultural, econômica e geográfica das famílias e das instituições. Nesse sentido, utilizar o conceito de “território” requer intencionalidade teórica: na Geografia, o território envolve relações de poder, usos sociais do espaço e disputas simbólicas. Se essa não for a base conceitual adotada, é mais adequado falar em contexto educativo, que se refere ao conjunto de condições materiais, culturais, sociais e humanas que configuram o cotidiano da escola.

Quando se afirma que são necessárias propostas pedagógicas territorializadas, isso significa que as práticas curriculares devem dialogar com as especificidades do contexto — não no sentido de produzir um currículo distinto para cada escola ou bairro, mas de permitir que cada instituição adapte as orientações gerais às necessidades reais das crianças e às possibilidades concretas da equipe. Propostas contextualizadas não são apenas desejáveis; elas respondem a um princípio previsto em documentos legais como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI, 2009), que determinam que os currículos devem considerar a “realidade social, cultural e econômica da comunidade escolar” (art. 4º).

Contudo, o documento analisado pouco explicita como essa adaptação pode ocorrer na prática, nem garante espaços institucionais de reflexão coletiva que facilitem esse processo. Muitas vezes, o/a coordenador/a pedagógico/a é colocado/a como responsável exclusivo/a por articular as diretrizes oficiais com as práticas docentes, o que reforça uma lógica verticalizada de formação. No entanto, como lembram Freire (1996) e Marx, não há sujeitos investidos de autoridade absoluta na formação humana: ninguém educa sozinho; ninguém dirige o processo formativo sem também ser constituído por ele. Em outras palavras, coordenadores/as e professores/as são profissionais equivalentes, com funções distintas, mas igualmente implicados/as na construção da prática pedagógica.

É verdade que, na rotina das escolas, coordenadores/as frequentemente enfrentam sobrecarga, descontinuidade das políticas de formação e acúmulo de funções que extrapolam o pedagógico. Porém, ainda que exista um condicionamento estrutural, isso não significa que a formação docente esteja condenada à verticalização ou à mera reprodução de procedimentos. Há sempre espaços de tensão, criação e resistência no cotidiano escolar — e é importante reconhecê-los. Professores/as não estão obrigados/as a repetir planejamentos, assim como coordenadores/as não estão predestinados/as a trabalhar isoladamente; esses fenômenos ocorrem quando as condições institucionais fragilizam os espaços de escuta, estudo e planejamento coletivo.

Para que o documento curricular ganhe sentido prático, seria necessário fomentar uma cultura institucional de participação, escuta ativa e avaliação contínua, envolvendo todos os sujeitos da escola: professores/as, coordenação, gestão, famílias e, sobretudo, as crianças. Colocar as crianças no centro significa reconhecer que seus modos de ser, suas linguagens e seus interesses não são acessórios, mas critérios fundamentais do planejamento pedagógico — coerente com a própria concepção de infância defendida nas DCNEI.

Outro ponto que o documento não enfrenta são os desafios estruturais que marcam as instituições de Educação Infantil: falta de professores/as substitutos/as, carência de profissionais de apoio, baixa remuneração, alta rotatividade nas equipes e sobrecarga de trabalho. Tais fatores impactam diretamente a possibilidade de construção de práticas contextualizadas, porque drenam o tempo, a energia e a autonomia necessários para que professores/as e coordenadores/as possam criar, avaliar e reinventar suas práticas.

Por isso, documentos curriculares — por melhores que sejam — não possuem força transformadora isoladamente. Seu potencial depende de sua articulação com políticas públicas de valorização profissional, com o fortalecimento institucional das escolas e com um compromisso ético-político com a formação humana integral. Da mesma forma, dependem de um entendimento de formação que escape à hierarquização e reconheça a docência e a coordenação como atividades compartilhadas, construídas no diálogo e na corresponsabilidade.

É preciso reconhecer que os documentos curriculares, por mais bem elaborados que sejam, não têm potência transformadora se não estiverem articulados a políticas públicas de valorização do trabalho docente, ao fortalecimento da autonomia das escolas e ao compromisso ético e político com a formação humana integral.

Dessa forma, uma proposta curricular crítica e verdadeiramente formativa deve superar o caráter meramente normativo e oferecer instrumentos de reflexão, abertura para escuta e espaço para reinvenção da prática, respeitando a singularidade de cada contexto escolar e valorizando o saber docente como fundamento da construção de uma pedagogia democrática e transformadora. A importância dos documentos oficiais na orientação do trabalho docente é inquestionável, pois fornecem um referencial comum para as práticas pedagógicas e para a construção de uma identidade profissional coletiva entre os educadores da rede municipal.

A centralização da formação continuada no papel do coordenador pedagógico, como observado na Proposta Curricular de 2020, pode limitar a construção de saberes coletivos entre os professores, enfraquecendo a colaboração e o compartilhamento de experiências e estratégias pedagógicas.

É essencial que a formação docente seja concebida como um processo coletivo, participativo e contínuo, que respeite o saber acumulado pelos professores e promova a reflexão crítica sobre suas práticas.

A sobrecarga de funções administrativas atribuída aos coordenadores pedagógicos prejudica o desenvolvimento do trabalho formativo e o acompanhamento efetivo das práticas em sala de aula, comprometendo o suporte necessário aos professores.

A falta de clareza no documento sobre os recursos e condições para a formação continuada evidencia um descompasso entre a intenção institucional e a realidade enfrentada pelos profissionais, o que fragiliza a implementação da proposta curricular.

Outro ponto crítico reside na ausência de diretrizes que promovam a valorização da dimensão política da educação, limitando-se a abordagens técnicas e padronizadas que não estimulam a reflexão sobre o papel social do educador.

A práxis pedagógica requer do professor uma postura crítica e investigativa que transcenda o cumprimento de roteiros preestabelecidos, incentivando a construção de projetos autorais que dialoguem com o cotidiano das crianças.

O reconhecimento do protagonismo docente deve estar no centro das políticas educacionais, garantindo espaços e tempos para que os professores possam planejar, avaliar e reinventar suas práticas de forma autônoma e criativa.

A valorização do brincar, da ludicidade e da escuta ativa das crianças, embora presente no documento, necessita ser traduzida em estratégias concretas que considerem as limitações estruturais e as condições de trabalho das equipes pedagógicas.

A precariedade das condições de trabalho, como salas superlotadas e insuficiência de recursos, não pode ser negligenciada, sob risco de transformar as orientações curriculares em meras intenções descoladas da realidade.

A construção da proposta curricular deveria ser resultado de um processo participativo amplo, que envolvesse não apenas gestores e especialistas, mas também os professores, as famílias e, na medida do possível, as próprias crianças.

A escuta ativa dos profissionais da educação é fundamental para que as políticas educacionais sejam efetivas, legítimas e sensíveis às necessidades e desafios que emergem do cotidiano escolar.

A ausência de mecanismos institucionais que garantam a participação efetiva dos professores no desenvolvimento e na avaliação das propostas pedagógicas limita a possibilidade de aprimoramento e inovação nas práticas educativas.

Para que a proposta curricular alcance seus objetivos, é necessário que haja uma articulação entre os documentos oficiais e as condições políticas e administrativas que permitam sua efetivação.

A valorização do saber docente como elemento fundamental da práxis pedagógica implica o reconhecimento da experiência dos professores como fonte legítima de conhecimento e transformação das práticas educativas.

A autonomia pedagógica deve ser defendida como direito dos educadores, que precisam de liberdade para adaptar as orientações curriculares aos contextos diversos e às necessidades específicas das crianças.

É urgente que as políticas públicas promovam a melhoria das condições de trabalho, o aumento do quadro de profissionais, a oferta de recursos pedagógicos adequados e o fortalecimento dos espaços de formação continuada.

Somente assim será possível construir uma educação infantil de qualidade, comprometida com a formação integral das crianças e com o fortalecimento da profissão docente enquanto atividade intelectual, crítica e criativa.

4.2 A Cotidianidade na Educação Infantil (2024)

O documento em análise é uma das últimas publicações elaboradas pela rede municipal de Fortaleza em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e é parte do todo denominado Documento Curricular Referencial de Fortaleza: Incluir, Educar e transformar, com seu fechamento e edição em março de 2024.

O processo foi oficialmente divulgado em outubro de 2023 no site da Secretaria municipal de educação e entre os grupos das escolas para os professores da rede por meio de convite e por via link de questionário do *google* para colaboração na elaboração das Diretrizes Curriculares do Município de Fortaleza. Os professores que tiveram suas inscrições contempladas para a participação receberam a confirmação via *WhatsApp* para comparecerem nos dias 06 e 07 de novembro de 2023 das 9h às 18h no hotel Gran Mareiro, localizado no bairro Praia do Futuro, Fortaleza-Ceará.

