



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Héllem Amaral

EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA -
OLHAR DOCENTE SOBRE O TRABALHO REMOTO EMERGENCIAL

Uberaba

2024

Héllem Amaral

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA -
OLHAR DOCENTE SOBRE O TRABALHO REMOTO EMERGENCIAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educacionais. Eixo 2: Espaços Educacionais e Processos Formativos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helena de Ornellas Sivieri Pereira.

Uberaba

2024

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

A514e Amaral, Héllem
Educação Infantil no contexto da pandemia - Olhar docente sobre o
trabalho remoto emergencial / Héllem Amaral. -- 2024.
142 f. : tab.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Tri-
ângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2024
Orientadora: Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira

1. Educação infantil. 2. Ensino à distância. 3. Ensino auxiliado por
computador. 4. COVID-19, Pandemia de, 2020-. 5. Professores - Formação.
I. Pereira, Helena de Ornellas Sivieri. II. Universidade Federal do Triângulo
Mineiro. III. Título.

CDU 373.2



Ministério da Educação
 Universidade Federal do Triângulo Mineiro
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Uberaba - MG

ATA DE DEFESA E QUALIFICAÇÃO

Programa de Pós-Graduação:	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO				
Evento:	DEFESA DE DISSERTAÇÃO				
Data:	22/02/2024	Início em:	14h00	Término em:	17h00
Número de matrícula aluno:	2022.1005.8				
Nome do aluno:	Héllem Amaral				
Título do trabalho:	Educação Infantil no contexto da pandemia - olhar docente sobre o trabalho remoto emergencial				
Área de concentração:	Educação				
Linha de Pesquisa:	Fundamentos e Práticas Educativas				
Projeto de pesquisa vinculado:					

Reuniu-se em videoconferência no endereço: <https://meet.google.com/uis-zxic-cog>, a Banca Examinadora, homologada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM, para a defesa de dissertação de mestrado de: Héllem Amaral. A banca foi composta pelos seguintes docentes: 1º Membro (Presidente/Orientadora): Helena de Ornellas Sivieri Pereira (UFTM); 2º Membro (Titular): Martha Maria Prata Linhares (UFTM) e 3º Membro (Titular-Externo): Leonice Matilde Richter (UFU). Ao iniciar os trabalhos, a presidente da sessão apresentou a Comissão Examinadora, a Candidata e o título da dissertação. A presidente agradeceu a participação dos examinadores e concedeu a palavra à discente para exposição do trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do PPGE. A seguir, a presidente concedeu a palavra, pela ordem, sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Concluídas as arguições, que se desenvolveram dentro dos termos regimentais, a presidente da sessão solicitou que a candidata se retirasse da sala e voltasse em 10 (dez) minutos. Permaneceram na sala apenas os examinadores. Em seguida, a banca deliberou e atribuiu o resultado. A candidata retornou à sala e a presidente realizou a leitura da ata, que registrou o resultado da deliberação da banca, que considerou a candidata:

APROVADA



Documento assinado eletronicamente por **HELENA DE ORNELLAS SIVIERI PEREIRA**, Professor do Magistério Superior, em 22/02/2024, às 17:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leonice Matilde Richter**, Usuário Externo, em 22/02/2024, às 22:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARTHA MARIA PRATA LINHARES**, Professor do Magistério Superior, em 26/02/2024, às 14:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1181017** e o código CRC **F7092C45**.

HÉLLEM AMARAL

EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA - OLHAR DOCENTE SOBRE O TRABALHO REMOTO EMERGENCIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração "Educação" (Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Uberaba, 22 de fevereiro de 2024

Banca Examinadora:

Dr(a). Helena de Ornellas Sivieri Pereira – Orientador(a)
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr(a). Martha Maria Prata Linhares
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr(a). Leonice Matilde Richter
Universidade Federal de Uberlândia



Documento assinado eletronicamente por **Leonice Matilde Richter**, **Usuário Externo**, em 22/02/2024, às 22:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 e no art. 34 da Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **HELENA DE ORNELLAS SIVIERI PEREIRA**, **Professor do Magistério Superior**, em 24/02/2024, às 09:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 e no art. 34 da Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **MARTHA MARIA PRATA LINHARES**, Professor do Magistério Superior, em 26/02/2024, às 14:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1181019** e o código CRC **13151384**.

Ao meu querido e amado pai (*in memoriam*), cujo sonho era estudar.

AGRADECIMENTOS

À minha amada mãezinha, Maria Abadia Campolino, minha inspiração para uma existência leve, cuja grandeza me convida e fortalece a enfrentar desafios cada vez mais arrojados. Sua sabedoria, paciência, otimismo, vivacidade e resiliência são realmente excepcionalidade na era que estamos vivendo. As suas lutas para sustentar, em todos os sentidos, todos da família enfraqueceu a sua saúde e custou-lhe o sacrifício da substituição de um órgão vital: o coração. Mas você permanece firme, “igual a um coco”, como a senhora mesma diz. Que a bondade que emana de você continue a ser exemplo a seguir. Sinto-me agraciada por tê-la em minha vida terrena. É uma honra ser sua filha.

Ao meu amado filho, Francisco Oliveira, anjo, também fonte inspiradora da minha transformação como ser humano. Que sua candura continue me motivando a alcançar um estado mais elevado de ser. Que a inocência da sua infância continue a ser um lembrete constante da pureza existente no mundo. Sua alegria, suas travessuras, seus sorrisos preenchem meus dias com amor. Obrigada por me oportunizar ser sua mãe. Você é a luz dos meus olhos. Amo-o mais que tudo nesta vida e neste mundo. Amo-o além dessa vida.

Ao meu amado esposo, Rômulo Rafael de Oliveira, companheiro este, forte, presente, determinado, disciplinado e pai zeloso. Que sua presença e suas virtudes, como honestidade, respeito, ética, integridade, coragem, responsabilidade e perseverança, continuem sendo faróis em meus dias. Sua dedicação aos seus propósitos é inspiração para mim. Obrigada também por ser um excelente pai para nosso precioso filhote. Seu empenho e dedicação como pai não apenas moldam o presente, mas também semeiam um porvir auspicioso para nossa família.

Aos meus irmãos que, devido às circunstâncias de origem social, infelizmente não puderam compreender plenamente o valor dos estudos como fonte de sabedoria.

Aos meus amigos queridos que compreenderam o período de dedicação ao meu propósito, e me apoiaram com sua sincera amizade e momentos de liberação de endorfina, expresse minha profunda gratidão.

Às colegas de profissão e amigas, Nadir Pereira Alves e Vânia Cardoso da Silva Morais, que me permitiram construir uma amizade capaz de partilhar esperanças e nutrir forças para enfrentar a rotina da formação, que é fantástica, mas requer muita responsabilidade, disciplina e disposição ao enfrentamento de batalhas.

Aos colegas de universidade pelos momentos compartilhados, dentre risos e apertos, compreendemos juntos o sentido de que a educação requer uma luta sem fim.

Agradeço imensamente a um amado gestor em especial, Professor Jefferson Vieira Lima, pela compreensão e estímulos à minha formação acadêmica. Ser iluminado e admirado que não poupou esforços para viabilizar a minha participação nos compromissos atribuídos ao curso. Pessoa que de fato percebe na formação caminhos para o desenvolvimento profissional e pessoal. No movimento real de valorização da educação, quando lhe foi oportunizado, teve as alternativas de escolher entre facilitar ou dificultar, e ele, genuinamente, escolheu a primeira opção, assumindo um papel ativo no progresso do meu desenvolvimento profissional docente, transformando a realidade social vivente. É esse tipo de comportamento que associa verdadeiramente às concepções emancipatórias de Paulo Freire, da educação não opressora, mas libertadora.

Às participantes da pesquisa que contribuíram efetivamente para o alcance dos dados e, por conseguinte, foram essenciais para atender a problemática aqui proposta.

Às participantes da banca examinadora pelas gentilezas das presenças, disponibilidade e generosidade em dispor de tempo para leitura, análise e importantes contribuições.

À instituição Universidade Federal Triângulo Mineiro (UFTM) pela oportunidade e acolhedora estrutura física e humana.

À minha maravilhosa orientadora, Professora Dr.^a Helena de Ornellas Sivieri Pereira, expresso minha sincera gratidão. Primeiramente, pela perspicácia em reconhecer em mim um ímpeto ardente pelo conhecimento e conseguir apreender em minha essência a intrínseca necessidade desse percurso acadêmico. Gratidão por olhar pra mim com “olhos de lince”, capturando nuances que escapam ao olhar comum e viabilizando a oportunidade de expandir meus conhecimentos com a minha entrada no curso. Além disso, agradeço pelas valiosas e inspiradoras orientações apresentadas à consolidação deste trabalho que, sem dúvida, foram imprescindíveis. Ressalto, ainda, o exemplo, proporcionado pela sua postura profissional e o elevado nível de conhecimento demonstrado em cada menção expressa.

Por fim, com muito orgulho, agradeço e reverencio meus ancestrais, pilares das minhas origens, cujas raízes mergulharam profundamente na terra fértil da África e nas vastas terras indígenas; expresso minha sincera admiração e respeito. Pelos sacrifícios, lutas e conquistas, sou imensamente grata. Deixaram um legado de coragem e perseverança para gerações futuras. Suas forças ecoam em minha alma, lembrando-me da importância do respeito pela terra que me sustenta. Honro aqueles que vieram antes de mim, guardiões da minha existência. Com humildade, integridade e amor, prometo prosseguir na jornada de construção do meu ser, trilhando os caminhos da existência, reconhecendo a fragilidade e a beleza de nossa condição humana.

“A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão da própria
prática.”

Paulo Freire (1991, p. 58)

APRESENTAÇÃO

A infância é um período da vida do ser humano marcado pelo encantamento e pelas grandes descobertas. Toda criança tem, naturalmente, a curiosidade em desvendar o mundo que a rodeia. Para a maioria das pessoas, a infância é uma fase repleta de momentos que deixam marcas profundas e duradouras. São memórias que trazem lembranças e sensações de nostalgia afetuosa ou, dependendo das experiências vividas na diversidade de infâncias, memórias não positivas. Progressivamente, vamos deixando o desconhecido e adquirindo conhecimentos através de novas vivências. São essas experiências que nos moldam e contribuem para a formação da nossa identidade.

Desde a infância, sempre me identifiquei com a prática de ensinar. Dava “aulas” para as plantinhas da horta da minha mãe, utilizando um muro de lajota e um pedaço de tijolo ou gesso. Eram horas e horas brincando de faz de conta de ser professora. Já amava a escola e tinha prazer com tudo no ambiente escolar. Gostava de me arrumar, pentear os cabelos e prender para não pegar piolhos, de vestir o uniforme e me achar linda com aquela blusinha branca com botões e saíngua plissada.

Tudo na escola me encantava. Adorava ser uma boa estudante. Gostava de estar na fila para entrar, de falar “presente” na chamada, porque sempre tive, e até hoje tenho, um amor excepcional pelo meu nome. Em casa, pedia recorrentemente à minha mãe para me chamar várias vezes para ouvir o som do meu nome. Gostava de ler livros de histórias infantis com figuras coloridas, da merenda sempre saborosa, das brincadeiras, principalmente as dirigidas. Tinha muita afeição pelas minhas professoras, em especial, as primárias. Era fascinada pelos materiais novos, a borracha com cheirinho, mas odiava os cadernos que tinham capas com a escrita dos anos 1989, 1990 repetidamente na cor verde, porque achava eles feios e principalmente porque tinham as folhas amareladas.

Meu ímpeto sempre me impulsionou a elevar o meu ser e, desde a minha juventude, busquei melhorar em diversos aspectos, incluindo a instituição escolar, quando, já no 7º ano, convenci a minha mãe a dormir, no dia anterior ao início das matrículas, na porta de uma escola pública mais central, tida naquela época como uma das melhores da cidade, para tentar uma vaga. Com muito esforço, ela conseguiu. No primeiro dia de aula: chuva. Como não tínhamos guarda-chuvas, uma toalha de banho na cabeça me ajudou a não chegar ensopada à escola. A partir de então, o desafio era conseguir ir para a escola, já que ela era muito longe da minha casa, que ficava na periferia.

Outro desafio era custear livros didáticos, pois, naquela época, deveriam ser adquiridos pelo estudante e como eu não tinha condições, com muita ousadia e determinação, procurei o prefeito da cidade que, admirado da força de vontade e da coragem de uma franzina menina de 13 anos em procurá-lo, providenciou os livros que eu precisava naquele ano. Outro obstáculo era tentar não sofrer tanto com o *bullying* por ser muito pobre, o que era prática normal daquela época. Cheguei a “matar” aula de educação física, porque não tinha tênis, eu ia para a escola apenas de chinelo.

Nessa escola, cursei até o 2º grau, investindo no Magistério incentivada por uma tia que também havia cursado o mesmo, mas confesso que não tinha muita noção do que realmente era. Ao mesmo tempo que cursava o 2º grau, era necessário continuar a trabalhar para conseguir ajudar a minha mãe, que ficou viúva aos 33 anos de idade com 4 filhos, todos pequenos e sem a pensão alimentícia. Por ser a segunda filha mais velha, precisei trabalhar desde muito cedo, começando aos 12 anos. Ao término do Ensino Médio, parentes diziam que era necessário eu trabalhar mais ainda para ajudar a minha mãe.

Assim, o ingresso no ensino superior se retardou, mas o desejo de retomar os estudos foi mais forte e prestei o vestibular na única faculdade da cidade, que era particular, mesmo não sabendo como iria arcar com a mensalidade e as despesas. Ouvi desestímulos de familiares, que me instruíam a apenas trabalhar para ajudar em casa. Não dei ouvidos e segui em frente, arrumei dois empregos e trabalhava 12h por dia em um dos dias e folgava o dia seguinte; na folga desse dia, trabalhava 12 horas/dia no outro, e essa rotina se repetia de domingo a domingo, ou seja, sem folgas nem mesmo aos finais de semana. À noite, ia para a faculdade com a marmita de alumínio batendo na mochila a cada passo que eu dava.

Ingressar na faculdade representou um momento decisivo na minha vida. Encantei-me pelo curso de Pedagogia, pelo crescimento que ele me proporcionou, embora fosse humanamente impossível uma dedicação adequada naquela época em razão dos dois empregos. O curso de Pedagogia me possibilitou a aquisição de conhecimentos e habilidades de grande valor pessoal. Contudo, apesar da vontade, não foi possível realizar atividades acadêmicas adicionais, como a iniciação científica, devido à necessidade de trabalhar excessivamente para pagar meus estudos.

A minha trajetória profissional é marcada por constantes buscas por aprimoramentos e, quando finalizei a graduação de 4 anos, prossegui com uma pós-graduação presencial *Latu Sensu* em Pedagogia Empresarial com o propósito de diversificar as oportunidades. No ano de 2007, dei início à minha carreira docente coincidentemente na mesma escola pública na qual supliquei à minha mãe que buscasse uma oportunidade de vaga para mim no 7º ano. Descobri

meu lugar como profissional. A partir de então, passei a atuar como docente em outras instituições públicas de ensino e, frequentemente, exercia a docência em duas instituições simultaneamente.

Mais uma vez, percebi a necessidade de expandir o meu conhecimento, tendo em vista que havia um grande número de crianças com necessidades específicas nas salas de aula e eu não possuía conhecimentos suficientes para trabalhar com esse grupo de estudantes de forma adequada. Participei de diversos cursos presenciais e *on-line* de curta duração, entretanto, ainda percebia a necessidade de me aprofundar mais no assunto. Assim, busquei outra pós-graduação *Latu Sensu* presencial em Educação Especial e Inclusiva, a qual também me proporcionou significativo aprimoramento profissional.

Após isso, com muita dedicação, dirigi minha atenção aos concursos públicos, haja vista que, até então, trabalhava como contratada, obtendo êxito em ser aprovada nos primeiros lugares em quatro certames distintos em um curto espaço de tempo. Escolhi, então, continuar lecionando em um cargo de Professora da Educação Básica e assumi também outro cargo como Supervisora Educacional I, ambos no sistema municipal de ensino da cidade onde moro. Assim que comecei a atuar como Supervisora Educacional, procurei aprimorar minha formação participando de um grupo de estudos independentes denominado GEASE¹, que infelizmente foi recentemente extinto.

Eu almejava mais. Vislumbrei uma formação acadêmica de maior profundidade e abrangência que me ajudasse a atender melhor às demandas da minha área de atuação e também me ajudasse a expandir a minha capacidade analítica. Então, considerei a possibilidade de realizar um mestrado a fim de aprimorar meus conhecimentos e visão sobre os desafios e perspectivas do campo educacional. Porém, na minha cidade, até então, não existe esse tipo de formação.