Realizado como um grande evento de participação docente o seminário de imersão contou com abertura solene com participação da Secretária de Municipal de Educação de Fortaleza, a Professora Dalila Saldanha de Freitas.

A programação seguiu na manhã do dia 06 de novembro com roda de conversa sobre Princípios, concepções e eixos estruturantes das Diretrizes Curriculares do município de Fortaleza e no período da tarde com apreciação dos cadernos por meio de diálogos em grupos por componentes curriculares, finalizando com um momento de síntese do processo.

O segundo dia de imersão, 07 de novembro de 2023 iniciou a manhã com a retomada das reflexões do dia anterior, seguida de roda de conversa com a temática: "O contexto Fortaleza- a evolução educacional em Fortaleza nos últimos dez anos" trazida pela professora Doutora Eloisa Vidal, professora e pesquisadora em educação da Universidade estadual do Ceará (UECE), que mereceu destaque pelos dados apresentados e pelo contexto desigual e heterogêneo do município de fortaleza em suas seis regionais. A programação seguiu no período da tarde com síntese do seminário e encaminhamento de tarefas das subcomissões.

Faz-se interessante desatacar que a presente pesquisadora fez parte da subcomissão como colaboradora para o caderno referente a Educação infantil. Uma participação para um documento que já estava previamente decidido, mas que precisava da validação dos docentes

para ter como característica uma elaboração participativa e democrática. Esta possibilitou uma percepção de uma práxis docente com farto laboratório de estranhamento e alienação do trabalho docente.

Esta observação deveu-se a proposta lançada para colaboração na elaboração com temáticas que deveriam ser ressaltadas na cotidianidade mas, no entanto, o que o documento validou foi mais dos mesmos assuntos tratados nas formações continuadas e a revelia do que realmente desejam os nossos professores nas práticas docentes.

Um dos pontos ressaltados na subcomissão foi o questionamento seguinte: o que falta para minimizar as distâncias do que está posto e do que é realizado? Este foi e é um questionamento muito empolgante, mas tolhido pela gestão que amarrou a discussão no que já havia sido elaborado e consolidado na documentação sobre currículo, ou seja, reduzindo a discussão ao que já havia sido publicado, sem aberturas para novas e ampliadas discussões.

Como um documento que carrega como característica ter sido elaborado em colaboração com os docentes da sua rede municipal de educação é apresentado para o grupo de colaboradores já previamente elaborado e com os tópicos decididos, e no grupo de discussão ignora a maioria dos pontos ressaltados pelos colaboradores? A elaboração ao final ficou bem fechada no que a célula de educação infantil já havia decidido e previsto, culminando em um belo documento, com participação de nomes reais de professores reais da rede, mas com escritas bem direcionadas e assuntos bem pontuais. Temos assim mais um belíssimo documento elaborado com a colaboração dos professores da rede, mas que limita as discussões e contempla somente os interesses do que vem de cima para baixo.

A organização da práxis docente requer que as orientações curriculares não sejam apenas enunciados normativos, mas se transformem em ferramentas democráticas. No caso das diretrizes elaboradas para o ensino no município de Fortaleza, é necessário refletir sobre como os dispositivos normativos se materializam no cotidiano da escola, sustentados ou limitados pela participação docente real no processo de construção.

O seminário de imersão realizado em novembro de 2023 representa uma tentativa institucional de se aproximar dos profissionais que executam o currículo. Contudo, a forte estrutura do evento — com programações pré-estabelecidas, falas solenes e grupos fechados — evidencia a tensão entre participação formal e percepção real de escuta. Um encontro

cuidadosamente roteirizado pode legitimar a participação, mas também silenciar vozes divergentes.

A presença física dos professores, ainda que significativa, não garante a concretização de um processo verdadeiramente dialógico. A gestão do sistema municipal de ensino assumiu a condução do processo, determinando o escopo da discussão e as direções possíveis, o que reforça uma lógica de controle sobre o fazer docente e sobre as decisões pedagógicas institucionais.

O contexto territorial de Fortaleza — suas seis regionais com perfis distintos — exige que as orientações para a práxis sejam sensíveis à diversidade. Um documento monolítico corre o risco de produzir uma práxis homogênea que ignora trajetórias, vivências e saberes locais. A proposta curricular precisa ser maleável e adaptável.

A participação desta pesquisadora na subcomissão de Educação Infantil revelou como o processo pode ser marcado por contradição: presença e silenciamento simultâneos, colaboração e fechamento simultâneos. Essa vivência é sintoma de uma institucionalização participativa que, apesar de aberta, se fecha em predeterminações que limitam o caráter formativo do diálogo.

O desejo docente por tratar de questões cotidianas, emergentes e urgentes — por exemplo, infraestrutura, inclusão, autonomia pedagógica — não foi prioritário nas discussões finais. O que foi validado toca os mesmos eixos já abordados em formação continuada anteriores, o que evidencia dificuldade institucional em validar ineditismos emergentes da experiência docente.

A falha em acolher o que é realmente pensado no chão da escola constitui uma forma de alienação simbólica do trabalho docente. Cobrar profissionalismo sem garantir espaços reais de escuta efetiva repete uma lógica que marginaliza a voz de quem conhece os desafios concretos da sala de aula.

A ausência de abertura para discussão de novos temas, nos nas subcomissões tais como: aspectos que impactam na melhoria da qualidade do atendimento às crianças com deficiência, mais formações específicas para o atendimento dessas crianças, aumento na contratação de professores temporários, aumento de vagas para o cargo e concursos para novos professores efetivos, melhoria e diversidade na oferta da alimentação escolar, por exemplo, ao serem

suprimidos esses temas há um indicativo de uma escolha conservadora: validar consensos prévios para legitimar o processo, mas só na forma, não no conteúdo. Isso reduz o potencial de transformação que residiria no protagonismo docente real, até porque vale ressaltar que a gestão do sistema na qual a educação faz parte não almeja essa transformação.

Uma orientação para produzir uma práxis emancipatória deveria pressupor que o professor é sujeito ativo, capaz de propor e transformar. No entanto, o documento manteve o professor como executor, o que impede que o cotidiano pedagógico se reinvente com criatividade e sentido institucional, pelo menos à luz de um documento que norteia a prática pedagógica.

A função do coordenador pedagógico, prevista como catalisador de mudanças pedagógicas, permanece frágil caso suas orientações sejam descoladas do real contexto da escola. Para que seu papel seja efetivo, é necessário que ele trabalhe com um documento vivo, em permanente diálogo com a prática diária.

A práxis se organiza pela tríade teoria-formação-prática. Se a formação for desconectada da realidade, se a teoria estiver estagnada e se a prática for rotina, o resultado é uma educação infantil desprovida de vitalidade formativa e de lugares de invenção.

O estatuto participativo do documento fica ameaçado se a escuta não se traduz em transformação. Ouvir para manter — não para transformar — reforça estruturas de poder que se sustentam em discursos de abertura, mas que na prática os reputam como retóricos.

Um documento bem escrito, bonito e com assinatura de professores reais pode mascarar a ausência de transformação real. Um texto legitimado só funciona se ganhar corpo e sentidos nas práticas cotidianas das escolas, mobilizando os sujeitos reais que vivem a educação infantil.

Assim, é preciso resgatar a educação como práxis libertadora, onde o documento é impugnável, reinventável, adequado ao local e sensível ao sujeito. A práxis acontece no movimento, não no texto congelado.

Para que isso ocorra, é necessário que existam instâncias escolares — conselhos pedagógicos, formações internas, seminários de sala de aula — que funcionem como espaços de permanente revisão e reconstrução das orientações.

Também é essencial romper com o paradigma do documento como algo acabado. Um documento curatorial precisa ser relido, reconstruído e tensionado coletivamente periodicamente, conforme se transformam as demandas institucionais e as infâncias atendidas.

O documento curricular ideal seria uma ferramenta que orienta, mas está aberta à reinterpretção, teria que ser uma bússola, não um manual absoluto. Mas se ele sai ao mundo como portador de uma rigidez que separa quem planeja de quem executa, ele distancia-se da práxis e se torna símbolo ignorante e afastado do que a realidade exige.

Os gestores educacionais precisam ampliar sua compreensão da participação docente não somente como ato protocolar de aprovar textos, mas de construir sentidos e repertórios que emergem do encontro entre teoria e prática.

Da mesma forma, a formação continuada deveria dialogar com as diretrizes, levando-as ao campo real, à sala de aula concreta, e devolvendo a partir delas regiões vivas de reflexão e inovação, promovendo um ciclo dinâmico entre documento, formação e práxis.

Se os documentos não dialogam com os diversos temas necessários a efetivação de práticas que conduzam os docentes a reflexão diante dos desafios enfrentados nas salas de aula tornam-se dispositivos de padronização que empobrecem a práxis educativa. Precisamos de diretrizes que estimulem a criação de materiais locais, adaptados às características das infâncias da comunidade.

O essencial é que a práxis não seja racionalizada como rotina técnica, mas potencializada como criação coletiva, crítica e inventiva. A bem da verdade o que acreditamos é que a práxis pode até não conseguir se rebelar contra um documento ou uma diretriz, mas por outro lado, ela não está invalidada de antemão por causa de um documento. A práxis pode sim reverter, anular ou, no mínimo, tensionar um documento de diretrizes. A sala de aula é o exercício vivo mais importante que qualquer documento. Se a práxis não consegue ir além do que propõe um documento certamente será por outros motivos. Gestão democrática significa formação continuada não hierarquizada e com espaço de ação real.

Em última instância, o documento, por si só, não muda a escola. O que muda são os sujeitos que o fazem: o professor que ousa, o gestor que escuta, o gestor que devolve a voz, e a criança que encontra sentido. É aí que a práxis se faz viva.

A ação emancipatória precisa romper com formas alienantes de institucionalização da participação. Só assim a Educação Infantil poderá se tornar um campo de invenção, onde o sujeito infantil se encontra e se transforma com ímpeto e respeito.

A práxis na Educação Infantil não deve ser encarada como um simples fazer pedagógico alinhado a metas externas, mas como um exercício de reflexão permanente entre o que se sabe, o que se vive e o que se projeta. A proposta curricular deveria servir como provocadora de sentidos, como um fio condutor que respeita as singularidades de cada território educativo, não como um mapa que delimita com rigidez o que é certo ou errado. Quando professores são convocados apenas a implementar orientações previamente decididas, perde-se o potencial da práxis como ação crítica, criativa e situada.

Uma orientação para a práxis, para ser significativa, precisa considerar o tempo dos professores. Não o tempo cronológico das planilhas e metas, mas o tempo pedagógico da escuta, do olhar e da construção de relações com as crianças. A pressa institucional em apresentar resultados compromete a essência do trabalho com a infância, que se pauta na observação atenta, na mediação sensível e na escuta como base para qualquer intervenção. É nesse tempo que a práxis se concretiza – não em manuais ou protocolos, mas no cotidiano que pulsa e exige atenção.

Além disso, é necessário pensar a práxis como articulação entre o individual e o coletivo. O professor não atua isoladamente: ele faz parte de uma comunidade escolar que também precisa de coesão para resistir às pressões externas e construir alternativas pedagógicas reais. As orientações que desconsideram essa dimensão coletiva tornam-se impassíveis de apropriação, pois não dialogam com as estratégias de solidariedade e partilha que sustentam o trabalho docente na Educação Infantil, muitas vezes marcado pela sobrecarga, incompreensão e falta de recursos.

As infâncias presentes nas instituições educacionais não são homogêneas. Elas carregam histórias, experiências, corporeidades, culturas e modos de existir diversos. Por isso, uma proposta de organização da práxis precisa ser plural, mestiça e aberta à construção de sentidos com as crianças, e não para elas. O documento precisa, portanto, romper com a lógica de infantilização do educador e da normatização da criança. Só assim é possível construir práticas pedagógicas éticas, políticas e esteticamente potentes.

Nesse contexto, o papel formador da instituição educativa deve ser ampliado para além da criança: a escola também deve formar o professor. E essa formação não se dá apenas em cursos, mas no coletivo da escola, no planejamento compartilhado, na reflexão entre pares, na escuta dos conflitos e na abertura para a mudança. Orientar a práxis é também promover tempos e espaços onde o professor possa errar, repensar e criar – sem o peso de uma perfeição inatingível, mas com o compromisso do aperfeiçoamento contínuo.

Por fim, é preciso reafirmar que a práxis na Educação Infantil, quando genuína, promove um deslocamento de sentido: da reprodução para a criação, da passividade para o protagonismo, da técnica para a escuta, do controle para o vínculo. Documentos curriculares, quando realmente comprometidos com essa concepção, não impõem normas – eles sugerem caminhos e deixam frestas abertas para que a pedagogia da infância se reinvente a cada encontro. É nesse espaço de criação e disputa que a práxis se fortalece e transforma a escola em lugar vivo de humanização.

Um dos maiores desafios para a efetivação de uma práxis consciente na Educação Infantil está na compreensão equivocada de que diretrizes curriculares podem, por si só, organizar o cotidiano pedagógico. A práxis não é um reflexo direto de documentos, por mais bem-intencionados que sejam. Ela é fruto de relações humanas, saberes situados e movimentos coletivos que transgridem a rigidez dos planejamentos formais. Assim, o currículo só se transforma em práxis quando se encontra com a realidade vivida dos sujeitos que o interpretam e o aplicam.

A orientação curricular, portanto, precisa ser lida como ponto de partida, e não como fim. Quando o documento toma a forma de dogma, inibindo a criatividade pedagógica e desconsiderando as singularidades das unidades escolares, acaba funcionando como mais um instrumento de controle. Essa padronização, mesmo que mascarada de inovação, fragiliza a autonomia docente e sufoca a construção de práticas pedagógicas realmente democráticas e emancipatórias.

No contexto da Educação Infantil, a práxis pedagógica ganha contornos muito específicos, pois lida com sujeitos em processo de constituição identitária, emocional e social. O fazer docente nessa etapa exige sensibilidade para o imprevisível, abertura para o diálogo com as crianças e escuta atenta aos seus tempos e linguagens. Tais dimensões não podem ser

organizadas de forma linear, por metas ou indicadores, pois pertencem ao campo da complexidade e da subjetividade.

Uma orientação curricular que deseja dialogar com a práxis precisa reconhecer o valor dos saberes experienciais dos professores. Frequentemente, o que se vive nas salas de aula com crianças pequenas extrapola as prescrições curriculares e exige do educador posturas inventivas. Se a formação docente continuar desvalorizando essa sabedoria prática, alimentando a ideia de que a teoria é superior à experiência, continuará promovendo distanciamentos entre o que se propõe e o que se realiza.

Outro ponto central é o reconhecimento das condições materiais e institucionais que (im)possibilitam a práxis. Não é razoável esperar que professores desenvolvam práticas pedagógicas criativas e significativas quando trabalham em ambientes superlotados, sem recursos, com salários defasados e sob constante pressão por resultados. As orientações precisam ser acompanhadas de políticas concretas de valorização do trabalho docente, que incluam não só remuneração, mas tempo de planejamento, espaços de formação crítica e escuta ativa.

A escuta das infâncias também deveria fazer parte da orientação da práxis. Crianças não são meras receptoras do currículo, mas sujeitos ativos, produtores de cultura, linguagem e conhecimento. Incluir sua voz nos processos de planejamento e avaliação é um passo fundamental para uma pedagogia verdadeiramente dialógica e crítica.

A formação continuada que acompanha as diretrizes curriculares precisa romper com o modelo tradicional de palestras e repasses. É necessário criar espaços formativos em que o professor se sinta coautor, em que os conflitos e dificuldades sejam discutidos coletivamente, e não vistos como falhas individuais. Essa perspectiva fortalece o pertencimento e a corresponsabilidade, elementos fundamentais da práxis.

A escola precisa ser vista como espaço de pesquisa cotidiana. A orientação para a práxis deveria incentivar os educadores a documentar seus processos, compartilhar descobertas, levantar hipóteses pedagógicas. Essa atitude investigativa é o que transforma a prática em saber e fortalece o reconhecimento profissional do educador como intelectual da educação.

A cultura da avaliação também precisa ser revista. Avaliar não pode significar punir nem hierarquizar. Avaliar deve ser parte da reflexão pedagógica sobre os processos vividos, os

sentidos construídos e os caminhos percorridos. Quando a avaliação é usada como instrumento de controle, ela destrói a confiança necessária à criação coletiva da práxis.

O conceito de infância que fundamenta o documento também impacta diretamente a forma como a práxis é organizada. Se a criança for vista como ser incompleto, passivo e em formação, a prática tende a ser diretiva e autoritária. Mas se for concebida como sujeito potente, que pensa, cria e transforma, a ação pedagógica precisa ser mediadora, escutadora e libertadora.

O mesmo se aplica à concepção de professor. Quando o educador é visto como um mero executor de metas e orientações, a práxis se reduz à repetição. Por outro lado, quando é reconhecido como sujeito crítico, que pensa e age com intencionalidade, o processo educativo ganha densidade e sentido.

O currículo precisa dialogar com o território. A realidade de uma escola situada em uma comunidade com altos índices de vulnerabilidade social é diferente de uma escola em região central. As orientações para a práxis devem ser capazes de acolher essas diferenças e propor caminhos que não invisibilizem as desigualdades sociais, raciais, culturais e econômicas.