Os atravessamentos ocorridos durante esse caminho que escolhi trilhar e a minha resoluta convicção foram me fazendo refletir sobre o meu lugar enquanto profissional e foi na convivência diária com outros profissionais e em uma esbarrada de corredor que surgiu a curiosidade que me levou a questionamentos e à vontade ativa de exploração. O saber é ilimitado e o conhecimento deve ser objeto de buscas constantes e ininterruptas. Paulo Freire enfatiza claramente essa ideia quando diz que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino

¹ GEASE: Grupo de Estudos Autônomos dos Supervisores de Ensino, que tinha por objetivo o estudo das bases para fortalecimento da identidade dos profissionais da Supervisão Educacional da rede municipal de Patos de Minas, MG.

porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 14).

Ultrapassar as barreiras do desconhecimento, tal como uma criança que busca explorar e conhecer o mundo ao seu redor: acentuo que o saber transcende essas barreiras. Compreender que sempre há tempo e espaço para indagar, explorar territórios intelectuais, ultrapassar as fronteiras daquilo que não entendemos, e aprender e evoluir sempre é fundamental para o crescimento pessoal e profissional, além de ser extremamente prazeroso.

A pesquisa científica proporciona esse avanço de saberes, pois ao longo do processo de investigação científica nos é oportunizado momentos de introspecção, ruminação, inquietação, questionamentos, meditação, formulação e verificação de hipóteses, debates e estudos sobre o mundo ao nosso redor, além da reflexão da nossa própria prática. A partir disso, temos a oportunidade de nos tornarmos pessoas e profissionais mais reflexivos, questionadores da complexidade da realidade que nos rodeia, das ideias e da nossa própria consciência, da compreensão significativa do fazer prático e, desse modo, promovemos um incrível e gratificante enriquecimento intelectual, atingindo a todos à nossa volta, culminando na melhora da qualidade da educação e proporcionando mudanças educacionais positivas na prática de ensino.

Ao mesmo tempo que germinava em mim a vontade de buscar evolução profissional e pessoal, eu pensava nas dificuldades que poderia enfrentar, como deixar meu filho pequeno com terceiros, desamparar minha mãe que é recém transplantada cardíaca, ter dificuldades financeiras para estadia, comida e deslocamento, já que a minha cidade fica a 250 quilômetros da cidade de Uberaba, ou seja, seria necessário viajar 500 quilômetros a cada encontro semanal para as aulas.

Além disso, a vontade em continuar perfazendo um caminho de estudos estava sendo comprometida pelos obstáculos profissionais do cotidiano e pelas barreiras do sistema, que são descaminhos que nos impedem de *ser mais*². Porém, em dado momento como pessoa e profissional entusiasta por aprimoramento, pela troca de experiências e pelo saber, eu precisei transpor essas dificuldades, então, emergiu em mim uma determinação, agora, inabalável pela busca de formação.

² Para Paulo Freire (1979, p. 42), a vocação intrínseca a todos os homens é a busca pelo *ser mais*. Buscamos ser sujeitos de nossas ações e atingirmos a plena realização enquanto seres humanos, além de adquirirmos a capacidade de transformar o mundo ao nosso redor.

Assistindo a uma palestra intitulada “O dever de educar-se”, ministrada por Rafael Falçón em 29 de novembro de 2017 no Instituto Borborema, localizado em Campina Grande, PB, refleti sobre a minha formação e o que me era oferecido até então. Fiz uma conexão com alguns pontos da palestra, como “Quanto menos educação você tem, menos você dá pela falta dela”. Comungo da ideia central do palestrante, que é a da autorresponsabilidade na busca por conhecimento, assumindo o lugar de sujeito da nossa própria história. Romper com a barreira que me fazia *ser menos* e buscar o *ser mais*.

Isso me fez pensar no meu percurso enquanto professora e supervisora educacional na rede municipal da cidade onde moro e atuo, e concluí que se eu não buscase uma formação mais profunda que contribuísse para o aprimoramento de minha capacidade cognitiva, não haveria quem pudesse adotar tal postura em meu lugar. Procurar por mim mesma, construir meu entendimento “*Sapere audi*” (Kant, 1783, p. 516). Essa expressão em latim tem sua tradução livre, “Ouse saber”, e, concebido por mim com o significado estendido de atrevimento, atrevo-me a buscar conhecimento, a questionar e a buscar uma compreensão mais abrangente do mundo. Seria isso um ato de rebeldia?

O professor Antônio Nóvoa (1996), autor português muito conhecido por seus estudos sobre a educação e formação de professores, pesquisa e propaga a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos educadores e discute como o sistema educacional muitas vezes não oferece o incentivo, e muito menos o apoio necessário para que essa formação aconteça, destacando a falta de investimento, políticas inadequadas e estruturas burocráticas que dificultam o acesso dos professores a oportunidades de desenvolvimento profissional significativo.

Infelizmente, políticas e discursos públicos sobre a educação podem ser enganosos ou falaciosos. Promovem uma imagem de apoio à formação continuada, enquanto, na prática, o incentivo real não acontece ou as oportunidades são limitadas ou inadequadas e, além disso, submetem aqueles que as buscam a punições e marcações veladas. Isso é apenas uma constatação da desconexão entre a retórica oficial e a realidade enfrentada por nós, profissionais.

Em conformidade com os preceitos de Paulo Freire (1994, p. 125): “Num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si, um ato revolucionário”, conservei a esperança como ato de rebeldia, ciente de que a formação não se encerra ao término da graduação, pós-graduações ou cursos de aperfeiçoamento, compreendi que o compromisso de cultivar o conhecimento perdura por toda a nossa existência. Percebi também que o dever de educar-se é um ato de coragem e também perene por conta das contínuas transformações do mundo, da

sociedade, do trabalho e das pessoas, embora eu não tivesse ciência dos obstáculos, da resistência e da burocracia do sistema, assim como acabou acontecendo em minha experiência profissional pessoal.

Contudo, a minha essência reivindicava autossatisfação por meio da evolução da minha ciência e, ao encontro de minha autoconsciência, descobri, então, uma necessidade pessoal de um novo olhar para a educação e deparei que seria necessário aprofundar nos estudos para alcançar meu objetivo: elevar o meu saber. Já com uma sólida motivação em seguir caminhos de aprimoramento, busquei ir além do que me era oferecido, sim. Logo, após alguns ciclos pessoais, senti que realmente chegara o momento de tentar processos seletivos para a pós-graduação *Stricto Sensu*, mas confesso que ainda com pensamentos rudimentares sobre o curso.

Por conseguinte, efetuei minha inscrição no processo seletivo para o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, tendo transposto diversas etapas e obtendo o valioso apoio e orientação zelosa de uma pessoa excepcional que cruzou meu caminho em agenciamento³ (Deleuze; Guatarri, 1987): Helena de Ornellas Sivieri Pereira, que desempenha um papel crucial na minha jornada acadêmica. Pessoa que vislumbrou em mim o potencial, o entusiasmo e a vontade tão necessária para seguir adiante com a minha formação, que me mostrou o caminho do sucesso acadêmico. Sua orientação, incentivo e energia positiva foram decisivas para minha trajetória na universidade, pois, a partir desse olhar, tive o privilégio de construir saberes que reverberaram em ressignificação, transformação do meu ser pessoal e coletivo.

As vivências desenvolvidas durante o processo de construções de saberes através das disciplinas do Programa de Pós-graduação em Educação propiciaram uma ampla gama de reflexões que jamais imaginei que poderia desfrutar, as quais contribuíram bastante para a compreensão da etapa Educação Infantil, das infâncias e suas especificidades, e da educação como um todo.

Desde o período em que frequentei o ensino superior na faculdade, persistia a minha identificação com os conceitos e teorias desenvolvidas pelo psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky que, com as experiências enquanto mãe de uma linda criança de cinco anos de idade acrescidas das vivências desafiadoras enquanto profissional na área da Educação Infantil, me fizeram compreender ainda mais o papel do ambiente social e da interação na construção do

³ De acordo com os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guatarri, 1987, agenciamento descreve a maneira como as relações entre diferentes seres ou elementos se organizam e produzem efeitos no mundo, como uma complexa rede de relações em contínuo processo de transformação (*devenir*), com novas conexões, reconfigurações, abrindo caminhos para novas formas de agir e de pensar.

conhecimento e do desenvolvimento humano. Entretanto, com o advento da pandemia causada pela COVID-19, uma doença infecciosa provocada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2 e disseminada globalmente, várias questões permeavam a minha mente sobre as condições e modos de realização do trabalho pedagógico em um tempo impactado por essa devastação, considerando, então, essa perspectiva e as especificidades da faixa etária.

Os 500 quilômetros percorridos, os gastos, o cansaço e o desgaste enfrentado por conta das rodovias não se sobrepuseram à riqueza das vivências e das construções oportunizadas pelas disciplinas, e ressalto que todas, sem exceção, contribuíram para o meu crescimento, mas em especial as disciplinas “Práticas pedagógicas - Metodologias ativas no desenvolvimento profissional docente”, “Formação de Professoras e Contemporaneidade”; “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação: formação de professores” e o “Estágio em docência”, que foram ainda mais enriquecedoras e de grande importância para a fundamentação da minha capacidade analítica.

Da mesma forma que a criança é levada ao nível superior de cognição através da atenção mediada, faço em linhas paralelas, uma analogia relacionada ao aprendizado e à capacidade adaptativa, ressaltando aqui a importância da interação mediada por professoras mais experientes e evidenciada com clareza por Vygotsky (2007, p. 57-58):

[...] Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Nos encontros de formação do curso de mestrado, pude alcançar na prática ainda mais ciência da abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky e quando ele diz que “as relações reais entre os indivíduos estão na base de todas as funções superiores” (Vygotsky, 2007, p. 160), pude perceber com consciência no âmbito empírico o conceito de mediação “homem-ambiente” por meio dos sistemas de signos, linguagem, leitura e escrita reflexiva, concluindo que o meu saber se elevou significativamente durante o percurso do curso por meio da interação com pares, com professoras e professores mediadores e imersão no mundo da pesquisa acadêmica.

Estamos integrados a um contexto social desde o instante que nascemos e o primeiro microambiente a que temos contato é a família. Depois, ampliamos essa interação ao microsistema que inclui principalmente a escola e a um macrosistema que é a sociedade em geral, e é por meio dessas relações que nos constituímos e compreendemos o funcionamento

do mundo. Somos seres frutos das inerentes conexões humanas e das produções internas superiores que nós conseguimos constituir.

Nessa ênfase, embaso essa ideia mais uma vez nos escritos de Vygotsky (2007, p. 165):

O fator crítico sobre o qual está apoiada essa distinção são as dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas da vida humana, ausentes na organização social dos animais. Ao longo do desenvolvimento das funções superiores - ou seja, ao longo da internalização do processo de conhecimento - os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana: um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo.

Enquanto na organização social dos animais há uma estrutura social instintiva básica, a dos seres humanos se apresenta com uma maior complexidade, com dimensões historicamente construídas e elaboradas em sentido cultural. Conforme o desenvolvimento das funções superiores, o conhecimento é internalizado e compartilhado entre outros seres humanos, o que vai se constituindo como cultura coletiva através dessa interação, fazendo com que possamos nos transformar a cada reestruturação e ressignificação de saberes.

Um curso como o de mestrado desempenha um papel excepcional quando falamos dessa troca de saberes, de mediação de conhecimentos entre conhecedores de um campo e de outro que acabam por impulsionar a construção de significados, tornando-os cultura que se difunde na sociedade. Sublinha-se o compartilhamento de ideias entre doutorandos, mestrandos e grupos de pesquisa, como o GPEFORM⁴, que é exatamente a máxima de Vygotsky (2001) quando ele preconiza que o aprendizado colaborativo, por meio da interação com outras pessoas mais experientes, resulta na metamorfose de saberes do processo cognitivo interpessoal (social) para um processo intrapessoal (individual), elevando o saber ao nível superior.

Vale ressaltar também que compreender diferentes teorias e perspectivas estudadas ampliou adicionalmente o meu entendimento sobre a Teoria Histórico-Cultural, que não é a única abordagem possível para se compreender o desenvolvimento humano e toda a complexidade das relações sociais. Diferentes abordagens teóricas oferecem ângulos únicos que colaboram para a compreensão dessa e dos contrapontos envolvendo a abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky, especialmente na contemporaneidade, caracterizada por uma interconexão sem precedentes desencadeada pelas Tecnologias Digitais da Informação e

⁴ GPEFORM: Grupo de pesquisa e estudos sobre formação de professoras. Desenvolve estudos e pesquisas advindas da relação entre Psicologia e Educação no que se refere às políticas educacionais, à formação de professoras e desenvolvimento profissional em todos os níveis educacionais e para atendimento da diversidade na perspectiva da educação de qualidade para todos. Acesso ao registro CNPQ: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4527661842060630.

Comunicação – TDIC, que requerem uma visão ampla que leve em conta diversas contribuições teóricas.

Portanto, a perspectiva Histórico-Cultural é uma valiosa lente para lançar luz às complexidades do desenvolvimento e interações humanas no âmbito sociocultural, sobretudo nesse contexto em que as pessoas interagem a todo o tempo com o ambiente social e virtual imbricados aos significados culturais.

Atualmente, continuo trabalhando como Professora da Educação Básica e Supervisora Educacional, e, há dois anos, exerço funções de Supervisora da Educação Infantil, fascinante e encantadora etapa da educação, além de trilhar a edificante e envolvente jornada da pesquisa científica por meio da Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

RESUMO

Em uma jornada percorrida pelos bastidores da prática e fontes de saberes científicos, este estudo teve por objetivo identificar à luz da Teoria Histórico-Cultural e a partir do olhar docente como se estabeleceu a adequação das atividades norteadas pelo ensino remoto emergencial para a Educação Infantil no contexto pandêmico em uma escola pública da cidade de Patos de Minas, MG. Baseado em pressupostos teóricos de autores como Vygotsky (2007), Nóvoa (1996), Wallon (2007), Ariès (1986), do Conselho Nacional de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (Brasil, 2013a) dentre outros, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa exploratória. Com o objetivo de registrar experiências vivenciadas pelas professoras participantes no período de aulas remotas, foi realizada uma entrevista coletiva gravada em áudio em que se estabeleceu um diálogo com posterior análise interpretativa dos relatos a partir de Bardin (1977) e Franco (2005). Participaram do estudo 4 professoras que contribuíram com uma entrevista coletiva, a partir de 1 (um) encontro norteado pelos objetivos do trabalho e por um roteiro semiestruturado. A análise de dados foi realizada a partir do material selecionado, preparado e categorizado. Foram observados os elementos circundantes que envolveram o processo, como as condições de trabalho e interação entre professores, pais e estudantes, durante o ensino remoto emergencial. Os dados apontam que não houve uma transição sistemática do ensino presencial para ensino remoto, ocorreu uma adaptação forçada baseada em ações improvisadas e ausência de preparação formativa que intensificou as dificuldades, destacando a necessidade urgente de apoio estruturado para enfrentar novos desafios educacionais. A transição abrupta para o ensino remoto durante a pandemia provocou sentimentos de surpresa e exacerbou a insegurança no processo de aprendizagem dos estudantes e suas famílias. No olhar docente, a sequência didática metodológica adotada pela Secretaria Municipal para a Educação Infantil foi uma alternativa exitosa, apesar das dificuldades para alinhar os profissionais ao processo de produção dos Cadernos de Atividades. Houve unanimidade entre as participantes de que o ensino remoto não abrange todos os aspectos essenciais do desenvolvimento infantil. O estudo também aponta incertezas e controvérsias sobre as melhores formas de manter o vínculo com os estudantes naquele período, em razão das ações sugeridas pelos documentos oficiais nacionais e estaduais terem sido distantes, de cunho amplo e por não apresentarem ações concretas do que poderia ser realizado no ensino remoto emergencial, sobretudo para a Educação Infantil e suas especificidades.

Palavras-chave: ensino remoto emergencial; educação infantil. espaço virtual de aprendizagem; formação docente.

ABSTRACT

In a journey covered behind the scenes of practice, sources of scientific knowledge, this study aimed to identify, in the light of Historical-Cultural theory and from the teaching perspective, how the adequacy of activities guided by emergency remote teaching was established, to Early Childhood Education in the pandemic context in a public school in the city of Patos de Minas-MG. Based on the theoretical assumptions of authors such as Vygotsky (2007), Nóvoa (1996), Wallon (2007), Ariès (1986), the National Education Council and the National Curricular Guidelines for Basic Education, among others. An exploratory qualitative methodological approach was adopted. With the aim of recording experiences experienced by participating teachers during the remote class period, a collective interview was held, recorded by audio, in which a dialogue was established, with subsequent interpretative analysis of the reports based on Bardin (1977) and Franco (2005). Four teachers participated in the study and contributed to a collective interview, based on 1 (one) meeting guided by the objectives of the work and a semi-structured script. Data analysis was carried out based on the selected, prepared and coded material. The surrounding elements that involved the process were analyzed, such as working conditions, interaction between teachers, parents and students, during emergency remote teaching. The data shows that there was no systematic transition from face-to-face teaching to remote teaching, there was a forced adaptation based on improvised actions. The phase generated feelings of surprise and generated a lot of insecurity in the students' learning process with their families. There was no adequate training preparation, but, from the teaching perspective, the methodological didactic sequence, adopted by the municipal education department for Early Childhood Education, was a successful alternative. Emergency remote teaching was very important at that time to avoid losing the bond with the child, however, it does not cover all aspects of child development. It can be deduced that there were uncertainties and controversies about the best ways to maintain the bond with students during that period, perhaps due to the actions suggested by official national and state documents, which were broad in nature and did not present concrete actions than could be carried out in emergency remote teaching.