A interdisciplinaridade deve ser entendida como princípio organizador da práxis na Educação Infantil. As crianças não aprendem em caixinhas compartimentadas. Elas exploram o mundo com os sentidos e com o corpo inteiro. Assim, a orientação curricular precisa romper com lógicas fragmentadas e permitir que os temas se entrelacem, que a música dialogue com a matemática, que a arte converse com a ciência.

Também é necessário garantir que a práxis não seja ofuscada por burocracias excessivas. A gestão escolar precisa proteger o tempo pedagógico, garantindo que os professores não passem mais tempo preenchendo documentos do que planejando ou convivendo com as crianças.

A pedagogia da escuta, tão presente nos discursos contemporâneos, precisa ser praticada também entre adultos. Orientar a práxis significa construir espaços institucionais de fala e escuta mútua, onde todos os sujeitos — crianças, professores, gestores e famílias — possam se expressar, negociar sentidos e propor caminhos.

A práxis também precisa ser lúdica. O brincar não é apenas uma metodologia, mas uma forma de viver o mundo com curiosidade, abertura e prazer. Orientar a práxis significa garantir

que o brincar esteja no centro das práticas pedagógicas, não como uma atividade de descanso, mas como forma legítima de aprendizagem.

O currículo da Educação Infantil precisa ser orgânico, adaptável, vivo. E isso só se garante quando há investimento na autonomia das escolas, na confiança nos educadores e na valorização das práticas que emergem do chão da sala de aula. A orientação para a práxis precisa respeitar esse movimento vital.

Em suma, orientar a práxis na Educação Infantil é muito mais do que apresentar um documento técnico. É abrir caminhos para que os educadores se reconheçam como sujeitos criadores, para que as crianças sejam vistas como protagonistas e para que a escola se reinvente como espaço de humanidade. Sem isso, qualquer orientação será apenas mais uma forma elegante de manter tudo como está.

A efetivação das orientações curriculares na Educação Infantil demanda uma compreensão profunda da cultura escolar e do tecido social que permeia cada instituição. Não basta prescrever metodologias ou práticas; é necessário que as orientações emergjam da realidade concreta dos espaços escolares, respeitando suas especificidades. Isso implica valorizar os saberes locais, as experiências acumuladas pelos professores e as particularidades das comunidades atendidas. Somente assim a práxis pode se constituir como ato transformador e não como reprodução burocrática.

É imprescindível, ainda, considerar o papel das famílias no processo educativo. A participação efetiva dos familiares no cotidiano da escola e na construção do currículo fortalece vínculos e cria um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Contudo, os documentos curriculares frequentemente relegam a família a um papel secundário, focando no professor e na criança como atores principais. Repensar a organização da práxis implica ampliar o olhar para o coletivo, reconhecendo a escola como um espaço de convivência e diálogo intergeracional.

Outro aspecto fundamental refere-se à formação docente contínua, que deve ultrapassar o formato tradicional e oferecer oportunidades reais para que o professor problematize sua prática, compartilhe dificuldades e elabore soluções coletivas. As orientações para a práxis precisam, portanto, integrar momentos de formação que valorizem a reflexão crítica, o estudo coletivo e a construção de novos saberes, em vez de simples repasses de conteúdos prontos e distanciados da realidade escolar.

Além disso, a avaliação das práticas pedagógicas deve ser repensada para romper com lógicas punitivas e hierárquicas. A avaliação deve ser um instrumento que favoreça o autoquestionamento, a troca e o aprimoramento constante. Nesse sentido, o documento curricular deve propor formas de avaliação dialógicas, que reconheçam a diversidade dos processos de aprendizagem e respeitem os ritmos de cada criança, valorizando suas múltiplas formas de expressão e interação.

A infraestrutura escolar, muitas vezes negligenciada nos documentos curriculares, é um fator que interfere diretamente na organização da práxis. Espaços inadequados, falta de materiais e ambientes pouco estimulantes limitam as possibilidades pedagógicas e desmotivam tanto professores quanto crianças. Orientar a práxis implica reconhecer essas condições e propor caminhos para a melhoria das estruturas, incluindo o investimento em recursos físicos e pedagógicos que possibilitem experiências educativas significativas.

O diálogo entre teoria e prática deve ser o eixo central na organização da práxis na Educação Infantil. As diretrizes curriculares precisam incentivar a apropriação crítica da teoria pelos professores, estimulando que eles a utilizem como ferramenta para compreender e transformar sua ação cotidiana, e não apenas como conteúdo decorado ou imposto. Essa aproximação fortalece a autonomia docente e fomenta uma prática mais consciente e intencional.

A diversidade cultural presente nas salas de aula exige que a orientação da práxis seja marcada pela pluralidade e pelo reconhecimento das diferenças. Isso implica valorizar saberes indígenas, afro-brasileiros e das múltiplas comunidades que compõem o tecido social de Fortaleza. Um currículo que não dialoga com essa diversidade perde sua potência emancipatória, pois reproduz exclusões e invisibiliza identidades.

É importante também destacar a necessidade de um olhar atento para as questões de gênero e sexualidade na Educação Infantil. Embora temas delicados para muitos, sua inclusão nas orientações curriculares contribui para a formação de crianças mais conscientes, respeitadas e livres de preconceitos. Ignorar essas questões perpetua desigualdades e limita a possibilidade de construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e democrático.

No processo de organização da práxis, o papel do gestor escolar é crucial, não apenas como executor das políticas, mas como mediador entre as orientações curriculares, a equipe docente e a comunidade. Gestores capacitados e sensíveis são fundamentais para criar

condições que favoreçam a participação coletiva, o diálogo e a reflexão crítica, elementos essenciais para a construção de uma prática educativa significativa.

Outro ponto que merece atenção é a articulação entre a Educação Infantil e as demais etapas da educação básica. A continuidade e a coerência pedagógica são essenciais para garantir o desenvolvimento integral das crianças. Orientar a práxis, portanto, implica também pensar a integração curricular e o respeito aos tempos próprios da infância, evitando rupturas e garantindo transições suaves entre os ciclos escolares.

A inovação pedagógica na Educação Infantil deve ser vista como um processo contínuo, que exige coragem para experimentar e aprender com os erros. As orientações curriculares precisam incentivar essa postura, liberando o professor da rigidez de manuais e planos inflexíveis. O espaço para a criatividade, a experimentação e a adaptação deve ser garantido como parte essencial da práxis docente.

Em um contexto marcado por desigualdades sociais profundas, as orientações para a práxis na Educação Infantil precisam também conter estratégias para a inclusão efetiva de crianças com deficiências, dificuldades de aprendizagem e necessidades específicas. A garantia de uma educação inclusiva demanda preparo, recursos e uma postura pedagógica acolhedora, que reconheça e valorize as diferenças como potencialidades.

A comunicação entre os diversos atores da comunidade escolar — professores, gestores, famílias e crianças — deve ser fortalecida. Um processo dialógico e aberto contribui para a construção coletiva da práxis, diminuindo conflitos e ampliando o sentido de pertencimento e responsabilidade compartilhada. As diretrizes curriculares devem propor espaços e mecanismos para esse diálogo permanente.

A centralidade da criança como sujeito ativo deve permear toda a organização da práxis. Isso exige que as atividades propostas respeitem os interesses, desejos e ritmos de cada criança, valorizando suas manifestações culturais e expressivas. A escuta sensível é a base para uma pedagogia que promove o desenvolvimento integral e a construção da autonomia desde os primeiros anos.

É necessário romper com a ideia de que a Educação Infantil é uma etapa preparatória meramente instrumental para o ensino fundamental. Essa visão reduz a infância a um período

de espera e reprodução de conteúdos. Ao contrário, as orientações devem valorizar a infância como etapa fundamental para a construção de sujeitos críticos, autônomos e criativos.

O acompanhamento das políticas públicas e a articulação com outras áreas, como saúde, assistência social e cultura, devem fazer parte da organização da práxis. A articulação intersetorial amplia as possibilidades de intervenção e fortalece a rede de apoio às crianças e famílias, contribuindo para um atendimento integral que transcenda o espaço escolar.

A valorização do brincar como eixo central da prática pedagógica deve ser clara e contundente nas orientações. O brincar é a principal linguagem da infância e um instrumento potente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Garantir tempo, espaço e recursos para o brincar livre e orientado é um compromisso que deve estar explícito na organização da práxis.

Outro aspecto fundamental é a reflexão sobre a carga de trabalho docente. A sobrecarga administrativa, aliada à pressão por resultados quantitativos, compromete a qualidade da prática pedagógica e a saúde mental dos educadores. Orientar a práxis implica também pensar em políticas de redução da burocracia e ampliação do tempo para planejamento, estudo e convivência com as crianças.

O reconhecimento do professor enquanto intelectual da prática é uma dimensão fundamental para a emancipação da Educação Infantil. A valorização do saber docente, construído na experiência cotidiana, deve ser um princípio orientador das diretrizes, garantindo espaços para a produção e socialização desse conhecimento no âmbito da escola e da rede.

As orientações curriculares precisam incentivar o uso das tecnologias digitais de forma crítica e contextualizada, respeitando as idades e necessidades das crianças. O uso consciente e orientado das tecnologias pode ampliar as possibilidades pedagógicas, desde que esteja integrado a uma proposta que valorize o corpo, a relação e o contato direto com o ambiente e as pessoas.

A organização da práxis deve ainda contemplar estratégias para a promoção da saúde emocional das crianças e dos profissionais. O ambiente escolar precisa ser um espaço seguro, acolhedor e que favoreça o desenvolvimento do bem-estar, da empatia e da resiliência, aspectos fundamentais para o sucesso da aprendizagem e para a construção de relações sociais saudáveis.

A sustentabilidade deve ser incorporada como eixo transversal nas orientações para a Educação Infantil. Propor práticas pedagógicas que valorizem o contato com a natureza, o cuidado com o meio ambiente e a conscientização ecológica desde cedo é investir em uma formação integral que prepara crianças para os desafios do mundo contemporâneo.

A articulação com a cultura local é outro elemento imprescindível para a construção de uma práxis significativa. Valorizar festas, saberes populares, línguas e manifestações artísticas presentes na comunidade amplia o repertório cultural das crianças e fortalece sua identidade, promovendo o respeito às diferenças e o sentimento de pertencimento.

Para que as orientações para a práxis sejam efetivas, é necessário garantir mecanismos de avaliação institucional que contemplem a participação de todos os sujeitos envolvidos. A avaliação deve ser um processo contínuo, reflexivo e democrático, que subsidie melhorias e reconheça conquistas, valorizando as especificidades de cada escola.

A transversalidade das temáticas abordadas no currículo é fundamental para garantir uma formação integrada e coerente. Os conteúdos não devem ser tratados de forma isolada, mas como parte de um todo que dialoga com as experiências das crianças, suas curiosidades e necessidades, favorecendo aprendizagens significativas.

A gestão democrática da escola é um pilar essencial para a organização da práxis. As decisões devem ser construídas coletivamente, respeitando as vozes de todos os envolvidos e garantindo transparência e corresponsabilidade. Essa postura fortalece o ambiente escolar e potencializa o engajamento dos profissionais e da comunidade.

Por fim, a práxis na Educação Infantil deve ser entendida como um processo dinâmico, aberto à revisão e à reinvenção constantes. As orientações curriculares precisam ser flexíveis, abertas ao diálogo e à inovação, permitindo que a prática docente se renove e se fortaleça, garantindo uma educação que verdadeiramente respeita e valoriza a infância em sua complexidade e diversidade.

A construção de orientações curriculares para a Educação Infantil deve partir do reconhecimento da complexidade dos processos educativos, que envolvem múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Não se trata apenas de planejar conteúdos ou atividades, mas de criar condições para que as crianças se expressem, experimentem e se relacionem em ambientes que favoreçam seu pleno desenvolvimento. Assim, a práxis deve ser orientada por uma

concepção integral e integrada da infância, evitando fragmentações que limitam o potencial educativo.

A valorização da autonomia docente é outro aspecto crucial para que a práxis na Educação Infantil possa ser significativa e criativa. Os educadores precisam sentir-se confiantes para adaptar as orientações às especificidades de suas turmas, inventar caminhos pedagógicos e dialogar com as famílias e a comunidade. Orientações rígidas e fechadas, que funcionam como verdadeiros manuais, reduzem a prática a uma mera reprodução, enquanto o protagonismo docente fortalece a potência da escola como espaço de invenção.

O diálogo com as famílias é outro elemento fundamental para a organização da práxis. A Educação Infantil não pode ser pensada isoladamente, pois as crianças trazem consigo histórias, culturas e saberes que se constroem em seus ambientes familiares. As orientações para a práxis precisam, portanto, contemplar estratégias para integrar a família como parceira no processo educativo, valorizando suas contribuições e construindo redes de cuidado e aprendizagem.

A formação continuada dos educadores deve ser concebida como um processo permanente, que acompanha as transformações da sociedade, do conhecimento e das próprias instituições. Para isso, os documentos que orientam a práxis devem estar abertos a revisões frequentes, estimulando a reflexão crítica sobre a prática, incentivando a pesquisa e o compartilhamento de experiências entre os profissionais da rede.

É preciso destacar também a importância da interdisciplinaridade como princípio pedagógico na Educação Infantil. O aprendizado das crianças é um processo global e integrado, onde diferentes saberes se entrelaçam naturalmente. Assim, as orientações curriculares devem incentivar práticas que ultrapassem as divisões tradicionais entre áreas do conhecimento, promovendo um olhar holístico e sensível para as múltiplas linguagens infantis.

O território onde a escola está inserida influencia profundamente as condições e desafios da práxis. Em Fortaleza, com sua diversidade regional e socioeconômica, as orientações para a Educação Infantil precisam ser flexíveis o suficiente para contemplar essas diferenças, permitindo que as práticas pedagógicas sejam adequadas às realidades locais, respeitando as culturas e as particularidades das comunidades atendidas.

A gestão democrática e participativa é um pilar essencial para que a organização da práxis não se limite a uma imposição vertical. A inclusão de educadores, famílias e até das próprias crianças nos processos decisórios fortalece a legitimidade das orientações e contribui para que o currículo seja realmente vivido, apropriado e reinventado em cada escola.

A prática docente, sobretudo na Educação Infantil, é atravessada por emoções e afetividades. Orientar a práxis significa reconhecer que o vínculo entre educador e criança é a base para o processo educativo. Documentos que desconsideram essa dimensão afetiva acabam por fragilizar a relação pedagógica, que deve ser marcada pelo respeito, acolhimento e cuidado.

O brincar como linguagem principal da infância precisa ocupar um lugar central nas orientações curriculares. Não como um momento isolado ou de simples lazer, mas como espaço privilegiado para a expressão, o desenvolvimento da criatividade, a construção do conhecimento e a socialização. A práxis orientada por essa perspectiva amplia o significado da Educação Infantil e fortalece sua importância.

Outro ponto essencial é o reconhecimento do direito das crianças à participação. A práxis orientada deve estimular práticas que valorizem a voz infantil, a escuta sensível e o protagonismo das crianças nas decisões que dizem respeito ao seu cotidiano escolar, rompendo com modelos autoritários e infanto-infantilizantes.

A organização da práxis também deve dialogar com as políticas públicas vigentes, garantindo que as orientações estejam alinhadas com os direitos das crianças previstos em documentos internacionais, nacionais e locais. Isso assegura uma base normativa que fortalece a prática educativa, promovendo justiça social e inclusão.

No entanto, a existência dessas políticas não é suficiente. É necessário que haja investimento em infraestrutura, recursos materiais, valorização salarial e condições de trabalho adequadas para que a práxis possa ser efetivamente realizada com qualidade. Orientações isoladas, sem suporte institucional, tendem a permanecer no campo das intenções.

O processo de avaliação na Educação Infantil deve ser revisto para que se afaste de formatos mecanicistas e quantitativos, adotando práticas avaliativas formativas e participativas. A orientação para a práxis deve incluir diretrizes que valorizem a observação, a documentação pedagógica e a reflexão coletiva, com foco no desenvolvimento integral da criança.

A construção coletiva de saberes é uma dimensão que deve permear todas as ações educativas. Quando o documento curricular privilegia a colaboração e a troca de experiências entre os educadores, ele contribui para o fortalecimento do coletivo, que é a base para enfrentar os desafios da prática docente e garantir a qualidade da Educação Infantil.

A escuta ativa dos professores é fundamental para que as orientações sejam efetivas. É preciso criar canais institucionais que permitam a devolutiva das experiências do chão da escola, promovendo o diálogo constante entre teoria e prática e evitando que os documentos se tornem meras formalidades distantes da realidade.

O reconhecimento da diversidade cultural, étnica e social das crianças deve permear toda a organização da práxis. As orientações precisam incentivar práticas antirracistas, inclusivas e respeitadas das identidades plurais, promovendo um ambiente escolar acolhedor e comprometido com a equidade.

A articulação entre a educação formal e os saberes comunitários é um caminho promissor para ampliar o sentido da Educação Infantil. O currículo deve incentivar que as práticas educativas dialoguem com a cultura local, valorizando as tradições, as línguas e as expressões culturais presentes nas comunidades.

A organização da práxis também deve considerar as demandas emergentes, como o uso das tecnologias digitais, as mudanças nos perfis familiares e as novas formas de sociabilidade infantil. As orientações curriculares precisam ser atualizadas para refletir essas transformações, preparando os educadores para lidar com os desafios contemporâneos.

Um dos desafios é garantir que a práxis docente tenha um espaço para a experimentação e o erro como parte do processo de aprendizagem profissional. Orientações que valorizem a flexibilidade e a criatividade estimulam os educadores a inovar, assumindo riscos pedagógicos que enriquecem a prática.