Keywords: Remote teaching. Virtual Learning Space. Child education. Teacher Training.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	23
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1 O CONCEITO DE INFÂNCIA E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO	29
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL.....	33
2.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - HISTÓRICO CRÍTICA - LEV SEMIONOVITCH VYGOTSKY.....	42
2.4 REGIME DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAL OU ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	47
2.5 REPERCUSSÃO DA PANDEMIA E DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	48
2.6 TRAJETÓRIA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS - EDUCAÇÃO/PANDEMIA	50
2.6.1 Âmbito nacional.....	50
2.6.2 Âmbito estadual.....	54
2.6.3 Âmbito municipal.....	56
3. PERCURSO METODOLÓGICO	63
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	71
4.1 CATEGORIA I – TRANSIÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: SENTIMENTOS DOCENTES, PREPARAÇÃO FORMATIVA, METODOLOGIAS ADOTADAS, RELACIONAMENTO COM AS FAMÍLIAS, PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA E O IMPACTO NO SEU DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL	71
4.2 CATEGORIA II – EFETIVIDADE DO ESPAÇO VIRTUAL DE APRENDIZAGEM E RECURSOS UTILIZADOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES DOCENTES, APRENDIZAGENS E OS SENTIMENTOS AO FINAL DAS AULAS REMOTAS.....	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
6 REFERÊNCIAS	109
7 APÊNDICES	119
7.1 APÊNDICE I: ROTEIRO SEMIESTRUTURADO UTILIZADO PARA REALIZAR A PESQUISA.....	119
7.2 APÊNDICE II: PESQUISA APLICADA E DADOS NA ÍNTEGRA	121
7.3 APÊNDICE III: MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	141

1. INTRODUÇÃO

Muitas pessoas têm a errônea ideia de que a Educação Infantil é uma etapa em que se ensinam conteúdos, como matemática e língua portuguesa, e, por consequência, têm dificuldade em compreender que essa etapa é essencial por desenvolver o ser como um todo, e que as habilidades socioemocionais e o desenvolvimento integral da criança são tão importantes quanto o conhecimento teórico. Além disso, a cultura do país também contribui para a desvalorização da pré-escola, cujo(a) professor(a) ainda é visto(a) como uma pessoa que não precisa ter uma formação tão especializada como professores(as) de outras áreas, ou seja, ainda é visto(a), por vezes, como um(a) “babá” (Massucato, 2012).

A Educação Infantil, porém, é uma etapa fundamental do processo educativo em que se estabelece o aprendizado científico da criança, ser em desenvolvimento. Para tanto, é necessário uma combinação de elementos, como constantes investimentos em políticas públicas para garantir a qualidade da educação com infraestrutura, recursos tecnológicos e materiais adequados, programas pedagógicos que estimulem o desenvolvimento integral da criança, valorização dos profissionais com remuneração adequada, ambiente de trabalho positivo, investimento em formação inicial e continuada para o corpo docente e, por fim, incentivo claro e efetivo à pesquisa científica.

No final de 2019, uma infecção foi identificada na China, Ásia Oriental, pela Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS (2020). Essa infecção é causada pelo novo coronavírus, denominado *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2 – Síndrome Respiratória Aguda Grave 2), e resultou em uma doença grave conhecida como *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19). Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde – OMS (2020) classificou a COVID-19 é caracterizada como pandemia (OPAS, 2020).

A partir de então, a influência da pandemia pelo mundo trouxe consequências sociais, políticas, econômicas e educacionais incalculáveis. Com o objetivo de enfrentar a crise sanitária causada pela COVID-19, governos de todo o mundo optaram por implementar medidas de isolamento e distanciamento social como forma de conter as graves consequências da doença. Embora essas medidas tenham afetado significativamente a vida de bilhões de pessoas, elas foram necessárias para preservar vidas (Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, 2021).

No contexto educacional, a suspensão das aulas presenciais no Brasil a partir de 17 de março de 2020 foi uma medida necessária para reduzir a propagação do vírus SARS-CoV-2 e proteger a saúde de estudantes, professores(as) e comunidades escolares. Embora a educação

seja fundamental para o desenvolvimento e o progresso das sociedades, durante períodos de crise, a saúde e a segurança passam a ser prioridade.

O isolamento e o distanciamento social, no âmbito da educação, causaram o afastamento de crianças, jovens e adultos da escola. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (Markeloa, 2020), cerca de 1,57 bilhão de crianças e jovens, o que representa mais de 90% de todos os estudantes em mais de 190 países ao redor do mundo, ficaram fora da escola. Essa medida fez parte das estratégias governamentais de contenção da disseminação da doença causada pelo novo Coronavírus com o objetivo de não só proteger as crianças e os jovens, mas também de diminuir a probabilidade de que eles se tornassem portadores do vírus para as suas famílias e comunidades, especialmente para idosos e outros grupos de risco. Particularmente no contexto brasileiro, esta medida constituiu uma relevante precaução, em razão do significativo número de crianças vivendo com idosos no mesmo domicílio (UNESCO, 2020).

A pandemia obrigou que todos adotassem precauções e medidas de proteção contra o contágio e, sobretudo no caso das crianças, o isolamento social e o distanciamento da escola acarretaram muitos efeitos capazes de influenciar negativamente o processo de aprendizagem e no desenvolvimento, facilitando-se ainda vivências de violência moral e física na família, uso excessivo de tecnologias, e desorganização do tempo e do espaço. Por coexistirem em um ambiente com dificuldades, determinadas crianças podem ter tido perdas no âmbito psicológico, social, cultural e educacional. Logo, foi, e poderá um dia vir a ser novamente, de extrema importância que o governo, instituições, profissionais da educação e diversos setores sociais possam juntos pensar o contexto pandêmico, bem como ações aceitáveis e seguras para a Educação Infantil a fim de garantir uma educação de qualidade, visando resguardar os direitos integrais da criança (Vicentini *et al.*, 2021).

Mais do que nunca, foi necessária a participação da família na educação dos seus filhos. Seria importante a disseminação de informações por meio de rádio e televisão, por exemplo, para enfatizar a importância do apoio dos pais na educação dos filhos, bem como levar em consideração a importância de se ter conteúdos pedagógicos de qualidade, infraestrutura adequados e canais eficientes de comunicação. Foi justamente no decurso dos dois primeiros anos da pandemia da COVID-19, 2020 e 2021, que os docentes sentiram ainda mais a urgência de formação continuada em massa com ênfase em teorias e práticas voltadas ao desenvolvimento integral infantil, já que essas formações, na prática, não vinham recebendo a devida atenção. Os conteúdos tecnológicos vêm motivando novos modelos educacionais que colaboram para a inovação didática docente de forma a minimizar possíveis barreiras de tempo

e espaço, e expandir a informação e a comunicação entre professoras e estudantes (Santos *et al.*, 2015).

Os profissionais da educação são protagonistas do processo de transformação do percurso educativo (Lima; Guerreiro, 2019). Diante da condição do ensino no contexto pandêmico e, em seguida, na conjuntura pós-pandemia, esses mesmos profissionais da educação tiveram que prosseguir à frente na posição de mediadores dos processos de ensino e aprendizagem. Com isso, veio à tona a importância de reconhecer a necessidade de uma preparação mais robusta para que esses atores pudessem enfrentar as demandas impostas pelo cenário pandêmico e pós-pandêmico.

Com o fechamento das escolas em função da pandemia, emergiram questões envolvendo diretamente as especificidades da Educação Infantil. Durante o distanciamento social, as crianças foram privadas de interação social, tão necessária por conta das características peculiares da etapa, e o ensino remoto chegou como única possibilidade de ação docente frente ao processo de aprendizagem dos discentes.

Oportunamente, citamos Lev Vygotsky, teórico do desenvolvimento humano, que destaca a interação social como elemento fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo das crianças. Ele ressalta que: “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros” (Vygotsky, 2007, p. 103). A interação social é uma das principais vias responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades mentais das crianças, seja guiada por um adulto ou por meio das interações com seus pares.

Na pandemia, a interação foi extremamente impactada, uma vez que a interação com mediadores especializados e a socialização entre pares foram significativamente reduzidas ou até mesmo extintas. O ensino remoto fez com que a Educação Infantil viesse a demandar uma atenção especial, uma vez que, conforme Silva (2013), o ato de brincar é intencional, orientado e de extrema importância para permitir descobertas e aprendizagens que as crianças levam consigo por toda a vida.

Diversas ações foram recomendadas por instituições de diferentes naturezas com o objetivo de minimizar os prejuízos educacionais ocasionados pela pandemia. Entretanto, houve a falta de coordenação federal direta e efetiva, fato que contribuiu para a adoção de medidas divergentes e falhas no que tange especialmente à etapa da Educação Infantil, principalmente no início do período de fechamento das escolas (Jornal da USP, 2021).

A partir do contexto pandêmico, seguindo a linha de orientação dessas instituições, o município de Patos de Minas, em Minas Gerais, implantou a confecção própria dos “Cadernos

de Atividades Remotas”⁵ partindo de uma metodologia pouco fomentada na rede até então, mas que objetivou estimular profissionais a manter contato com familiares, bem como a interação via aplicativo de mensagens, lançando-se também uma plataforma de interação como recurso tecnológico para complementar a oferta de ensino.

Em meio ao caos instalado pelo contexto pandêmico e diante de tantas novidades, angústias e apreensões emergidas, algumas questões permeavam meu pensamento considerando as especificidades da Educação Infantil, tais como: qual o papel do educador nesse processo de ensino remoto? Como assegurar que as crianças tenham os seus direitos garantidos conforme os princípios orientadores da Educação Infantil? O envio de material impresso “explicando” uma atividade atende à intencionalidade pedagógica? Como fazer isso? A proposta de uma “nova metodologia” em um momento tão conturbado é viável? Qual a efetividade do Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA) para crianças de 4 e 5 anos? Como ensinar remotamente sem preparo? Os profissionais já vinham sendo preparados ao menos com as competências básicas de acesso à informação e às tecnologias? Como se dará a formação docente em meio a tantas recomendações? Como lidar e/ou mediar tantos conflitos entre profissionais? Como fazer com que os direitos dos estudantes com deficiência fossem garantidos com o simples envio de atividades por meio de cadernos? Qual a visão dos profissionais sobre a modalidade de ensino remoto para a Educação Infantil? Esses são apenas alguns exemplos de questionamentos que pairavam na minha cabeça, me fizeram refletir e acabaram por me inspirar.

Durante a pandemia da COVID-19, sobretudo no período inicial, muitas foram as dificuldades enfrentadas pelos(as) professores, um dos grupos fortemente impactados pelas mudanças estruturais de trabalho, especialmente os(as) da Educação Infantil em razão das características da faixa etária. Nesse período, eles(as) enfrentaram dificuldades específicas, além das tecnológicas, e problemas nas relações pessoais, na mudança da didática e na nova metodologia de ensino adotada pelo sistema, o que exigiu um grandioso esforço de adaptação por parte desses(as) profissionais.

Desde que assumi o cargo de Supervisora da Educação Infantil em meu município, as especificidades dessa primeira etapa sempre provocaram meu interesse. Imersa nessas reflexões acerca do contexto pandêmico, autoquestionamentos e instigações por indagações de pares em relação a essas especificidades e ao que nos estava sendo imposto, emerge a problematização

⁵ Os “Cadernos de Atividades Remotas” foram a proposta de material obrigatório, confeccionado pelos(as) professores(as) da rede e utilizado pelos(as) estudantes da rede municipal de ensino durante o período de suspensão das aulas presenciais em razão da pandemia da COVID-19.

que, a seguir, foi lapidada pelo aprofundamento nos estudos e nas vivências do curso. Portanto, a questão problema que propomos nesta pesquisa é: a partir do olhar docente, como se estabeleceu a adequação das atividades norteadas pelo ensino remoto emergencial em 2020 e 2021 para a Educação Infantil no contexto pandêmico em uma escola pública inserida na cidade de Patos de Minas, MG?

Este estudo é importante por permitir analisar criticamente, considerando as especificidades da Educação Infantil à luz da perspectiva Histórico-Cultural, como se estabeleceu a adequação de docentes ao trabalho com o ensino remoto no decurso da pandemia em uma escola pública urbana da cidade de Patos de Minas, MG, a partir da ótica das próprias professoras.

Essa temática vivencial requer investigações aprofundadas. Entender o que as professoras têm a dizer sobre o ensino remoto, para esta etapa, permite a construção de sentidos, compreensão e possíveis transformações de práticas. Sobretudo, por se tratar de um registro com rigor científico em uma área que ainda necessita de muitos estudos, pois os reflexos de todos os processos ocorridos nesse período e suas consequências ficarão em voga por muitos anos da história humana.

Estudos que contemplam o ensino remoto norteados por conteúdos e ferramentas tecnológicas para mediar a Educação Infantil vêm sendo fundamentais para fornecer aporte teórico e subsidiar reflexões das práticas escolares, possibilitando uma compreensão melhor embasada sobre a relação dos novos objetos tecnológicos e as necessidades das temáticas envolvidas no processo de aprendizagem dos estudantes. Assim, trabalhos orientados para a problemática em questão podem contribuir para docentes vislumbrarem instrumentos para a adaptação de práticas de ensino, gerando abordagens mais flexíveis, inclusivas e consistentemente alinhadas aos novos modelos de ensino e às necessidades dos estudantes.

No que tange a esse ponto, é importante reconhecer que a tecnologia pode ter um papel complementar na Educação Infantil quando utilizada de forma criteriosa e equilibrada. Por exemplo, aplicativos educacionais interativos podem oferecer oportunidades adicionais de aprendizado para crianças com deficiências e promover a inclusão, desde que utilizados de forma supervisionada e moderada.

As sociedades estão em constantes transformações em razão de avanços tecnológicos, mudanças culturais e demográficas, e novas políticas educacionais. Professores estão na linha de frente dessas mudanças e vivenciam como essas mudanças impactam o ambiente escolar e as aprendizagens das crianças. Suas experiências podem contribuir com ideias práticas e efetivas para adaptar o ensino às novas realidades.

A escuta das falas de professores(as) da Educação Infantil é um enfoque que ainda necessita ser bem explorado e a possibilidade de reflexão sobre o olhar desses profissionais referente ao formato de trabalho remoto para a etapa em questão, tendo em vista sua natureza, suscita a compreensão da realidade desse período para essa fase, incluindo aspectos circundantes, como as formações, o ambiente e as condições de trabalho, as relações humanas, a tecnologia imposta pelo momento e pelo sistema e, no ensejo, emergir vulnerabilidades ocorridas no processo, bem como as potencialidades.

Sob esse prisma, analisei criticamente a minha experiência e cheguei à compreensão clara da importância da elaboração de um projeto de pesquisa cujo objetivo fosse aprofundar a reflexão sobre as considerações das profissionais da Educação Infantil acerca dos desafios do ensino remoto, considerando as especificidades da etapa.

Logo, o objetivo geral deste estudo foi identificar, à luz da Teoria Histórico-Cultural e a partir da ótica docente, como se estabeleceu a adequação das atividades norteadas pelo ensino remoto emergencial para a Educação Infantil no contexto pandêmico em uma escola pública inserida na cidade de Patos de Minas, MG.

Por conseguinte, visando atingir o objetivo proposto, explicitamos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever considerações teóricas relacionadas à Educação Infantil em uma perspectiva Histórico-Cultural;
- Compreender como ocorreu a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial de forma a vislumbrar aspectos, tais como: sentimentos docentes, preparação formativa, metodologias adotadas, relacionamento com as famílias, participação da criança e o impacto provocado no seu desenvolvimento socioemocional, na visão docente;
- Observar a efetividade do espaço virtual de aprendizagem e recursos utilizados para a Educação Infantil, de maneira a identificar dificuldades docentes enfrentadas, aprendizagens por eles adquiridas e os sentimentos evidenciados ao final do período das aulas remotas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O CONCEITO DE INFÂNCIA E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO

Nesta seção, compartilharemos algumas considerações com base em Philippe Ariès (1986). Embora esse autor tenha sido objeto de críticas de estudiosos e acadêmicos posteriores à sua época, o historiador discorre sobre os desdobramentos das concepções historicamente formadas acerca das crianças e a maneira como foram incorporadas às representações sociais, ou seja, pesquisou a evolução da concepção da infância ao longo da história. Conhecido por sua obra “História Social da Criança e da Família”, essa influenciou positivamente o campo da história social da infância⁶, abrindo caminhos para pesquisas subsequentes e debates sobre o tema. Em nossa compreensão, reconhecemos que Ariès (1986) destacou a criança e sua infância como área de estudo, o que representa uma contribuição fundamental para a história social da infância. Posto isso, concentramos nossa atenção em elencar pontos selecionados e relevantes de sua obra à nossa pesquisa.

Até o século XII, a infância não era reconhecida. Provavelmente, essa passagem se deve ao fato de não haver lugar para puerícia naquele período. De modo geral, a sociedade mal enxergava a criança, pois “a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos” (Ariès, 1986, p. 10).

A idade da criança não era um fator distintivo e elas compartilhavam de atividades e celebrações dos adultos. Desse modo, a criança era vista como um adulto em miniatura, seres que serviam para trabalhar, e dar seguimento ao nome e aos negócios da família. Como o conceito de infância não existia, não havia a dimensão da proteção e do cuidado a educação, portanto, as crianças eram negligenciadas. Não está claro se o apego e a presença de afeto como hoje em dia eram escassos ou ausentes. Somente nos séculos XV e XVI que, nas sociedades ocidentais, as crianças foram separadas das tarefas dos adultos, conforme disserta o autor (Ariès, 1986).

Uma grande mudança nos costumes se produziria durante o século XVII, denominada por Ariès (1986) como um marco no conceito da infância. “Do despudor à inocência”,

⁶ A infância pode ser compreendida como “a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real (e social) que vive essa fase da vida” (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2004, p. 10).

detalhadamente explanado em um dos capítulos do seu livro “História social da criança e da família” (Ariès, 1986). A partir daquele século, surgiu, então, o reconhecimento da essência infantil, da criança como sendo um ser puro, materializando o sentimento de pureza infantil, destacando que a criança era vulnerável, frágil e que necessitava de ensinamentos morais para se integrar à sociedade. Daí, o surgimento dos internatos para crianças coordenados pela Igreja Católica, sem a separação por faixa etária, com intuito de doutrinação (Ariès, 1986).

A institucionalização da Educação Infantil foi ocorrendo de acordo com as necessidades evolutivas humanas, como resposta às mudanças sociais e econômicas. Em meados do século XVIII, com o advento da Revolução Industrial, famílias não abastadas inteiras, incluindo as mulheres, foram trabalhar em fábricas. Houve, então, a necessidade de locais próprios para deixar as crianças dessas famílias.

Diferentemente da escola obrigatória, pública, laica e gratuita que temos hoje, suas origens têm bases separatistas “apologizando a pobreza”, criando e perpetuando diferenças sociais desde a sua criação, pois “as primeiras creches nasceram para atender aos interesses da elite” criando uma espécie de cidadão de segunda classe inserido no sistema. Nesse contexto, a criança era sinônimo de criança pobre (Faria, 2005, p. 1021). Reforçando ainda mais essa premissa, incluem-se os cuidadores, dos quais não era exigida nenhuma preparação ou formação, já que o aspecto educacional era relegado.

É conveniente mencionar que, em sua trajetória histórica, a formação docente para a Educação Infantil foi e ainda é negligenciada, conforme vemos especificado em legislações como a Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003 (Brasil, 2003), que “Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências.” Como podemos ver, essa mesma resolução legitima a existência de profissionais com formação em nível médio e seus direitos, ainda que destaque o estímulo à formação. Ela refere que é aceitável a formação em nível médio na modalidade normal (magistério ou curso equivalente) para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme alteração da redação da Lei 9394/96 (Brasil, 1996):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 2013b, Art. 62).

Os professores com formação mínima em nível médio na modalidade normal, obtida na vigência do Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996), que estabelece: “A formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser realizada em nível superior de licenciatura”, porém, têm o direito adquirido de exercer a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Embora os professores com formação mínima em nível médio possuam direitos adquiridos para exercer a profissão, é fundamental reconhecer as limitações associadas à essa formação em se tratando de qualidade educacional. Essa é uma evidência atual de que o Estado não investe o suficiente na formação continuada e no desenvolvimento profissional dos professores e quando incentiva minimamente, desencoraja os profissionais a investirem em sua própria educação por meio de burocracias e limitações impostas, criando obstáculos que dificultam o acesso a oportunidades de desenvolvimento. Esse sistema perpetua desigualdades sociais e educacionais, uma vez que professores com formação mínima em nível médio podem ser mais comuns em áreas carentes, onde o acesso à educação de qualidade é limitado, exacerbando ainda mais as disparidades educacionais. Esses dados são elementos que tornam evidente a desconsideração com que essa etapa educacional foi tratada ao longo de sua trajetória.

No Brasil, as alusões às creches como espaços institucionais complementares ou substitutos da família remontam ao final do século XIX. Mesmo que a história dessa instituição não tenha sido plenamente reconstruída, a primeira referência à creche ocorreu em 1879 sob a denominação de “A creche (Asilo para primeira infância)”, lugares destinados aos filhos de operários. Nesse período inicial das creches no Brasil, elas eram percebidas como instituições designadas para o atendimento de crianças pobres numa ótica assistencialista como forma de evitar que as crianças fossem largadas nas ruas (Montenegro, 2005, p. 80).

O conceito de infância como uma fase simbólica se concretizou apenas no século XVII, vindo do aparecimento de teorias filosóficas referentes à especificidade infantil que possibilitou o surgimento de uma psicologia da criança e de seu desenvolvimento. Nessa época, surgiu também “um acordo sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil” (Fontana; Cruz, 1997, p. 120).

Ariès (1986) explica que por muito tempo as crianças continuaram sem direitos estabelecidos e a ação da sociedade resumia-se em protegê-las, tratando-as como seres que precisavam ser preservados, apesar de movimentos nos campos da filosofia e da psicologia já existirem em favor do reconhecimento das especificidades das fases do desenvolvimento humano infantil.

Assim, como se desdobraram avanços em áreas como a tecnologia, ciências, direitos humanos e meio ambiente, a maneira de perceber a criança também evoluiu. As infâncias foram conquistando atenção e espaço ao longo de sua história. Em 1988, no Brasil, inicia-se uma nova fase em relação à criança. Naquele ano, pela primeira vez, a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) promulgou direitos para as crianças, entre eles o direito à educação, reconhecendo-a como ser de direito de forma explícita, e foi a primeira vez que se falou em creches e pré-escolas para todos (Costa; Tapajós; Santos, 2020, p. 11).

Assim, a Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, define e fixa a proposta de proteção integral à criança:

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

A infância passou a configurar uma fase fundamental na vida dos seres humanos em que ocorre o desenvolvimento físico, cognitivo e social. Não obstante haja esse reconhecimento, o ponto de vista sociológico precisa ser ampliado para contextualizar o papel das infâncias no processo civilizador. Uma criança só pode ser considerada um ser humano racional quando exposta às redes de interdependência e quando começa a adquirir as camadas sociais constitutivas. Contudo, a tendência é de que a criança seja treinada para manter uma convivência com os outros, de forma a respeitar uma série de normativas que objetivam controlar comportamentos, a uma conduta civilizada (Oliveira; Souza, 2018).

Ao analisarmos a trajetória da Educação Infantil no contexto brasileiro, é perceptível que foi um processo lento e essa etapa, pela importância aferida, continua trazendo debates acerca das mudanças nas concepções dos processos psicológicos, do papel dos adultos, na forma de condução e nas políticas que norteiam as práticas educacionais. A Teoria Histórico-Cultural lança luz às análises dessa trajetória nos ajudando a entender melhor como os resultados de mudanças sociais e políticas impactam os processos evolutivos. Ela permite entender como a sociedade utiliza as estratégias culturalmente construídas de mediação que podem ser possibilidades para superar desafios contemporâneos relacionados aos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

O contexto vivenciado por nós hoje se baseia nos processos históricos, portanto, o contexto cultural, histórico e social na formação e desenvolvimento das crianças é uma abordagem valiosa para entender os processos psicológicos dentro do contexto social, histórico

e cultural do desenvolvimento humano e na aprendizagem. A Teoria Histórico-Cultural, ao trazer estudos, experimentos e conceitos científicos, contribuiu de forma robusta para a compreensão desses processos e para a promoção da práxis pedagógica. O conhecimento da criança, tanto sob a ótica do desenvolvimento cognitivo quanto da ótica sócio-histórico-cultural, é elementar para a atuação pedagógica profissional.

A abordagem Histórico-Cultural propugna a importância de o profissional questionar como a criança aprende e destaca a relevância da mediação. O processo educativo deve organizar condições para a formação de novas estruturas psíquicas, uma vez que as crianças não nascem prontas. Reforça-se ainda que o sistema educacional deve organizar condições para a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações e destaca-se a importância do processo educativo não apenas para a mera transmissão de informações, mas para o conhecimento aprofundado acerca da criança e suas necessidades visando uma formação holística para o enriquecimento das capacidades humanas (Mello, 2007, p. 5).

Torna-se imperativa a compreensão clara dos conceitos históricos, das fases e dos processos de desenvolvimento cognitivo da criança, assim como é recomendado por cientistas e estudiosos da área, para que, atualmente, possamos atuar com adequado discernimento no curso dos processos vivenciados pela criança na Educação Infantil, que, a respeito, descrevem-se considerações basilares nos parágrafos ulteriores e seções posteriores.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade em seus aspectos:

físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Seus sujeitos situam-se na faixa etária que compreende o ciclo de desenvolvimento e de aprendizagem dotada de condições específicas, que são singulares a cada tipo de atendimento, com exigências próprias (Brasil, 2013a, p. 36).

O trabalho com a etapa pré-escola dentro da escola possui características próprias, que exige do professor conhecimento das características dessa faixa etária para bem desenvolver os atendimentos às crianças. “Tais atendimentos carregam marcas singulares antropoculturais, porque as crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos” (Brasil, 2013a, p. 36).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica – DCNEB preconizam ainda que as crianças da Educação Infantil devem se sentir acolhidas, amparadas e respeitadas

na escola e por seus professores, “com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade” (Brasil, 2013a, p. 36) e, mesmo com a grande heterogeneidade com que chegam à escola nessa idade, necessitam de atenção dos profissionais quanto ao estímulo à sua curiosidade através do brincar.

Hoffmann (1996) já advertia que há de se pensar seriamente nas crianças que, desde bebês, permanecem nas escolas de 8 a 9 horas, cinco dias por semana. Nesses contextos, não convém que o docente imponha as suas vontades, pois ele pode acabar com a brincadeira das crianças. Um processo avaliativo mediador não dialoga com um planejamento rigoroso de atividades por um docente, com cotidiano inalterável, com temas previamente determinados para as unidades de estudo, no qual os conhecimentos construídos pelas crianças não são respeitados. Se assim for, as crianças não enxergam um ambiente encorajador para se manifestarem, e se estabelece um distanciamento entre as necessidades delas e o trabalho docente.

A criança, por meio das suas ações e reações, acaba sugerindo a sequência do trabalho pedagógico, como, por exemplo: manifestação de sentimentos, primeiras palavras, mais tarde o assunto discutido na rodinha deles, os jogos e brincadeiras favoritos no pátio. Porém, a tendência do professor é exclusivamente cumprir o seu planejamento e atender às rotinas escolares, mas para ser um bom mediador o docente pode adotar a postura de observador para ter capacidade de adequar a sua mediação à realidade das crianças e aos objetivos escolares. É muito importante permitir que a criança possa interagir com o brincar, sugerir desafios, refletir as ações, motivar e identificar as diferenças e experiências pessoais a fim de respeitar os momentos de descobertas infantis (Hoffmann, 1996).

Por vezes, centrado em sua própria ação e “afazeres” a cumprir, os professores não observam intimamente cada criança, suas interrogações, dificuldades e descobertas. Quando muito, conseguem controlar o grupo coletivamente, buscando cumprir apenas a rotina ou as atividades, ou tende a prestar mais atenção nas crianças que apresentam algum problema para se adaptar às suas ordens. Frequentemente, os professores dirigem “as atividades das crianças, falando sem parar, controlando ou intervindo em qualquer brincadeira das crianças, deixando-as brincar e conversar livremente apenas nos seus momentos de folga no pátio” (Hoffmann, 1996, p. 33).

Percebe-se a importância de o docente ter sensibilidade para notar o momento adequado para proceder à sua mediação que, embora algumas vezes seja instigado pela autoridade, ele pode intervir, por exemplo, precisamente nos momentos em que a criança encontra-se introvertida, mas em meio a um pensamento criativo rumo a diferentes descobertas.

Diante do exposto, consideramos pertinente descrever sobre a importante associação do educar com o cuidar no contexto da Educação Infantil, aspecto esse que nos convida a compreender corretamente como se estabelece a indissociabilidade dessas ações, educar e cuidar, das crianças no ambiente escolar. A princípio, destacamos que, nas últimas décadas, vem se consolidando na Educação Infantil a concepção que associa essas duas dimensões.

O importante documento “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” – RCNEI (Brasil, 1988) estabelece diretrizes e orientações para a Educação Infantil, criadas pelo Ministério da Educação – MEC, e têm por objetivo orientar as práticas pedagógicas voltadas para crianças de 0 a 6 anos de idade, considerando suas especificidades e necessidades no processo de aprendizagem e propondo indissociabilidade das ações de cuidar e educar crianças.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis em relação ao interpessoal, de ser e estar com outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p. 23).

Ainda de acordo com o RCNEI (Brasil, 1988), o cuidar, significa comprometimento com o outro, com a sua singularidade, demonstrando solidariedade com as suas necessidades e confiando em suas capacidades. As necessidades básicas do cuidar podem ser complementadas ou modificadas de acordo com o contexto sociocultural.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo [...] (Brasil, 1998, p. 24).

Outros documentos também preconizam o educar e o cuidar como ações complementares e indissociáveis, conforme examinemos no Estatuto da criança e do adolescente – ECA, Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), a seguir:

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educado e cuidado sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (Brasil, 2013a, p. 64) sustentam em seu Art. 6º: “Na Educação básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da

educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana”. Portanto, educar vai além de proporcionar à criança o acesso a conhecimentos e cuidar vai muito além de dedicar-se apenas aos aspectos físicos. Demanda-se a promoção de novas possibilidades e posturas por parte de todos os envolvidos na Educação Infantil. A função da dinâmica do âmbito do cuidar pode ser considerada sinônimo e ser integrada diretamente ao conceito de educar.

Nesse sentido, a Educação Infantil assume o papel de grande responsabilidade social, pois passa a ser considerada fundamentalmente importante para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais.

Aliado ao contexto do educar e do cuidar, há de se discernir, juntamente, o papel do brincar e da brincadeira da criança na etapa da Educação Infantil. Brincar se tornou um direito da criança, esse fato se verifica juridicamente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Nações Unidas, 1948), em seu artigo 24º, “o direito ao repouso e ao lazer”. Na Declaração dos Direitos da Criança (Nações Unidas, 1959), os artigos 4º e 7º garantem às crianças o “direito à alimentação, à assistência médica e a ampla oportunidade de brincar e se divertir”. No “Estatuto da Criança e Adolescente – ECA” (Brasil, 1990), o artigo 16º, garante o direito a “brincar, praticar esportes e divertir-se”. A LDB (Brasil, 1996) assegura o brincar como “direito a Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos com espaço físico adequado a aprendizagem” (Santos; Martins; Gimenez, 2019, p. 182).

Surgiram outros documentos oficiais, como os “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006), com a finalidade de defender o desenvolvimento da criança de modo pleno, visando identificar parâmetros de ambientes físicos competentes a atender aos requisitos estabelecidos pelo “Plano Nacional de Educação – PNE” (Brasil, 2014, p. 21). O intento é a garantia de condições adequadas para o desenvolvimento infantil por meio da definição de padrões para infraestrutura de instituições de Educação Infantil, alinhando-se às metas nacionais de educação.

Por conta da diversidade e complexidade do mundo sociocultural e natural, o Brasil (1998) também apresenta um recorte curricular com o objetivo de fornecer instrumentos para a atuação profissional. Esse recorte destaca os domínios de experiências essenciais, os quais podem servir de referência para a prática educativa, conforme explicita:

Considerando-se as particularidades da faixa etária compreendida entre zero e seis anos e suas formas específicas de aprender criou-se categorias curriculares para organizar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de educação infantil. Esta organização visa a abranger diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças que propiciam, por

sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais. Os âmbitos são compreendidos como domínios ou campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho educativo para que o professor possa organizar sua prática e refletir sobre a abrangência das experiências que propicia às crianças (Brasil, 1988, p. 45).