Finalmente, é fundamental que a práxis na Educação Infantil seja reconhecida como um campo político, onde se disputam sentidos e projetos de sociedade. A organização das práticas pedagógicas não pode ser neutra nem meramente técnica, pois envolve a construção de um futuro possível para as crianças e para a comunidade. Orientar essa práxis requer compromisso ético e responsabilidade social, elementos que devem permear todo o processo de elaboração e implementação das diretrizes curriculares.

5 O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FORTALEZA

O percurso profissional desta pesquisadora enquanto professora da Educação Básica de Fortaleza, lotada na Educação Infantil, desde a admissão em concurso público para o preenchimento do cargo de professora realizado nos meados dos anos de 2009/2010, não obstante experiência anterior na Educação Pública, em outubro de 2007, como professora substituta, à época denominada professora polivalente¹³, já deixava claro que nada seria simples.

As vagas disponibilizadas através do concurso público se destinavam somente a Educação Infantil, especificamente em creches¹⁴, as quais, mesmo após o processo de municipalização, ocorrido durante o mandato da prefeita Luiziane Lins, no qual restou determinada a competência do Município para administrar as creches, anteriormente destinada a iniciativa popular e as associações de bairros, já careciam de ajustes imprescindíveis ao seu funcionamento financeiro, estrutural, material e pessoal.

A responsabilidade pela gestão das creches, após o certame público, recaiu para os coordenadores pedagógicos e as turmas assumidas por professoras pedagogas, uma vez que a prioridade de lotação se voltava para docentes do sexo feminino. Todavia, os serviços de auxiliar de sala, merendeira escolar, zeladoria e portaria não eram ocupados por servidores concursados, constituindo-se, em sua maioria, em empregados de empresas terceirizadas.

Atualmente, a função de Auxiliar de Sala mudou de nomenclatura para Assistente Educacional, pois esta é ocupada por pedagogas advindas de concurso público ou seleção pública anual, exigindo graduação em curso de Pedagogia como requisito para assumir o cargo. As demais funções de merendeira escolar, zeladoria e portaria (com nomenclatura atual de Monitoria de Acesso) continuam sendo ocupadas por terceirizados.

Atuar no serviço público como profissional da educação se mostrou desafiador. As empresas terceirizadas não dispunham da quantidade de profissionais necessária para determinadas funções, além de o salário estabelecido não prestar ao incentivo da profissão,

¹³ Nomenclatura utilizada para a função do professor pedagogo discriminada em edital. Polivalente era a nomenclatura adotada para conceituar o professor que era lotado no ensino fundamental I (de 1ª a 4ª séries) no qual tinha como atribuição ministrar todas as disciplinas do currículo escolar: português, matemática, ciências, história, geografia e formação humana.

¹⁴ Primeira etapa da educação básica que consiste no atendimento de crianças de zero a três anos e onze meses, de tempo integral.

posto que desproporcional para a quantidade de trabalho e responsabilidades exigidas, ocorrendo, assim, um grande déficit de Auxiliares de Sala, os quais deveriam apenas cursar o nível médio para serem considerados aptos a docência infantil.¹⁵

Nesse cenário caótico, enfrentando a baixa de professores aptos a lecionar junto à Educação Infantil, esta pesquisadora foi lotada na turma de Infantil II, onde estavam matriculadas 20 (vinte) crianças com idade de 01 (um) ano e 11 (onze) meses a 02 (dois) anos e 11 (onze) meses, com suas respectivas necessidades de cuidados e educação. Durante o estágio probatório, foi desempenhada duas funções, a de auxiliar de sala e a de professora, além das seguintes atribuições: acolher as crianças no período matutino, organizar seus pertences e cuidar de cada uma, inclusive, mediando conflitos entre as crianças, além de realizar as atividades pedagógicas propriamente ditas, repetindo toda a rotina no período vespertino até as famílias retornarem para buscá-las.

Decorridos 10 (dez) anos desde a posse no cargo inicial e a atual lotação em um Centro de Educação Infantil (CEI)¹⁶, como professora de menor carga horária¹⁷, atuando em 03 (três) turmas (Infantil III, Infantil IV e Infantil V), permanecem as dificuldades tradicionalmente encontradas nas salas da Educação Infantil.

De fato, a carência de recursos humanos ainda existe.

Entretanto, o aumento das matrículas de crianças com deficiência e/ou transtornos de aprendizagens vem dificultando o trabalho do professor, focando-se na prática pedagógica concreta da sala de aula com o cumprimento de metas e prazos previamente estabelecidos do que a racionalização da práxis pedagógica e outros meios ou métodos que viabilizem educação de qualidade.

¹⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394/96, que dispõe sobre as bases e diretrizes da educação. - Art. 61. Considera-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos de reconhecidos, são (Redação dada pela Lei 12.014, de 2009): I. professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos Ensinos Fundamental e Médio (Redação dada pela Lei 12.014, de 2009) [...].

¹⁶ A diferença entre a nomenclatura entre Centro de Educação Infantil e creche: a creche é a etapa da educação básica que atende crianças nas faixas etárias entre zero a três anos de idade, enquanto que os CEI atendem, além das crianças na faixa etária da creche, também crianças na faixa etária dos quatro aos cinco anos e onze meses, portanto as crianças pré-escolares, sendo as turmas de creche com atendimento em tempo integral (de 7:00 as 17:00) e as turmas de pré-escola atendimento parcial (7:00 as 11:00 e 13:00-17:00).

¹⁷ São os profissionais com lotação total de 100h ou 200h distribuídas em mais de uma turma. Consiste na professora que assume a turma quando a professora de maior carga horária na determinada turma se ausenta da sala para o seu tempo sem interação com as crianças, tempo este destinado para planejamento das atividades, preparação das aulas e estudos formativos.

Os eixos teóricos dessa pesquisa serão abordados de forma empírica por meio da observação de fenômenos e relato de experiências, sendo o local escolhido como palco de testes das hipóteses levantadas o Centro de Educação Infantil vinculado a uma escola municipal da região alencarina, situado em bairro da periferia do Município de Fortaleza, inaugurado em outubro de 2017, cujo terreno foi cedido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) para a construção de um novo prédio escolar.

O CEI faz parte do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Pública da Educação Infantil (Pró-Infância) com investimentos financeiros oriundos do Município de Fortaleza, estando matriculadas aproximadamente 273 (duzentos e setenta e três) crianças¹⁸, as quais estão nos agrupamentos das turmas de creche em tempo integral, referente ao Infantil I A, Infantil II A e B e Infantil III A, B e C, totalizando 116 (cento e dezesseis) nesta modalidade enquanto 157 (cento e cinquenta e sete) crianças estão nas turmas de pré-escola em tempo parcial, nas turmas de Infantil IV e Infantil V A e B, nos turnos matutino e vespertino.

Das 273 (duzentos e setenta e três) crianças matriculadas no CEI, 30 (trinta) possuem deficiência devidamente diagnosticadas por laudo médico, gozando da garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁹ na Educação Infantil, nesta se tratando de um “[...] suporte importante para favorecer o processo de inclusão nessa etapa, para que as crianças com deficiência possam usufruir de acessibilidade aos espaços, atividades, recursos pedagógicos e experiências de desenvolvimento de aprendizagem.”²⁰

Outro ponto que dificulta a práxis docente é a rotatividade das matrículas durante o ano letivo, já que a cada saída, seja por desistência da família, por nova matrícula, ou mesmo por transferência para outra escola, além da realização de novas matrículas para preencher as vagas

¹⁸ O número de vagas disponíveis para matrículas no CEI do padrão estrutural no qual estou lotada é de 276, porém até o momento desta pesquisa há três vagas disponíveis por razões de desistência ou remanejamento solicitado por mudança de endereço.

¹⁹ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui garantia legalmente prevista destinada a alunos com deficiência ou outras necessidades especiais, tendo como “[...] função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas”. Trecho extraído do documento “Orientações pedagógicas para a Educação Inclusiva e Diversidade” elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/638654978/Untitled>>. Acesso em: 24 fev. 2025.

²⁰ Trecho extraído do documento “Orientações pedagógicas para a Educação Inclusiva e Diversidade” elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/638654978/Untitled>>. Acesso em: 24 fev. 2025.

desocupadas, a prática docente deve ser readequada com o objetivo de que o estudante se sinta acolhido e inserido no contexto escolar.

Nesse cenário de limitações estruturantes com foco no produto do trabalho do profissional da educação, os desafios relacionados entre a práxis, o trabalho, a educação e a formação humana se tornam cada vez mais evidentes, despertando o sentimento de inutilidade e alienação dos saberes acadêmicos.