O brincar pode proceder de várias categorias de experiências que são caracterizadas pelo uso do material ou dos recursos pertinentes. Essas categorias envolvem as mudanças da percepção que procedem da mobilidade física da criança. A relação com os objetos e suas particularidades físicas, a combinação e as suas associações, a linguagem gestual e oral que promovem diversos graus de arranjos que podem ser aplicados no brincar; e os conteúdos sociais, como comportamentos sobre a forma de como se constrói o universo social e os limites estabelecidos pelos princípios, constituindo-se, assim, recursos essenciais para o brincar (Brasil, 1998).

Desta forma, as categorias de vivências podem ser agrupadas em três modalidades: “brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras” (Brasil, 1998, p. 28). Tem-se ainda “os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (ou jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais” (Brasil, 1998, p. 28). Essas categorias objetivam promover conhecimentos infantis mediante atividade lúdica.

O termo “lúdico” procede da palavra latina *ludus*, que significa jogo. Baseado em sua origem, o termo “lúdico” referia somente ao jogar, ao brincar e ao divertir, mas com o tempo ele deixou de ser apenas sinônimo de jogo. No universo infantil, o lúdico representa a necessidade de interagir, brincar, aventurar e buscar desafios, despertando a imaginação e os sentidos (Mori, 2009).

O lúdico, por meio de brincadeiras, compõe as atividades fundamentais da dinâmica humana, desenvolve a criatividade, os conhecimentos e o raciocínio. Essas atividades promovem uma vivência plena em que a criança se envolve por inteiro. Na atividade lúdica, é importante o fruto que dela procede e, sobretudo, o momento vivenciado pela própria ação, devendo ser caracterizada como satisfatória, espontânea e funcional. Por ser funcional, não deve haver a monotonia do comportamento cíclico sem um objetivo específico (Mori, 2009).

Dentre as atividades do lúdico tem-se uma brincadeira, um jogo ou qualquer atividade que permita criar uma condição de inteireza, por exemplo: uma dinâmica de grupo, atividades de recorte e colagem, jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, cirandas, atividades com movimentos e rítmicas. Essas atividades promovem momentos de fantasia,

realidade, ressignificação, percepção, autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e de olhar para o outro. É esse fator de envolvimento emocional que torna uma atividade comum em uma atividade com grande teor motivacional, que gera uma condição de vibração. Em razão desse ambiente de prazer, se desenvolve a ludicidade, que apresenta um interesse essencial por canalizar as energias no sentido de um esforço absoluto para alcançar diferentes objetivos. Mori (2009, p. 20) diz: “Assim, as atividades lúdicas são animadoras, entretanto solicitam um esforço voluntário, uma vez que, não havendo interesse dos participantes não existirá pleno desenvolvimento”.

O brincar é uma atividade lúdica capaz de contribuir para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor da criança. Autores como Stevens, Sava, Joucett e Sylva citados por Moyles (2002) partilham desse conceito, veja-se:

Brincar é necessário e vital para o desenvolvimento “normal” do organismo em si e para o amadurecimento como um ser social (Stevens, 1977, p. 242 *apud* Moyles, 2002, p. 43). A aprendizagem ocorre o tempo todo no desenvolvimento normalmente durante toda a vida, desde que alguma coisa desperte o nosso interesse (Sava, 1975 p.9 *apud* Moyles, 2002, p. 43). Um ambiente de escola de Educação Infantil que oferece um brincar cognitivamente, desafiador resulta em um maior potencial para futuras aprendizagens (Joucett; Sylva, 1986 *apud* Moyles, 2002, p. 43).

Em outros termos, o brincar é uma atividade fundamental e significativa para o desenvolvimento infantil, pois as aprendizagens mais marcantes acontecem em circunstâncias do brincar. Ao brincar, as crianças constroem conhecimentos para conviver com as situações inesperadas do dia a dia, sendo capazes de superar conflitos e inseguranças. Brincar é o principal meio de aprendizagem da criança que, “gradualmente desenvolve conceitos de relacionamentos causais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular” (Moyles, 2002, p. 37).

Para brincar, as crianças precisam estar inseridas em contextos que valorizam os seguintes aspectos:

Companheiros de brincadeiras, espaços ou áreas para brincar, materiais para brincar, e o brincar deve ser valorizado pelas pessoas que a cercam. Oportunidades para brincar com pares, em pequenos grupos, sozinhos, perto de outras pessoas, com adultos. Tempo para explorar, através da linguagem, aquilo que fizeram, e como elas podem descrever a experiência. Tempo para continuar o que iniciaram (uma vez que muitos trabalhos valiosos não são concluídos). Experiências para ampliar e aprofundar aquilo que já sabem e aquilo que já podem fazer. Estímulo e encorajamento para fazer e aprender mais. Oportunidade lúdicas planejadas e espontâneas (Moyles, 2002, p. 106).

A brincadeira de criança cria oportunidade para o docente observar como ela enxerga a realidade, suas pretensões e suas ansiedades. A partir da brincadeira, a criança expressa

sentimentos, em muitos casos, difíceis de serem expressos por meio de palavras, logo, em diferentes momentos, a criança tenta expressar seus sentimentos por meio de símbolos visuais.

Henri Paul Hyacinthe Wallon (2007, p. 54), psicólogo, médico e filósofo francês, também muito reconhecido por suas contribuições no campo da psicologia do desenvolvimento infantil, propugna que o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas uma forma fundamental de expressão, desenvolvimento de aptidões e evolução psíquica da criança. Wallon via o brincar como uma “atividade própria da criança” e “não merece de forma alguma, o nome recreação”, mas, sim, um processo pelo qual ela explora o mundo ao redor e desenvolve habilidades sociais, emocionais e cognitivas, expressão das emoções e desejos. Para ele, o brincar era uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança. Suas ideias, até os dias atuais, ajudam a fundamentar a importância do brincar no contexto educacional e no entendimento dessa para o desenvolvimento global.

Importante salientar que as crianças não brincam espontaneamente apenas para o tempo passar. Na maioria das vezes, as suas escolhas são determinadas por processos íntimos de desejos ou ansiedades. Aquilo que acontece com a mente da criança pode definir as “suas atividades lúdicas, brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não entendermos”, conforme Bettelheim (1984, *apud* Correia; Gayer, 2021). Logo, consideramos pertinente descrever considerações sobre a mediação docente no brincar infantil.

Em tempos normais de aulas em sala, nas atividades lúdicas, por se aludirem a uma ação educativa, precisam ser organizadas pelo docente de modo que tenham a função de motivar a autoestruturação discente. Dessa maneira, a atividade irá consentir o processo de ensino-aprendizagem, e cabe ao docente manter-se alerta aos “erros” e “acertos” dos estudantes, de forma a buscar incentivar o estudante a se estruturar internamente como aprendiz, fortalecendo sua capacidade de aprender de forma independente e ativa e aperfeiçoando assim, o seu trabalho pedagógico.). Eis, portanto, a importância de se explicitar ainda sobre a atuação docente no brincar infantil, o que requer do professor uma conduta provida de pleno conhecimento das estratégias que envolvem o brincar discente.

Na adversidade, ou na ausência dela, propostas pedagógicas para a Educação Infantil configuram um cenário prolixo dos objetivos norteadores do “trabalho pedagógico, que podem permanecer perigosamente atrelados às funções assistencialistas (guarda, higiene, alimentação) ou quando muito evoluírem para um caráter recreacionista/educativo” (Hoffmann, 1996, p. 34-35). Nesse sentido, as propostas pedagógicas podem se tornar confusas em relação aos objetivos norteadores do trabalho educativo.

A mediação docente no brincar discente envolve um trabalho pedagógico que estimula a criança em suas experiências culturais, raciais e religiosas, como elementos constitutivos de um ambiente institucional, de maneira a perceber que a criança é influenciada por esse meio e se forma como sujeito por meio dessas interações. Torna-se relevante estabelecer um espaço pedagógico que valoriza a criança enquanto sujeito interativo.

O adulto mediador do brincar deve ter uma compreensão plena sobre essa atividade, pois espera-se que sejam observados diferentes aspectos do contexto das crianças para que seja possível construir aprendizagens significativas por meio do brincar. A ação docente “o tempo todo, é a de apoiar aquilo que as próprias crianças estão ansiosas para aprender e interessadas em fazer. Parte deste apoio é proporcionado muito antes delas chegarem, na forma da preparação do material” (Moyle, 2002, p. 110).

No momento do brincar, as crianças precisam de independência para escolher seus companheiros e os personagens que poderão assumir conforme tema trabalhados, “cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca” (Brasil, 1998, p. 17). No “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI” (Brasil, 1998), enfatiza-se a importância da presença do professor no brincar das crianças para que essa atividade não seja apenas uma recreação. O brincar, livre ou dirigido, associados aos objetivos pedagógicos, permitem conhecer as aptidões e dificuldades das crianças e norteia metodologias que podem ser aplicadas pelo docente, o que acaba por estabelecer as aprendizagens significativas.

Compete ao docente distinguir essa realidade e ser o mediador no brincar, motivar e desafiar as crianças. Para tanto, o professor tem que ter habilidade para interatuar com o brincar das crianças, como brincante e observador para registrar todos os momentos do brincar delas.

A criança não deve crescer só atendendo às solicitações dos adultos, se for assim, ela não poderá desenvolver autonomia e noção de responsabilidade. Se receber auxílio em suas buscas e tiver os seus interesses respeitados, seguramente a criança poderá vivenciar a graça de aprender, tornando a construção do seu conhecimento uma aventura. Para isso, é preciso oferecer condições para que a aprendizagem aconteça de forma natural, cujo adulto deve entender o valor do brincar e mediar a brincadeira da criança, dando espaço para que ela faça as suas descobertas (Cunha, 1994, p. 25).

O docente deve ajudar a estruturar o domínio das brincadeiras das crianças, seu papel é organizar a base estrutural mediante oferta de objetos, brinquedos, jogos ou fantasias, bem como deve demarcar e adaptar os ambientes e o tempo para o brincar. A partir das brincadeiras, os docentes podem fazer uma análise dos processos de desenvolvimento das crianças sozinhas

e em grupos, além de registrar as suas habilidades no uso das linguagens, “competências” sociais, recursos afetivos e emocionais dos quais são providos (Brasil, 1998).

Uma intervenção intencional abalizada na observação das brincadeiras das crianças, e na organização de recursos e espaços adequados para o brincar, acaba por criar um ambiente favorável ao desenvolvimento das habilidades imaginativas, criativas e organizacionais infantis. As crianças poderão conhecer jogos de regras, de construção e ordenar de forma pessoal e independente os seus conhecimentos e princípios sociais (Brasil, 1998).

Na dinâmica das brincadeiras, a criança (re)cria e estabiliza conhecimentos em atividades espontâneas e imaginativas. Contudo, é preciso ter cuidado para não fazer confusão daquelas circunstâncias que objetivam aprendizagens, processos ou atitudes subentendidas com aquelas em que os conhecimentos são vivenciados espontaneamente, sem objetivos imediatos. Sugerem-se usar jogos, principalmente aqueles providos de regras, assim como é o caso das atividades didáticas. Deve-se compreender que as crianças não brincam livremente nessas circunstâncias, já que há objetivos didáticos em questão (Brasil, 1998).

Antes de tudo, é fundamental diferenciar que brincadeiras e jogos requerem um ambiente de investigação e construção de conhecimentos acerca de vários aspectos inerentes ao meio social e cultural procedentes das experiências das crianças. É necessário ver a criança como um sujeito proativo no seu processo de construção de conhecimento e planejar atividades baseando-se em conteúdos significativos para as crianças. Assim, “é preciso que ele (o docente) coloque as crianças em situações de aprendizagem de aspectos da realidade que elas estão buscando conhecer” (Brasil, 1998, p. 155).

Nesse contexto, é pertinente mencionar que as restrições de proximidade física, por ocasião do ensino remoto emergencial, por exemplo, atingiram diretamente a promoção da interação no âmbito diversificado das brincadeiras. A maneira como as crianças podiam se envolver em jogos e atividades lúdicas se tornou um desafio aos profissionais conscientes da importância das vivências em jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil. A interação social e as experiências compartilhadas não eram possíveis com o distanciamento e os métodos de adaptação eram obscuros.

A atividade culturalmente mediada é uma premissa básica da perspectiva Histórico-Cultural para o desenvolvimento infantil. A experiência do brincar cooperativo, por exemplo, entre pares ou sob a mediação de um adulto, permite a constituição de valores, internalização de regras, conceitos culturais e construção de conhecimentos. Nessa abordagem, as qualidades únicas da espécie humana, como a aprendizagem mediada ativa desenvolvida nos contextos culturais e a capacidade adaptativa, são habilidades que nos diferenciam de outras espécies. O

brincar é uma atividade culturalmente mediada e “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar (no sentido de brincadeira), aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (Vygotsky, 2007, p. 118).

Avançando com a exposição teórica, como proferido, inicialmente, é também nosso objetivo descrever considerações relacionadas à Educação Infantil em uma perspectiva Histórico-Cultural, sendo justamente nesse sentido que entra em cena Lev Semionovitch Vygotsky, idealizador da abordagem Histórico-Cultural, embora ele não tenha cunhado explicitamente esse termo para descrever sua própria teoria, e essa designação tornou-se associada à sua abordagem e foi propagada por seus seguidores e estudiosos da área. Passemos, então, à apreciação da sua teoria na seção imediata.

2.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - HISTÓRICO CRÍTICA - LEV SEMIONOVITCH VYGOTSKY

Lev Semionovitch Vygotsky nasceu em 1896 em Orsha (Bielo-Rússia) e faleceu muito cedo, aos 37 anos, em 1934, por causa de tuberculose. De família judia, viveu em Gomel, na Bielo-Rússia, com seus pais e seus sete irmãos. Em 1924, aos 28 anos, se casou com Roza Smeknova e teve duas filhas. Vygotsky sempre se mostrou inteligente, se destacava pelo seu grande desempenho, estudou até os 15 anos com tutores particulares em sua residência, mas já desenvolvia leituras antes de ingressar em instituição de ensino (Lopes; Jesus, 2023)

Vygotsky dominava várias línguas, como o alemão, inglês, espanhol e francês. No ano de 1917, formou-se em Advocacia e Literatura, sendo autodidata em Medicina, História, Filosofia e Psicologia. Vygotsky propôs que as explicações das funções psicológicas superiores fossem desenvolvidas com base num contexto histórico, social e cultural, isto é, sob uma ótica marxista de desenvolvimento da sociedade, cheia de contradições, sem descartar completamente as ciências naturais. Diversos foram os escritos de Vygotsky, boa parte realizados por seus colaboradores, e só tornaram públicos após sua morte (Lopes; Jesus, 2023)

Dentre as obras de Vygotsky editadas no Brasil, tem-se em edição inaugural “A formação social da mente”, originalmente publicado em 1984 (Vygotsky, 2007) e “Pensamento e Linguagem” (1987). As obras de Vygotsky sempre contribuíram para o desenvolvimento de estudos de diferentes áreas, especialmente quando se trata do desenvolvimento humano. “Não é exagero dizer que Vygotsky era um gênio.” Por mais de cinco décadas, trabalhou na área da ciência com muita clareza na mente. Com grande capacidade para expor a estrutura fundamental de questões complexas, tinha amplitude de conhecimentos em muitas áreas e capacidade para

prever o desenvolvimento futuro de sua ciência (Lúria, 1992, p. 43). A partir dos estudos de Vygotsky, entre 1920 e 1930, foi desenvolvida a Teoria Histórico-Cultural, cuja base é o Materialismo Histórico-Dialético (Lopes; Jesus, 2023).

O estudo de Feitosa, Moraes e Lopes Júnior (2022) reporta que Vygotsky teve como embasamento teórico em seus estudos psicológicos o método materialista histórico-dialético, já que, para ele, o comportamento humano se diferencia qualitativamente do comportamento animal, assim, deve ser analisado em sua especificidade.

As bases epistemológicas do enfoque Histórico-Cultural de Vygotsky apoiam-se na corrente do Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx e Friedrich Engels⁷. Ambos criticaram a visão de estudiosos da época que consideravam apenas a natureza como determinante do desenvolvimento humano. Conforme descreve Souza (2007), esse método é

a expressão que designa o corpo central da doutrina materialista da história, núcleo científico e social da teoria marxiana. Engels escreveu em sua obra de 1892, *Do socialismo utópico ao socialismo científico*, que o Materialismo Histórico se refere a uma visão da história, que procura a causa final e a força motriz dos acontecimentos históricos no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na conseqüente divisão social em classes distintas e na luta entre elas. Pode-se dizer que o ponto de partida metodológico do Materialismo Histórico-Dialético é a possibilidade cognoscitiva de apreensão da própria realidade social, do conhecimento do real em si (Souza, 2007, p. 43).

Os estudos de Vygotsky foram fortemente influenciados por Friedrich Engels, especialmente no que se refere ao papel do trabalho e dos instrumentos na relação entre os seres humanos e o meio ambiente. Vygotsky e Engels, defendiam a relação dinâmica entre os seres humanos e o ambiente. Eles argumentavam que o uso de instrumentos não apenas melhora a interação com o ambiente, mas também exerce significativos efeitos nas “relações internas e funcionais no interior do cérebro humano”. Essa perspectiva enfatiza a importância do papel ativo da história no desenvolvimento psicológico humano, influenciando a psicologia cognitiva e a educação (Vygotsky, 2007 p. 166–167).

Nessa perspectiva, a conduta humana não é exclusivamente o produto do desenvolvimento biológico, é ainda produto do desenvolvimento histórico e cultural. Vygotsky estudou o desenvolvimento psicológico na forma dinâmica e processual, buscando a gênese e as razões desse desenvolvimento em movimento, tendo a dialética sempre em mente.

⁷ Karl Marx foi um renomado filósofo, sociólogo, economista, jornalista e teórico político alemão. Junto a Friedrich Engels, teórico revolucionário e coautor de várias obras suas, elaborou uma teoria política que embasou o chamado “socialismo científico”. Suas contribuições para a Filosofia Contemporânea incluem, além da análise social e econômica, um novo conceito de dialética, baseado na produção material da humanidade. “Vygotsky, desde o início de sua carreira, via o pensamento marxista como uma fonte científica valiosa” (2007).

Vygotsky (1991, p. 46, *apud* Feitosa; Moraes; Lopes Júnior, 2022, p. 2) diz que: “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético”. Vygotsky entendia que a forma de organizar uma pesquisa e a análise dos resultados teriam que proceder do fenômeno estudado como um processo, um caminho na busca de conjecturar o conjunto do objeto estudado (Feitosa; Moraes; Lopes Júnior, 2022).

A abordagem Histórico-Cultural idealizada por Vygotsky pode ser compreendida “como uma tentativa complexa de determinar o que é o sujeito no seu contexto social” (Fichtner, 2010, p. 5). A intenção de Vygotsky foi construir um sistema aberto, pois a sua abordagem apresenta riqueza, diversidade e interdisciplinaridade. Interessante observar que os seus trabalhos perpassam da neuropsicologia à crítica literária, e envolvem diferentes questões, como problemas de deficiências, linguagem, arte, psicologia da arte, semiótica do cinema e pedagogia, com questões teóricas e metodológicas referentes às ciências humanas (Fichtner, 2010, p. 5).

Na perspectiva Histórico-Cultural, ao se tratar do desenvolvimento influenciado pela interação, Vygotsky demonstrava preocupação em entender o desenvolvimento humano nessa perspectiva e foi a campo para desenvolver práticas para vislumbrar fundamentos que, até hoje, estão à frente de nosso tempo sobre pensamento, linguagem e desenvolvimento, pois, nessa abordagem, o desenvolvimento do indivíduo resulta de um processo sócio-histórico no qual a linguagem e a aprendizagem são importantíssimas e tanto as questões biológicas quanto as sociais podem comprometer o desenvolvimento.

O indivíduo se forma ao se relacionar com o outro, estabelecendo o conhecimento pessoal, ou seja, “a interação social é fundamental no desenvolvimento da cognição” (Moraes, 2015, p. 27). Na obra “A formação social da mente”, Vygotsky (2007) enfatiza que para estudar o desenvolvimento da criança torna-se necessário compreender “a unidade dialética de duas linhas, a biológica e a cultural, pois o desenvolvimento acontece da complementaridade entre a interação das condições sociais em transformação e os substratos biológicos do comportamento” (Moraes, 2015, p. 27).

Vygotsky ensina que as relações da criança com a realidade que a cerca são socioculturais, estando todo o comportamento da criança enraizado no social por intermédio de outros que ela se envolve em suas atividades. Para ele, a criança já nasce com funções psicológicas elementares e para atingir funções psicológicas superiores, como o comportamento consciente, a capacidade de planejamento, a ação proposital e o pensamento

abstrato, que caracterizam o ser humano, são necessários a interação, as experiências e o aprendizado da cultura (Vygotsky, 2007).

Nesse ponto, não podemos deixar de estabelecer uma correlação com o brincar, pois as funções psicológicas superiores, não exclusivamente, podem ser atingidas por meio dele. Explorando a interconexão desses preceitos, importa mencionar que este é um fator importante para atingir as funções psicológicas superiores, uma vez que “há transformações internas no desenvolvimento da criança que surgem em consequência do brincar” (Vygotsky, 2007, p. 121). Além disso,

o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brincar a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brincar, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de um lente de aumento, o brincar contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. [...] A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar. Somente nesse sentido o brincar pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (Vygotsky, 2007, p. 122).

Nessa ênfase, o brincar enraizado nas nuances simbólicas que permeiam essa experiência possui lugar central na formação do pensamento, na aprendizagem, e no desenvolvimento cognitivo e social que culmina na evolução das capacidades mentais avançadas. Mesmo que a relação do desenvolvimento por meio do brincar seja comparável à relação entre instrução e desenvolvimento, o brincar é uma atividade condutora que influencia o desenvolvimento infantil e proporciona uma estrutura basilar nas funções psicológicas superiores.

Na década de 1930, Vygotsky debateu intensamente conceitos educacionais e, nesse ínterim, elaborou os elementos fundamentais de sua teoria da cognição, especialmente no que diz respeito à instrução, por meio do conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. Ele argumenta que a transição de um processo interpessoal (social) para um processo intrapessoal delineou os estágios de internalização e explorou o papel dos aprendizes mais experientes.

Uma contribuição do pensamento vygotskyano para a educação é que tanto a escola quanto as relações com o outro possuem importante relevância na construção do conhecimento ao relacionar o aprendizado com um conceito por ele criado, a ZDP:

um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento;

entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. [...] os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2007, p. 103).

O conceito de ZDP indica que as atividades realizadas hoje pela criança, com a mediação de alguém experiente, representa o que ela será capaz de realizar sozinha amanhã. Tunes, Tacca e Bartholo Júnior (2005) atribuem a Vygotsky a ideia de que o professor tem o papel de mediador, posto que exerce a função de vincular o conhecimento ao estudante. Porém, na perspectiva Histórico-Cultural, no processo ensino e aprendizagem, “o estudante se antecipa como oferta, na situação dialógica e interfere com restrições nas possibilidades de ação do professor” (p. 695). Portanto, há uma relação mútua de aprendizagem, mas nela, naturalmente, o estudante se antecede, quer seja pela curiosidade e predisposição que são próprias da idade para elevar-se ao nível superior ao que se encontra, quer seja na maneira em que ele demonstra introversão. Assim, tanto o estudante quanto o professor constroem aprendizados após a interação.

Vygotsky teoriza que a criança se relaciona com o aprendizado de forma homogênea, ou seja, o desenvolvimento ocorre de maneira integrada, interligada com o aprendizado, não sendo um processo fragmentado. Segundo Tunes, Tacca e Bartholo Júnior (2005), mesmo que o professor seja visto como mediador do conhecimento, sua função não se esgota nisso, pois ele é suscetível à alteridade do estudante, daí, o trabalho pedagógico e a ZDP significam ação conjunta.

Assumir-se como professor requer a clareza de muitos aspectos constituintes da missão a ser realizada. É preciso, sim, ter metas e objetivos, saber sobre o que se vai ensinar, mas não se pode perder de vista, um segundo sequer, para quem se está ensinando e é disso que decorre o como realizar. Integrar tudo inclui dar conta de diversas facetas do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a do estudante concreto, real, a do conhecimento, a das estratégias de ensino, e a do contexto cultural e histórico em que se situam (Tacca, 2000). Conjuguar isso exige compromisso e responsabilidade com o estudante, o que permite avançar na exigência da compreensão da pessoa no processo de ensinar e aprender (Tunes; Tacca; Bartholo Júnior, 2005, p. 697).

Para Vygotsky (2003), o professor é o organizador do ambiente social, sendo as interações essenciais para o desenvolvimento da criança na primeira infância. O conceito de ZDP pressupõe ainda que, no processo ensino-aprendizagem, as ações pedagógicas favorecem o desenvolvimento que a criança ainda não atingiu, mas que está na iminência de atingir. Dessa maneira, a interação com o professor, profissionais da escola e outras crianças propiciam conhecimento acadêmico e

desenvolvimento, conceito esse que parece ir de contramão aos propósitos do ensino remoto que, a propósito, descreve-se a seguir.

2.4 REGIME DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAL OU ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Ao pensar no Regime de Atividades Não Presencial ou ensino remoto emergencial, é necessário especial atenção à Educação Infantil pré-escola, pois essa etapa de ensino tem como característica básica a interação social. Nesse sentido, o professor exerce um papel fundamental dentro da interação para a aprendizagem. Oliveira, Araújo Neto e Oliveira (2020 p. 353) apontam que é preciso compreensão sobre o perfil do professor, nessa etapa de ensino, como aquele que reflete sua prática,

[...] que constrói conhecimento compartilhado num processo de sustentação de relações interpessoais e da cultura que a criança traz consigo que se dá por meio da criação de ambientes e situações que promovam desafios e questionamentos sobre as imagens que ele (o professor) possui tanto da criança como da sua própria compreensão dos significados da Educação Infantil.

Desse modo, o ensino remoto emergencial exigiu dos profissionais das escolas o compromisso de levar conhecimento aos estudantes e auxiliar as famílias em prol da educação respeitando a realidade diversa em que a escola estava inserida. Daí, o olhar articulado deixou de ser apenas responsabilidade do professor e passou a ser da família na educação domiciliar, e a tarefa árdua que se impôs foi a de manter em casa a continuidade e a intencionalidade da ação pedagógica proposta para crianças da pré-escola.

Linhares e Enumo (2020) afirmam que a escola é o segundo microsistema essencial ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, ao deixarem de frequentá-la, há grandes perdas do processo de aprendizagem formal:

[...] as crianças estão sendo privadas da necessária socialização com os pares, em que ocorrem aprendizados significativos para o desenvolvimento humano, tais como: experiências lúdicas compartilhadas, que implica em interações proximais face a face; cooperação; convivência com as diferenças; compartilhamento de decisões; enfrentamento de desafios; negociação de conflitos; adiamento de gratificações; espera da sua vez; exercício controle de impulsos; entre outras habilidades (Linhares; Enumo, 2020, P. 5)

O ensino remoto emergencial levou o processo ensino-aprendizagem praticado na escola a um novo espaço, a instrução aconteceria não mais na escola, mas no espaço do lar. Profissionais e professoras da pré-escola precisaram (re)pensar as suas práticas pedagógicas, antes aplicadas na escola, para serem desenvolvidas em casa com e pelas famílias.

O contato professor e estudante no ensino remoto emergencial se limita e necessita contar com a família, que nem sempre está preparada ou disposta a participar do processo. Na escola, o professor, empenhado em promover a aprendizagem do estudante, planeja e promove ações intencionais, interferindo na atividade psíquica, especialmente no pensamento do estudante, cujo objetivo se realiza no próprio estudante (Tunes; Tacca; Bartholo Júnior, 2005).

As orientações previstas na LDB (Brasil, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) regem o olhar articulado de diversos campos do saber para assegurar aos estudantes o acesso à diversidade de conhecimentos historicamente produzidos (Brasil, 2013).

É importante afirmar que os direitos sociais relacionados à educação e ao cuidado das crianças são uma conquista histórica das políticas públicas da Educação Infantil e, nessa conjuntura, destaca-se a responsabilidade do Estado em garantir esses direitos e assumir os riscos de cenários adversos que ameaçam a efetivação desses direitos.

2.5 REPERCUSSÃO DA PANDEMIA E DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pandemia da COVID-19 chegou num mundo onde o avanço tecnológico é real e desencadeou mudanças significativas no contexto social, que nem sempre a escola pública e parte da clientela atendida por ela é capaz de acompanhar. Muitas escolas encontravam-se sucateadas tecnologicamente, com professoras que não dispunham, no ambiente escolar, de computadores e internet de qualidade. Nessa mesma situação, encontravam-se famílias e estudantes sem acesso ou com acesso precário aos meios digitais. Mesmo se a falta de aparato tecnológico não fosse realidade, na Educação Infantil, o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC não são viáveis para essa faixa etária. Conforme aponta Anjos e Francisco (2021, p. 128-129):

Na Educação Infantil, o uso de TDIC tem sido apontado com parcimônia, por se entender que o desenvolvimento integral da criança se dá a partir do uso e do domínio do próprio corpo, tendo o movimento como a expressão máxima da manifestação infantil nos primeiros anos de vida. No movimento via brincadeira, temos o exercício da mediação social que se dá no contato com outras crianças e consigo mesma, na constituição de um ser social. Neste sentido, são relevantes as relações e interações para a constituição infantil. Desta forma, o contato presencial precisa ser privilegiado, a fim de viabilizar a corporificação das aprendizagens por parte das crianças.

Há bastante tempo, diversos cientistas e estudiosos do campo têm defendido a priorização das interações e relações sociais, destacando sua importância para atender às

necessidades específicas de diferentes faixas etárias, argumentando que o desenvolvimento social e emocional é crucial para o crescimento saudável das crianças.

Contudo, o que o isolamento social evidenciou ainda mais foi o abismo existente entre a escola pública e a escola privada, revelando o desprovimento e, por vezes, o descaso com que há anos o ensino público é tratado no Brasil. Além dos desafios da falta de estrutura para o ensino remoto, existiam ainda questões sociais, psicológicas e econômicas que a pandemia trouxe, como a falta de provimentos, como comida em casa, maior tempo das crianças em casa, o medo eminente da morte e ambiente mórbido pela perda de entes, amigos ou conhecidos, e para as vítimas de abusos domésticos os riscos aumentaram por passarem mais tempo com seus agressores, e ainda a negligência de muitas famílias em relação ao estudo dos filhos.

O isolamento social trouxe consigo grandes desafios também para as famílias: a convivência por longos períodos de tempo; ausência da rotina escolar, núcleos assistenciais, esporte e lazer; pais trabalhando em casa, rearranjo do ambiente físico para se adequar as novas necessidades, excesso de trabalho ou insegurança em relação a ele, desemprego e problemas financeiros; falta ou irregularidade dos serviços de saúde e assistência social separação de familiares entre outros, além da eminência de morte ser um assunto recorrente, fazendo do ambiente doméstico local repleto de incertezas e sem perspectiva de normalidade (Linhares; Enumo, 2020). Essas situações abalaram psicologicamente as crianças, o que comprometeu ainda mais as suas aprendizagens e, além disso, com o ensino remoto na pandemia, as situações acima citadas se tornaram mais evidentes e o enfrentamento dessa exposição, a condução a fim de minimizar a exposição das famílias e garantir o direito de aprendizagem das crianças, passou a ser mais uma função no papel do professor.

Além da compreensão das especificidades que a etapa exige do ambiente, do momento especificado e a visão das professoras sobre a temática, há de se pensar em como se deu a formação desses profissionais. Não é mais razoável oferecer treinamentos somente para atender dada demanda (quando há), muitas vezes desconectados aos saberes e vivências dos profissionais. A formação vai muito além de treinar para atender demandas instantâneas. Freire (1997, p. 28) reforça a importância do docente de se capacitar continuamente ao afirmar que:

Ensinar ensina o ensinante a ensinar certo conteúdo que não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade, ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante.

O profissional docente deve ter pleno domínio e habilidades para atender às demandas educacionais e, nesse ponto, afloraram também algumas inquietações acerca do trabalho docente no período pandêmico. Muitos profissionais tiveram extremas dificuldades para elaborar atividades usando uma metodologia pouco utilizada por eles no cotidiano e tiveram também grandes dificuldades para trabalhar com a tecnologia. Sabe-se que a responsabilidade é dual, o sistema educacional deve ofertar e fomentar, e o indivíduo precisa estar disponível, aberto e predisposto ao aprendizado.

Nessa perspectiva, apresenta-se nos parágrafos subsequentes a trajetória dos documentos oficiais relacionados à educação no contexto da pandemia.

2.6 TRAJETÓRIA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS - EDUCAÇÃO/PANDEMIA

Com o advento da pandemia, foram instituídos documentos oficiais, como portarias, pareceres e decretos nos âmbitos nacional, estadual e municipal, que, a propósito, explicitamos nos parágrafos subsequentes.