Dessa forma, pertinente questionar criticamente as práticas realizadas mecanicamente, de forma reprodutiva e sem reflexão em detrimento da práxis refletida, esta concebida como categoria central para o despertar do fazer pedagógico e a relação com a formação ontológica do ser professor no desenvolvimento do trabalho docente diante das dificuldades que emergem do contexto da escola pública municipal de Fortaleza.

A atuação docente na Educação Infantil em Fortaleza revela um cenário marcado por desafios significativos, que comprometem tanto a qualidade do trabalho realizado quanto o bem-estar dos profissionais. Embora o papel do professor seja fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, a precariedade das condições de trabalho — como sobrecarga de tarefas, insuficiência de recursos materiais e humanos e a desvalorização profissional — cria um ambiente adverso que dificulta a construção de práticas pedagógicas inovadoras e efetivas. Esse contexto impacta diretamente não só o processo educativo, mas também a motivação e a saúde mental dos docentes, que frequentemente se veem desamparados diante das demandas.

A segmentação das funções entre professoras e assistentes educacionais, ainda que tenha como objetivo a otimização do atendimento e a melhor distribuição das responsabilidades, acaba por criar descompassos na organização da rotina escolar. A ausência de um trabalho colaborativo efetivo e o pouco alinhamento entre essas categorias dificultam a continuidade das atividades pedagógicas, fragilizam o cuidado integral das crianças e reduzem a eficácia do planejamento coletivo. Essa fragmentação muitas vezes gera ruídos na comunicação interna, dificultando a construção de um ambiente escolar acolhedor e integrado, essencial para o desenvolvimento infantil.

Um ponto crítico frequentemente negligenciado nas instituições da rede pública municipal é a ausência de políticas institucionais que garantam apoio psicossocial aos professores da Educação Infantil. O desgaste emocional provocado pelas condições adversas,

somado à responsabilidade constante pelo cuidado e educação de crianças pequenas, exige que esses profissionais tenham acesso a suporte que favoreça sua saúde mental. Sem esse apoio, o risco de esgotamento e desmotivação aumenta, comprometendo não só a qualidade do ensino, mas também o próprio vínculo afetivo que os professores precisam estabelecer com as crianças para promover um ambiente seguro e estimulante.

As condições físicas das creches, mesmo em unidades inauguradas recentemente, como o Centro de Educação Infantil situado na periferia alencarina, ainda deixam a desejar em diversos aspectos. A falta de manutenção adequada, a insuficiência de espaços apropriados e a carência de equipamentos essenciais refletem um investimento público que, embora significativo em números, não se traduz plenamente em melhorias práticas para o cotidiano escolar. Essa realidade contribui para que o ambiente, fundamental para o aprendizado e desenvolvimento da infância, seja pouco estimulante e, por vezes, inadequado, dificultando o trabalho dos professores e o bem-estar das crianças.

A escassez de materiais pedagógicos adequados, como brinquedos educativos, livros e recursos didáticos, representa outra limitação importante no cotidiano das creches. Esses elementos são essenciais para promover atividades lúdicas e criativas, que constituem a base da aprendizagem na Educação Infantil. A ausência desses recursos limita a diversidade de experiências oferecidas às crianças, restringindo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais. Essa falta também dificulta que os professores realizem práticas pedagógicas significativas e diversificadas, comprometendo o potencial de aprendizagem e a vivência de um ambiente rico em estímulos.

Apesar de estar previsto na política educacional municipal, o processo de formação continuada para os professores da Educação Infantil apresenta diversas falhas, especialmente no que diz respeito à regularidade, profundidade e adequação às necessidades reais dos profissionais. A oferta irregular de cursos e capacitações limita a possibilidade de atualização e reflexão sobre a prática pedagógica, impedindo a construção coletiva de saberes e a troca de experiências que poderiam contribuir para a superação das dificuldades enfrentadas no dia a dia. A falta de espaços efetivos para formação prejudica o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a qualidade da educação ofertada às crianças.

A inclusão de crianças com deficiência nas turmas regulares da Educação Infantil, embora garantida por lei, apresenta desafios concretos para a prática pedagógica. A

insuficiência de profissionais especializados, a falta de materiais adaptados e a carência de formação específica para os docentes comprometem a efetividade do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sem esse suporte adequado, as crianças com necessidades especiais encontram barreiras para sua participação plena, e os professores, muitas vezes sem preparo suficiente, enfrentam dificuldades para garantir um ambiente verdadeiramente inclusivo e acolhedor.

Outro aspecto que dificulta o trabalho pedagógico é a alta rotatividade das matrículas durante o ano letivo, um fenômeno comum nas unidades da rede pública de Fortaleza. A constante entrada e saída de crianças exigem que os professores reestruturam continuamente suas estratégias e planos de ensino para garantir que cada estudante se sinta acolhido e inserido no contexto escolar. Essa instabilidade dificulta o planejamento pedagógico e o estabelecimento de vínculos afetivos estáveis, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, além de sobrecarregar os docentes com a necessidade constante de adaptações.

O contexto socioeconômico das famílias atendidas pela rede pública também é um fator que impacta diretamente o trabalho do professor na Educação Infantil. Muitas crianças chegam à escola com demandas sociais e emocionais complexas, decorrentes de situações de vulnerabilidade que exigem uma atuação pedagógica ampliada, sensível e humanizada. Os professores precisam, assim, assumir um papel que vai além do ensino formal, atuando como mediadores de situações que envolvem dificuldades familiares, falta de recursos básicos e problemas de saúde, o que demanda uma formação e um suporte adequados para lidar com essas questões.

A relação com as famílias, que é fundamental para o sucesso da intervenção pedagógica, também constitui um desafio para os professores da Educação Infantil em Fortaleza. O diálogo e a parceria entre escola e família são muitas vezes dificultados por barreiras culturais, horários incompatíveis e falta de incentivo institucional para o envolvimento dos responsáveis. Essa fragilidade na comunicação compromete o alinhamento das ações educativas e limita o fortalecimento do vínculo entre o ambiente escolar e o lar, prejudicando o desenvolvimento integral da criança e a construção de uma rede de apoio consistente.

A carga horária reduzida em algumas unidades da rede municipal acarreta um acúmulo de funções fora do ambiente escolar para muitos professores, que precisam buscar outras atividades para complementar sua renda. Essa situação dificulta o preparo adequado das aulas,

a reflexão sobre a prática pedagógica e a participação em atividades coletivas e de formação continuada. O impacto desse cenário na qualidade do ensino é significativo, pois limita o tempo e a energia disponíveis para o desenvolvimento profissional e para o planejamento pedagógico cuidadoso e eficaz.

A terceirização de funções essenciais, como as de merendeiras, zeladores e monitores de acesso, embora atenda a demandas administrativas, gera consequências negativas no cotidiano escolar. A presença de profissionais terceirizados cria uma descontinuidade nas relações de trabalho e fragiliza o ambiente escolar, reduzindo a coesão da equipe e dificultando a construção de uma cultura organizacional integrada e colaborativa. Essa fragmentação interfere no clima escolar, na segurança e no cuidado com as crianças, prejudicando o funcionamento harmonioso das unidades.

A valorização profissional dos docentes, por meio de remuneração justa, reconhecimento e perspectivas claras de carreira, ainda é um aspecto negligenciado na Educação Infantil municipal. A ausência dessas condições contribui para o desestímulo, a insatisfação e a evasão dos profissionais da área, que enfrentam uma rotina intensa e exigente, com pouca visibilidade e retorno financeiro inadequado. Essa desvalorização é particularmente grave no segmento da Educação Infantil, que exige habilidades específicas e uma dedicação afetiva e técnica muito elevada.

A burocratização excessiva que permeia o cotidiano dos professores é outro fator que compromete a qualidade do trabalho docente. A exigência de relatórios, preenchimento de planilhas e cumprimento de metas administrativas muitas vezes desvia a atenção do professor do foco central — o cuidado e a educação das crianças. Essa sobrecarga administrativa torna a rotina escolar mais pesada, reduz a criatividade e a autonomia pedagógica, e transforma a prática docente em um processo mecânico e pouco significativo para o desenvolvimento infantil.

A pouca participação dos docentes nas decisões da gestão escolar e na elaboração das políticas públicas locais constitui um entrave à democratização da educação. A exclusão dos professores dos espaços de decisão impede que as ações e estratégias educacionais sejam alinhadas às necessidades reais das escolas e das crianças, comprometendo a eficácia das intervenções e a construção de uma escola que dialogue com a realidade social e cultural do território onde está inserida.

Integrar as orientações curriculares vigentes às práticas diárias da sala de aula é um desafio constante para os professores da Educação Infantil. Essa dificuldade decorre, em grande parte, da ausência de suporte pedagógico contínuo e de formação alinhada às diretrizes curriculares. Como resultado, muitos docentes acabam adaptando, modificando ou mesmo deixando de lado certas recomendações, criando uma distância entre o planejamento oficial e a prática efetiva, o que pode impactar negativamente a coerência e a qualidade da educação ofertada.