2.6.1 Âmbito nacional

2.6.1.1 *Portarias n.º 343, 345 e 356/2020*

No âmbito nacional, em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria n.º 343 (Brasil, 2020c) autorizando, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação enquanto durasse a situação de pandemia da COVID-19 para instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino. Logo em seguida, essa portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias n.º 345, de 19 de março de 2020 (Brasil, 2020d), e 356, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020e).

2.6.1.2 *Parecer n.º 09/2020*

Em abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu um comunicado público por meio do Parecer n.º 09/2020 (Brasil, 2020b), reexame do Parecer n.º 05/2020 (Brasil, 2020a), orientando os sistemas e redes de ensino de todos os níveis e etapas sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não

presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. De acordo com o documento, as atividades não presenciais deveriam ser realizadas por meio de atividades remotas e deveriam ser supervisionadas e orientadas pelas instituições educacionais.

O documento teve como referência a LDB (Brasil, 1996) em seu artigo 23, § 2º, que estabelece: “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei”, e a Medida Provisória n.º 934/2020 (Brasil, 2020f) que “Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública”, conforme a seguir:

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Parágrafo único. A dispensa de que trata o caput se aplicará para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

Diante da flexibilização do cumprimento da carga horária e mínimo de dias letivos de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual, em caráter excepcional, o CNE determina algumas possibilidades de cumprimento de carga horária mínima, de acordo com o descrito:

A reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência; a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso; e a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades. (Brasil, 2020b, p. 8)

Além do exposto anterior, o Parecer n.º 09/2020 do CNE possui um item específico, o 2.7 (Brasil, 2020b, p. 11), dedicado à primeira etapa da educação básica, que destaca a importância da manifestação do CNE sobre as condições de atendimento da Educação Infantil em meio à pandemia, buscando garantir a qualidade e a continuidade do processo ensino-aprendizagem para as crianças nessa etapa da educação. Ressalta-se aqui a falta de previsão legal ou normativa para oferta de educação a distância para essa etapa, mesmo em situação de emergência.

Destaca-se, também, a preocupação com a garantia da carga horária mínima obrigatória na Educação Infantil nesse contexto de suspensão das atividades presenciais e diz que: “Entre as diversas consultas encaminhadas a este CNE sobre a reorganização do calendário escolar, encontram-se diversas solicitações para que este egrégio Conselho se manifeste sobre as condições de atendimento da Educação Infantil” (Brasil, 2020b, p. 11). Em parte, isso se deve à especificidade da Educação Infantil, que requer atividades presenciais e interação social para que ocorra o desenvolvimento das crianças de modo adequado, de forma a prever que a simples reserva de carga horária na forma presencial pode não ser suficiente para cumprir a carga horária mínima anual e isso pode ocorrer por dois motivos principais: da carência de profissionais da educação para complementar a jornada escolar diária e indisponibilidade de espaço físico, o que é essencial.

O Parecer n.º 09/2020 (Brasil, 2020b) considera ainda que a flexibilização da frequência mínima poderia ser uma opção viável para reorganizar o calendário escolar ao adequá-lo à excepcionalidade do momento e evitar que, ao fim do período de emergência, fosse necessário a reposição ou prorrogação do atendimento aos estudantes.

2.6.1.3 Parecer n.º 09/2020 e a Educação infantil

O Parecer do CNE n.º 09/2020 (Brasil, 2020b) corrobora que a Educação infantil é uma importante etapa da Educação Básica, sendo responsável por promover o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida das crianças, como, de modo sucinto, habilidades cognitivas, sociais, emocionais, linguísticas, motoras, de criatividade, de autonomia e de empatia dentre outras fundamentais para a formação de indivíduos saudáveis e bem-sucedidos.

Portanto, o referido documento enfatiza ainda, a importância de se pensar soluções para minimizar os impactos negativos que a interrupção das atividades escolares pode ter na vida das crianças dessa faixa etária e sugere que as escolas desenvolvam materiais de orientação para os pais ou responsáveis para ajudá-los, incentivando-os à participação efetiva na condução do processo, garantindo-se, assim, que as crianças continuassem a se desenvolver durante o período de aulas não presenciais com a oferta de atividades lúdicas, recreativas, interativas, criativas e envolventes, e que pudessem ser desenvolvidas em casa, “evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais” (Brasil, 2020b, p. 12).

Em correspondência, conforme Romão (2023, p. 8):

A limitação de tais políticas por parte do Estado provocou a transferência de responsabilidade unicamente às famílias, mesmo aquelas com maiores vulnerabilidades. Diante da ausência ou limitação de políticas e ações coordenadas

entre os entes federados para garantir as condições de cuidado/vida e educação, seja em momentos de quarentena ou no retorno das atividades educacionais presenciais, foram reforçadas injustiças e desigualdades já existentes no país. A discussão do direito à educação e ao cuidado das crianças pequenas e das políticas públicas de Educação Infantil no contexto pandêmico mostra-se importante ao retomar o sentido histórico de conquista dos direitos sociais, em que o Estado deve assegurá-los, bem como entender sobre os riscos que a conjuntura política e social vivida durante a pandemia (COVID-19) representa ao alcance do direito que define crianças e suas famílias como cidadãos. Portanto, o Estado deve garantir condições de enfrentamento diante de uma crise sanitária, além de promover políticas públicas educacionais que priorizem apoio para colaborar com a capacidade das famílias para que estas tenham condições de efetivar a função sociopolítica e pedagógica para a promoção do desenvolvimento integral que a criança tem direito.

A falta de políticas diretivas em contextos como o pandêmico pode conduzir a uma “responsabilização unilateral” das famílias, como cita também Richter (2015). Essa premissa sugere que a falta de apoio estatal adequado às famílias as sobrecarrega com responsabilidades que deveriam ser compartilhadas.

Além disso, a falta de políticas coordenadas entre os diferentes níveis de governo para atender às necessidades das crianças durante a quarentena e na retomada das atividades presenciais agravaram as injustiças e desigualdades no país. Vale ressaltar que Educação Infantil é um direito de todas as crianças, independentemente de classe social, raça e gênero, desde o nascimento até os 5 anos (Richter, 2015).

Nesse pressuposto, de forma semelhante, podemos inferir que essa ausência de políticas diretivas no contexto da pandemia também impacta diretamente os profissionais da educação, inserindo-os na mesma problemática da responsabilização unilateral, mas voltada ao docente. A ausência de diretrizes claras e suporte governamental adequado faz com que tanto as famílias como os profissionais da educação enfrentem sobrecarga de situações desafiadoras ao tentar cumprir suas responsabilidades.

Portanto, os potenciais impactos da falta de coordenação política evidenciam lacunas na implementação de políticas públicas e a falta de orientação diretiva eficaz para enfrentar os desafios adversos, e isso afeta diretamente tanto as famílias quanto os profissionais da educação em tempos de crises. Desse modo, o Parecer do CNE n.º 09/2020 (Brasil, 2020b, p. 11), em seu item 2.7, acentua:

[...] Sabe-se que quanto mais novas são, mais importante é o trabalho de intervenção educativa e interação social para o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. As atividades, jogos, brincadeiras, conversas e histórias propostos devem ter sempre a intencionalidade de estimular novas aprendizagens. Neste sentido, as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente.

Este item, notadamente reforçado pelo Parecer n.º 09/2020 (Brasil, 2020b), demonstra o quanto é importante a primeira etapa da educação, concordando de modo imperativo que o trabalho de interação social e intervenção educativa é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças de tenra idade. Nos primeiros anos de vida, o cérebro das crianças está em pleno desenvolvimento, o que torna esse período extremamente valioso para o sucesso de um ser. Apenas ressaltando a ideia de que sucesso compreendida aqui por mim como pesquisadora é a capacidade de viver uma vida plena, virtuosa, ética e a capacidade de colocar em prática valores, como a justiça, coragem, temperança, sabedoria, resiliência, capacidade de superar desafios e obstáculos que surgem ao longo do caminho.

Como o próprio item do Parecer n.º 09/2020 (Brasil, 2020b) reforça, as atividades interativas e lúdicas, jogos, brincadeiras, conversas e histórias propostas para crianças dessa faixa etária é a essência da intencionalidade da estimulação de novas aprendizagens. É necessário que profissionais, instituições e redes de ensino compreendam que as crianças de idade inicial aprendem por meio do brincar e da exploração do mundo ao seu redor. Reconhecendo esse princípio, o parecer em questão ressalta a importância dessa perspectiva e da adoção de estratégias de adaptação das atividades pedagógicas e da participação das famílias nesse processo durante aquele período.

2.6.2 Âmbito estadual

2.6.2.1 Parecer 05/97

No âmbito estadual, o Conselho Estadual de Educação (CEE) de Minas Gerais comunicou por meio de uma nota de esclarecimento e orientações, 01/2020 (Minas Gerais, 2020, p. 17) que, embora estavam sendo implementadas medidas preventivas e de controle para conter a disseminação da COVID-19 para minimizar os impactos no calendário escolar, poderia haver comprometimento na reposição das aulas em condições adequadas por conta da suspensão prolongada das atividades presenciais e citou o também o Parecer n.º 05/97 (Brasil, 1997, p. 04), que diz em seu relatório:

[...] Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a lei. Esta se caracterizara por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professoras habilitados.

O Parecer n.º 05/97 (Brasil, 1997) também embasa as suas orientações no Art. 32, § 4º da LDB que diz “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” e na Lei 6.202/1975 (Brasil, 1975), que “Estabelece condições especiais de atividades escolares de aprendizagem e avaliação, para discentes cujo estado de saúde as recomende”. Tanto o CNE quanto o CEE, em seus comunicados oficiais, alicerçaram suas notas e pareceres no parágrafo 4º do artigo 32 da LDB (Brasil, 1996) por conta da menção ao ensino a distância. O referido parágrafo deixa claro que o Ensino Fundamental, etapa obrigatória da educação básica, deve ser oferecido de forma presencial, ou seja, com a presença física dos discentes na escola, contudo, admite-se que a educação a distância pode ser utilizada como um recurso de suporte ao processo de ensino e aprendizagem ou em situações emergenciais, como em epidemia, pandemia ou desastres naturais que inviabilizem as atividades presenciais.

Os pareceres do CNE n.º 05 e 09/2020 (Brasil, 2020a, 2020b) contemplam a Educação Infantil em um dos seus subitens com algumas ações que poderiam ser trabalhadas na etapa durante o período de atividades remotas, porém, eles só foram divulgados alguns meses depois, em 28 de abril de 2020 e em 08 de junho de 2020, respectivamente. Todavia, dos documentos oficiais do início do período pandêmico levantados nos âmbitos nacionais e estaduais contemplam a educação como um todo. A amplitude à qual me refiro reitera a ideia de que faltou orientação mais diretiva e efetiva por parte das instituições de fomento à Educação, considerando as especificidades de cada etapa da educação no início das atividades remotas, sobretudo para a Educação Infantil.

2.6.2.2 Resolução n.º 4.310/2020

Além dos documentos oficiais ora mencionados, o Governo do Estado de Minas Gerais também publicou a Resolução SEE n.º 4.310/2020 (Minas Gerais, 2020), que: “Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida”. Essa resolução estabelece diretrizes para a implementação da atividade escolar não presencial por conta do contexto pandêmico.

A Resolução SEE n.º 4.310/2020 (Minas Gerais, 2020) aborda diversos aspectos relacionados à educação, desde a educação básica até o ensino superior, e estabelece orientações e normas. Dentre elas, a necessidade de utilizar recursos tecnológicos e pedagógicos para o

ensino remoto com o objetivo de garantir a participação dos estudantes e promover o acesso de todos, sobretudo dos vulneráveis à educação bem como dos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Recomendam-se que sejam utilizadas estratégias de avaliação que levem em conta as circunstâncias e outras peculiaridades locais e próprias do momento.

Além disso, orienta que as escolas estabeleçam uma comunicação direta com as famílias dos estudantes a fim de garantir que as atividades não presenciais sejam realizadas de forma efetiva e que os estudantes sejam acompanhados durante todo o processo. Ademais, define que as atividades escolares não presenciais devem ser contabilizadas como carga horária, desde que atendidos determinados requisitos. Essa Resolução, importante documento naquele momento, orienta as escolas sobre como garantir a continuidade do processo educativo durante a pandemia, incentivando o respeito às individualidades de cada discente e à equidade no acesso à Educação (Minas Gerais, 2020)

2.6.3 Âmbito municipal

2.6.3.1 Decreto n.º 4.810/2020

As autoridades da cidade de Patos de Minas-MG suspenderam as aulas presenciais através do Decreto n.º 4.810, de 13 de abril de 2020 (Patos de Minas, 2020), que diz em seu artigo 1º:

A partir de 14 de abril de 2020, ficam suspensas as aulas presenciais da rede municipal de ensino, pública ou privada, por prazo indeterminado. Parágrafo único. Para as unidades da rede pública municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, serão ofertadas, por meio do Portal da Educação do Município, disponível no endereço eletrônico educacao.patosdeminas.mg.gov.br, sugestões de atividades complementares destinadas aos estudantes.

Portanto, em toda a rede municipal de ensino, as aulas presenciais também foram suspensas por prazo indeterminado, assim como nas esferas federais e estaduais e, além dessa suspensão, o decreto diz ainda que o município continuará oferecendo alternativas educacionais através do Portal da Educação. Esta foi a medida que o município adotou em resposta à pandemia da COVID-19 para garantir que os estudantes continuassem tendo acesso à educação durante a pandemia, mesmo que de forma remota.

No município de Patos de Minas, MG, o regimento foi atualizado e inserido adendos necessários para adequação às circunstâncias com um item identificado como “Regime de

Atividades Não Presenciais”. O Título I refere-se às disposições preliminares e delinea os documentos oficiais aos quais as instituições se basearam para estabelecer o regime especial de atividades oferecidas aos estudantes matriculados, a saber:

Art. 2º. Considerando as determinações da Lei 9.394/96, de 20/12/1996; da Lei 14.040, de 18/8/2020; do Parecer CNE/CP n. 5/2020, de 28/4/2020; da deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 n.º 43, de 13/5/2020, alterada pela Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 n.º 46, de 14/5/2020; do Parecer CNE/CP n.º 9/2020, de 8/6/2020; e da Resolução Conjunta n.º 1 da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação, este estabelecimento oferecerá o *Regime Especial de Atividades Não Presenciais* aos estudantes matriculados na instituição. O regime especial de que trata o presente artigo será oferecido, para cumprimento da carga horária mínima exigida, enquanto perdurar o período de emergência em saúde pública causado pela pandemia da COVID-19 e de implementação de medidas de prevenção do contágio pelo novo corona vírus (Escola Municipal Prefeito Jacques Corrêa da Costa, 2020, p. 27).

Não obstante às novas maneiras de estabelecer conexões por meio da tecnologia de informação e comunicação, e enfrentado o afastamento físico do ambiente escolar, prosseguia premente atender leis da Constituição Federal de 1988 quanto aos direitos à educação que diz em seu Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

O princípio do Art. 205 é considerado um dos pilares do sistema educacional brasileiro, pois estabelece a educação como um direito de todos, sendo esse dever do Estado e da família. Conta-se também com outros documentos importantes, como a LDB (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), que reiteram a garantia do acesso à educação às crianças da primeira infância.

Com o intuito de intensificar nossas investigações, a seguir, procedemos esforços para levantar informações que contribuíssem para aprofundar nossa compreensão sobre a formação docente envolvendo os profissionais da Educação Infantil, buscando, assim, atender melhor aos nossos propósitos acerca da temática.

2.6.3.2 Consolidados das formações continuadas oferecidas pelo Centro de Estudos Continuados – CEC

Chiapinoto *et al.* (2022) sugerem que o processo de formação continuada pode promover a ressignificação do saber, aperfeiçoando a ação docente e o processo de ensino e aprendizagem, o que contribui para que o docente prossiga em formação e faça reflexões referentes à sua prática em sala de aula. Além disso, em contextos em que diversos profissionais

promovem a interação conjunta, é provável que os sujeitos aprimorem sua formação por meio de uma ação-reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Essa dinâmica oferece a oportunidade de dialogar e interagir, com o objetivo maior de aperfeiçoar práticas, métodos e relações pedagógicas.

Em 21 de abril de 2023, por e-mail, solicitamos à Secretaria Municipal de Educação – SEMED, para fins de estudos acadêmicos, o levantamento e/ou Consolidados das Formações Continuadas oferecidas pelo Centro de Estudos Continuados – CEC, da SEMED/Patos de Minas ou parceiros autorizados por ela, tendo os docentes da Educação Infantil como público-alvo, dos anos de 2017 a 2021. O nosso objetivo era identificar formações diretamente relacionadas às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC e à metodologia “sequência didática”. A responsável pelo setor sempre demonstrou solicitude, respondia aos pedidos com cortesia e, em junho de 2023, forneceu os últimos registros.