A construção de vínculos afetivos entre crianças e professores, que é a base do processo educativo na primeira infância, sofre impactos negativos quando as turmas estão superlotadas ou com número insuficiente de profissionais. Essa realidade compromete a atenção individualizada, fundamental para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças, além de reduzir a qualidade do cuidado e dificultar a mediação de conflitos e a promoção do respeito mútuo.

O contexto político e econômico do município tem influência direta sobre as condições de trabalho dos professores da Educação Infantil, uma vez que as decisões relacionadas ao orçamento, investimentos e prioridades administrativas definem o ambiente onde o trabalho é realizado. A instabilidade e os cortes orçamentários afetam não só a infraestrutura e os recursos materiais, mas também a oferta de formação continuada e o quadro de pessoal, configurando um cenário desafiador para a educação pública municipal.

A experiência da pesquisadora, que ao longo dos anos atuou tanto como professora titular quanto como assistente educacional, evidencia a multifuncionalidade exigida dos profissionais da Educação Infantil. Essa sobreposição de funções, muitas vezes realizada sem o devido reconhecimento, sinaliza a necessidade urgente de reestruturação das atribuições e responsabilidades, para que os docentes possam focar na qualidade do ensino e no cuidado integral das crianças, com o suporte adequado e condições dignas de trabalho.

Por fim, é imprescindível reafirmar que a práxis docente na Educação Infantil de Fortaleza é um espaço rico para a reflexão crítica, a resistência e a reinvenção pedagógica. Apesar das adversidades enfrentadas, os professores persistem na busca por formas de garantir uma educação humanizadora, inclusiva e transformadora para as crianças, ressignificando os desafios em possibilidades de construção de um futuro mais justo e equitativo para toda a comunidade escolar.

6 CONSIDERAÇÕES

Refletir sobre a educação infantil a partir das lentes do desenvolvimento humano e da práxis pedagógica nos convida a um mergulho profundo na complexidade que compõe o ato de educar. Longe de ser uma etapa preparatória para algo que virá, a infância é, em si, um tempo legítimo de formação, de experiências significativas, de expressão plena do ser. Ao reconhecermos isso, deslocamos o olhar da escolarização precoce para a valorização da vivência, da brincadeira, da escuta e da convivência como eixos estruturantes do processo educativo.

A análise do desenvolvimento humano à luz da educação infantil evidenciou que não estamos diante de um processo linear, uniforme ou padronizado. Cada criança, em seu tempo e contexto, constrói saberes, afetos e vínculos que dão forma à sua subjetividade. A proposta curricular da Rede Municipal de Fortaleza, ao enfatizar a cotidianidade como campo fértil de formação, reforça essa compreensão, propondo uma pedagogia que nasce do encontro, da escuta e da valorização do que é vivido, e não apenas do que é ensinado.

Ao longo deste trabalho, ficou evidente que o desenvolvimento humano se tece nas relações: com os pares, com os adultos, com os espaços e com os tempos. A infância é profundamente relacional, e é no afeto, no conflito, na mediação e na descoberta que o sujeito se constitui. Portanto, toda prática pedagógica que ignora essa complexidade tende a reduzir a criança a um receptor passivo, negando sua potência criadora e transformadora.

No mesmo sentido, a discussão sobre o trabalho docente revelou que a docência é uma prática que exige mais do que técnica: exige ética, sensibilidade, escuta e compromisso político. A práxis pedagógica, enquanto articulação entre teoria e prática, se revelou como o eixo que sustenta a ação docente crítica e transformadora. O professor não é apenas aquele que ensina, mas aquele que aprende com o cotidiano, que reflete sobre sua atuação e que constrói, junto às crianças, caminhos de conhecimento e sentido.

A educação infantil de qualidade não se faz apenas com boas intenções, mas com planejamento consciente, com formação contínua, com espaços que permitam a escuta e a experimentação. O papel do educador, nesse cenário, é o de mediador sensível, que reconhece as múltiplas linguagens da infância e que valoriza os saberes emergentes do cotidiano escolar.

Isso exige também coragem para romper com práticas cristalizadas, para resistir a lógicas padronizadoras e para reinventar o currículo a partir das realidades vividas pelas crianças.

Além disso, a valorização do professor se mostra como aspecto inegociável na construção de uma práxis pedagógica efetiva. Nenhum projeto educativo é possível sem o reconhecimento das condições de trabalho, da formação docente e da autonomia pedagógica. O professor precisa ser visto como sujeito intelectual, político e afetivo — capaz de criar, refletir e transformar realidades a partir de sua prática.

As discussões aqui apresentadas reforçam a ideia de que a educação infantil deve ser concebida como um direito e não como um serviço. Direito à escuta, ao cuidado, à dignidade, à expressão, ao brincar e à aprendizagem. E garantir esse direito significa, também, garantir ao educador as condições para que sua práxis seja coerente com esses princípios. Assim, educar deixa de ser apenas um ato instrucional e passa a ser um ato de resistência, de criação e de esperança.

Conclui-se, portanto, que investir na educação infantil é investir no presente. Não se trata de preparar futuros adultos, mas de respeitar sujeitos que já são — que sentem, pensam, criam e transformam. Da mesma forma, investir no trabalho docente é fortalecer o chão da escola, dar sustentação às práticas e ampliar as possibilidades de uma educação verdadeiramente significativa. A práxis pedagógica, quando enraizada no cotidiano e no compromisso ético, torna-se ferramenta de libertação e de humanização.

Este trabalho, ao abordar a educação e o desenvolvimento humano articulados ao trabalho docente, reafirma a importância de pensar a escola como espaço de vida, de escuta e de transformação. Um lugar onde o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um construtor de sentidos; e onde a criança não é apenas aprendiz, mas autora de sua própria história.

Finalizar essa reflexão não significa encerrá-la. Pelo contrário: abre-se a possibilidade de novos diálogos, de novas perguntas e de novas práticas. O desafio agora é levar essas ideias para o cotidiano, enfrentando os limites concretos sem perder de vista os princípios que fundamentam uma educação infantil humanizadora. Porque, como nos ensinou Paulo Freire, *“educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”*.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *In*: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 37-50.
- BERTOLDO, E.; SANTOS, M. Trabalho docente e luta de classes. *In*: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S. (org.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Luckács, 2012. p. 101-124.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.
- BASSO, I. S. Significados e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, v. 44, p. 19-32, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>. Acesso: 21 dez. 2024.
- DUARTE, N. *et al.* A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Demerval Saviani. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, Abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639894>. Acesso em: 14 abr. 2023.
- FERNANDES, L.V. O trabalho docente a luz da perspectiva materialista-histórica. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013. **Anais [...]**. Goiânia. 2013. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca>. Acesso em: 15. mar. 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 1996.
- FREITAS, Antonia Dalila Saldanha de. A cotidianidade na Educação Infantil. *In*: FORTALEZA (Município). **Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2020. v. 2.
- FIDALGO, N.; FIDALGO, F. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. *In*: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (org.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009. p. 91-112.
- FONTANA, K. B.; TUMOLO, P. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2006. **Anais**

[...]. Caxambu. 2006. Disponível em: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/gt09-2092-int.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações pedagógicas para a educação inclusiva e diversidade**. Fortaleza: SME, 2024. 22p.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica do Centro de Educação Infantil X**. Fortaleza: SME, 2023.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, n. 4, p. 1- 18, 1978.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política** livro 1. Tomo 2. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Coleção os economistas).

MARX, K. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. *In*: ANTUNES, R. (org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política** livro 1. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a. v. 1.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011b (Coleção Marx-Engels).

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

MOURA, M. O. *et al.* A atividade Orientadora de Ensino de ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. *In*: MOURA, M. O (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília, DF: Liber Livro, 2010. p. 81-109.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, Beatriz da Silva; SANTOS, Bruna Paula da Silva; RIBEIRO, Tatiane Nascimento. A formação de professores na legislação educacional brasileira: um paralelo entre a Lei nº 5692/71 e a lei de diretrizes e bases da educação nacional. *In*: ANDRADE,

Francisco Ari de *et al.* (org.). **Educação & Educações**: unidade na multiplicidade. Curitiba: CRV, 2023. p. 69-80

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. **Práxis, ontologia e formação humana**. Portugal: Lisbon Internacional Press, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOKARNIA, M. Menos da metade do magistério das escolas públicas leem no seu tempo livre. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013. **Anais** [...]. Brasília, DF, 5 fev. 2013. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-02-05/menos-da-metade-dos-professores-de-escolas-publicas-leem-no-tempo-livre>. Acesso em: 12 abr. 2023.

VAISMAN, E.; FORTES, R. V. Apresentação. *In*: LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: 2010. p. 9-31.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.