Conforme a SEMED (2023), por meio dos consolidados fornecidos, houve no ano de 2017 duas ofertas de formação por meio da SEMED, mas tendo como público-alvo as educadoras dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, que trabalham com crianças na faixa etária de 0 a 4 anos incompletos, como se vê no Quadro 1:

Quadro 1 – Ofertas de formação de educadores por meio da SEMED

Público-alvo	Nome da formação	Carga horária	Número de participantes
Educadores Infantis CMEI	Psicomotricidade; Sequência didática; Campos temáticos	120h	840
Educadores CMEI	A sequência didática como proposta metodológica na Educação Infantil	8h	127

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas - Consolidado 2017 (organizada pela autora).

Após a análise dos consolidados, constatamos que, de acordo com os dados fornecidos pela SEMED (2023), aparentemente, nos anos de 2017 a 2019 não houve oferta de formação continuada tendo como público-alvo as professoras da Educação Infantil para os temas foco desta pesquisa. Verifica-se também por meio dos consolidados que foram ofertadas pouquíssimas formações com outros temas que tinham como público-alvo as professoras da Educação Infantil.

No ano de 2020, houve a oferta de uma formação continuada intitulada “Guia Orientador do trabalho pedagógico em ambiente virtual”, tendo como público-alvo os professores, formação essa que pode estar relacionada às TDIC, porém, sem confirmação assertiva (SEMED, 2023), conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Formação continuada: “Guia Orientador do trabalho pedagógico em ambiente virtual”

Público-alvo	Nome da formação/tema	Carga horária	Número de participantes
Professores	Guia Orientador do trabalho pedagógico em ambiente virtual	3h	39

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas - Consolidado 2020 (organizada pela autora).

No ano de 2021, houve a oferta de duas formações continuadas intituladas “Edição de vídeo: A tecnologia transformando o cenário Educacional” e “Editando vídeos através de ferramentas do Aplicativo Inshot”, tendo como público-alvo educadoras e professoras respectivamente (SEMED, 2023), como percebe-se no Quadro 3:

Quadro 3 - Oferta de duas formações continuadas

Público-alvo	Nome da formação/tema	Carga horária	Número de participantes
Educadoras	Edição de vídeo: A tecnologia transformando o cenário Educacional	2h	137
Educadoras/Prof.	Editando vídeos através de ferramentas do Aplic. Inshot	4 h	31

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas - Consolidado 2021 (organizada pela autora)

Com base nas informações fornecidas pela SEMED (2023) por meio de consolidados anuais, fica evidente que não foram disponibilizadas oportunidades de formações continuadas relacionadas ao tema da metodologia “sequência didática” e apenas uma formação relacionada às TDIC, conforme o Quadro 3, tendo os professores da Educação Infantil como público-alvo.

Essa lacuna resultou em algumas dificuldades, as quais contribuíram para acentuar a insegurança dos docentes em relação às abordagens adotadas durante o período de aulas remotas na pandemia. Algumas formações podem ter abordado os temas centrais do levantamento de maneira não diretiva, entretanto, devido à falta de clareza, subsiste a incerteza.

Outra consideração adicional seria a possibilidade de ter havido demais cursos relacionados aos temas acima e não terem sido fornecidos pela(o) responsável do setor, uma vez que há uma grande rotatividade de responsáveis no mesmo e a SEMED parece não possuir um sistema de registro eficaz, o que dificulta o registro e o controle da oferta de formações para o contexto de investigação científica.

A exemplo dessa consideração, verifica-se que no consolidado fornecido pela SEMED (2023), referente aos meses de junho a dezembro de 2020, apenas um curso de formação foi registrado

no mês de outubro, assim como de outubro a dezembro de 2021, no qual não houve registro de nenhuma formação. Portanto, surgem reflexões: terá ocorrido somente uma única formação ao longo de sete meses de 2020? Nenhum curso de formação ao longo de três meses de 2021? Terá ocorrido uma carência tão expressiva assim na oferta de formações relacionadas a essa temática para esse público ao longo desses anos? Dada a importância das formações continuadas para profissionais da Educação Infantil e em temáticas tão contemporâneas, podemos conjecturar que os registros estejam incompletos, ou será que, de fato, não foi conferida a devida importância às formações?

Um estudo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (2020) investigou se os cursos ofertados pela Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância CODED/CED, da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, no ano de 2020, puderam contribuir para fortalecer práticas docentes com o ensino remoto. Verificou-se que o trabalho realizado pela CODED/CED, naquele ano, foi essencial para promover o fortalecimento do trabalho docente com o uso das tecnologias digitais e o ensino remoto. Porém, alguns desafios foram encontrados, como, por exemplo, o tempo para realizar as atividades de formação, a falta de adesão de alguns docentes da educação básica, e, algumas vezes, a infraestrutura não era adequada (Cunha; Santos; Medeios, 2022). Desafios esses, somados a outros, assemelham-se com os encontrados no nosso estudo.

No que concerne esse ponto, menciono algumas reflexões que podem ser pertinentes considerando o meu lugar de fala. Situo-me na posição de pesquisadora, além de exercer funções educacionais como servidora em dois cargos no âmbito municipal. É importante salientar que essas considerações não afirmam representar uma verdade absoluta, mas, sim, emanam de minhas vivências, que, embora seja limitada, é fundamentada na proximidade com a realidade observada.

A Secretaria Municipal de Educação, a exemplo do que acontece nas unidades escolares onde a maioria dos profissionais são efetivos, requer uma política de gestão humana eficiente para que seja possível o desenvolvimento e a continuidade de uma meta mínima com planejamento de estratégias práticas a curto, médio e longo prazo, e uma administração que fortaleça as formações continuadas de modo que, mesmo com a alternância de Secretários Municipais e/ou funcionários responsáveis por setores, esse planejamento seja estável e contínuo, podendo tal ser acrescentado, mas não reduzido. Trata-se, portanto, de desenvolver um plano educacional municipal com metas de implementação de formações continuadas sólidas em contraposição a uma abordagem estritamente gerencial, ou seja, não apenas um plano de gestão de Secretário que exerce funções nesse cargo temporariamente.

Secretarias e superintendências que possuem um processo de seleção eficaz e estável, que pode ser, por exemplo, a nível de concurso público, possuem políticas de gestão humana mais eficazes e com baixa rotatividade de setor, que é um dos pontos de enfraquecimento à contínua qualificação e à formação da identidade profissional, o que culmina no empobrecimento dos serviços prestados à comunidade.

O professor Nóvoa (1996) possui ideias abrangentes que podem ser debatidas em diferentes contextos. Suas concepções discutem amplamente a formação docente e a importância de um ambiente de trabalho favorável que inclui a redução da rotatividade. Transpondo essa ideia, suas perspectivas podem se relacionar à importância da estabilidade também na área administrativa educacional para uma gestão eficiente de recursos humanos, incluindo a retenção de funcionários efetivos na Secretaria Municipal de Educação para melhorar o fluxo e a alternância.

Nóvoa (1989) intercede a favor de uma formação profissional não apenas como um processo técnico de aquisição de habilidades, mas também como um processo contínuo de desenvolvimento da identidade dos profissionais da educação para a compreensão profunda do seu papel e o seu respectivo envolvimento com valores éticos e pedagógicos, refutando a posição de “apenas simples funcionário público”, em que ele critica a impossibilidade de instituir a verdadeira carreira profissional (Nóvoa, 1989, p. 454). Apesar de não ser a única solução para a rotatividade, que inclui também um ambiente de trabalho positivo, oportunidades de crescimento profissional, formação contínua, sistema de apoio eficaz e valorização salarial, a diminuição da rotatividade é possível com estabilidade profissional.

Em uma pesquisa intitulada “O professor e qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do Saeb na escola pública do Paraná”, Biasi (2009, p. 37), explana:

Como mediador do processo educativo, o professor atinge o padrão de qualidade necessário para tal, por meio de boas condições de formação e de trabalho. Para tanto, é importante que se garanta formação inicial e continuada e também outras condições, tais como: estabilidade do corpo docente, tempo para estudos e realização do trabalho coletivo, uma adequada relação entre o número de professoras e o número de estudantes, carreira, salários condizentes com a importância do trabalho.

De acordo com os resultados dessa pesquisa, foi possível constatar que, entre outros aspectos, o tempo de atuação de uma pessoa em uma mesma instituição possui um impacto positivo. Segundo Biasi (2009), os resultados confirmam a necessidade de estabilidade do funcionário em uma mesma unidade por conta do seu envolvimento naquela realidade, permitindo que se tenha a oportunidade de analisar as demandas, lançar mão das experiências já vivenciadas naquele ambiente e se dedicarem mais por conta do senso de pertencimento.

Alguns exemplos de ações potenciais que, a partir da minha perspectiva, podem contribuir para o aprimoramento da gestão em formação continuada tornando-a mais eficiente são: estabilizar profissionais no órgão administrativo, evitando o elevado índice de rotatividade; formar formadores, capacitar os profissionais que irão ministrar as formações com programas de capacitação e desenvolvimento profissional também para esses colaboradores da secretaria; e incentivar, viabilizar e valorizar a formação continuada mais profunda a nível de mestrado e doutorado a todas e todos os profissionais da educação com a real intenção de efetivamente subsidiar essas formações, não perpetrando o erro de ações superficiais destinadas a impressionar ou ludibriar, tal como frequentemente evidenciamos na realidade prática, mas que reflitam, de fato, um compromisso genuíno com a ação e o cumprimento desta demanda determinante para elevar a qualidade da educação. Além disso, é crucial investir em tecnologias operacionais e capacitar os profissionais para sua utilização, fomentar parcerias com a Superintendência Regional de Ensino, Centros Universitários e entidades que possuem programas de desenvolvimento profissional sérios e críticos, e monitorar e avaliar consistentemente o próprio órgão administrativo, visando identificar pontos fortes e aspectos que necessitam ser aprimorados.

Endossados pelas concepções de Biasi (2009), pensamos de maneira similar, particularmente com relação à gestão de recursos humanos e à continuidade dos processos de planejamento de projetos e das formações continuadas dentro de um órgão como a Secretaria Municipal de Educação. Com as taxas de rotatividade reduzidas, consolidam-se os laços dos profissionais com a unidade administrativa dedicada à educação. Ações como essas, não exclusivamente, ajudam mitigando problemas como os relacionados ao controle de registros do órgão.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia é o caminho a ser seguido na pesquisa investigativa com o escopo de encontrar o meio mais coerente para impetrar objetivos propostos em um estudo. Busca apresentar o conjunto de alternativas que compõem o delineamento de uma pesquisa, o fim do estudo, o critério de seleção do caso, o enfoque analítico, a viabilidade e confiabilidade dos resultados (Gil, 2008).

A relação dinâmica entre a realidade investigada e o conhecimento historicamente construído não é estático, mas evolui ao longo do tempo, dado que novas descobertas e experiências continuam moldando nossa compreensão. Por isso, é necessário revisar e ajustar o entendimento à medida que a realidade se transforma e novas perspectivas emergem. O conhecimento é a composição de vários construtos e a interação entre a realidade e o conhecimento reflete essa construção coletiva. Portanto, é importante atualizar continuamente o conhecimento existente à luz das mudanças das demandas reais: “Toda pesquisa tem por objetivo explorar alguma esfera da realidade” (Vygotsky, 2007, p. 104).

O processo complexo de engajamento com a realidade manifesta-se por meio de um movimento dialético entre a materialidade empírica cuidadosamente explorada e as perspectivas de análises que se desdobram pelas amplas dimensões do conhecimento historicamente construído. Logo, esta seção se dedica à explanação da abordagem metodológica adotada no decorrer da pesquisa.

O presente estudo foi realizado em uma escola pública urbana da rede municipal da cidade de Patos de Minas, em Minas Gerais. O critério de escolha dessa escola se deu em razão de todas as participantes terem vivenciado o mesmo contexto de ensino remoto emergencial na mesma instituição e terem conjuntamente se disponibilizado a participarem deste estudo. Além disso, é uma escola que reflete uma realidade frequentemente invisível para sociedade. Considerada a maior das municipais, atende um elevado número de discentes majoritariamente de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social.

Patos de Minas é um município brasileiro do Estado de Minas Gerais situado no Alto Paranaíba, na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021), a sua população estimada é de 159.235 (2022) habitantes, sendo considerada polo econômico regional e a maior cidade do Alto Paranaíba, cuja região é composta por dez municípios.

Ainda de acordo com o IBGE, o município de Patos de Minas possui taxa de escolarização referente à faixa etária de 06 a 14 anos de 98,6%, com Índice de desenvolvimento

da Educação Básica - IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de 6,4% (2023). O índice de desenvolvimento humano municipal – IDHM é de 0,765 (IBGE, 2023).

O referido município possui um total de 62 escolas, incluindo instituições estaduais e municipais, sendo 35 escolas públicas urbanas e rurais sob a responsabilidade deste município.

A escola *locus* da pesquisa em que os dados foram construídos foi inaugurada em 23 de maio de 1994, sendo a primeira escola municipal criada no distrito sede. Situa-se em um bairro periférico da cidade de Patos de Minas e atende discentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino. Oferece também atendimento à Educação Inclusiva para educandos com deficiência. Atende aproximadamente 1.300 estudantes, pelo relatório do censo de 2021. De acordo com o regimento escolar interno⁸, atualizado em 2020, e o Projeto Político Pedagógico – PPP⁹, de 2018, a escola conta com uma infraestrutura de dois pavilhões com dois pisos cada um que incluem: sala de recurso multifuncional para atendimento e produção de material de apoio a estudantes com deficiência; banheiros masculino e feminino nos quatro pavimentos; biblioteca; duas quadras poliesportivas, sendo uma coberta e outra descoberta; parquinho infantil; sala de professoras e diretor; secretaria; banheiro interno para funcionários; auditório; reprografia; cozinha; cantina; depósito de alimento e de materiais de limpeza; e rampa de acesso aos pavilhões.

A escola se localiza em um bairro periférico, mas relativamente próximo à região central. Próximo, há comércio em desenvolvimento e ela recebe educandos não apenas do entorno, mas atende também discentes vindos de diversos bairros periféricos e da área rural. A maioria dos educandos provém de famílias de baixa renda.

Compreendemos que a metodologia ultrapassa as técnicas e instrumentos, abrangendo concepções teóricas que conectam conteúdos, pensamentos e existências. Para sistematizar o conhecimento, é essencial empregar tanto a teoria (método científico) quanto a metodologia, ou seja, os procedimentos e técnicas. Para atingir os objetivos da pesquisa, nessa dinâmica, Minayo (2001, p. 14) diz que a “criatividade do pesquisador” é fundamental para articular teoria

⁸ O regimento escolar interno é um documento que expressa o conjunto de regras que definem a organização administrativa, didática, pedagógica e disciplinar da instituição, estabelecendo normas que deverão ser seguidas, como, por exemplo, os direitos e deveres de todos que convivem no ambiente. Define os objetivos da escola, os níveis de ensino que oferece e como ela opera. É construído coletivamente com toda a comunidade escolar e em consonância com o Projeto Político Pedagógico e com a LDB (Brasil, 1996).

⁹ O Projeto Político Pedagógico – PPP é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para a execução dos objetivos estabelecidos. É também baseado nos princípios democráticos apontados pela LDB (Brasil, 1996). De acordo com os artigos 12, 13 e 14 da LDB, a escola tem autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica, porém, deve contar com a participação dos profissionais da educação e dos conselhos ou equivalentes na sua elaboração.

e método. De acordo com a autora, a metodologia de pesquisa é entendida como o “caminho do pensamento e da prática na abordagem da realidade” (Minayo, 2001, p. 16).

Assim, sob a luz dos pressupostos teóricos da perspectiva Histórico-Cultural, compreendendo que o sujeito se desenvolve por meio das interações, para se alcançar os objetivos previstos para esta pesquisa, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa exploratória.

A pesquisa exploratória permite familiarizar o estudo com o problema em questão, tornando-o mais explícito, ou construir hipóteses. Para tanto, envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão, de acordo com Gil (2008, p. 41). Seguindo a linha do autor, em nossa pesquisa, buscamos investigar as teorias aplicáveis ao problema de estudo, conduzir audiência com profissionais envolvidas no processo temático da pesquisa e a exploração crítica das experiências vivenciadas por elas.

Optamos por empregar a entrevista aberta, que é utilizada quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema segundo a visão do entrevistado, e também para obter um maior detalhamento do assunto em questão. Aplicada geralmente na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos (Minayo, 2001).

Pires (1997, p. 87) também afirma que:

[...] para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado.

Portanto, os procedimentos metodológicos da nossa investigação de campo incluíram como dispositivos de pesquisa: (i) entrevista aberta e audiogravada com as participantes da pesquisa, em que houve a comunicação prévia sobre a gravação, devidamente autorizada pelas envolvidas; e (ii) análise interpretativa reflexiva dos relatos com o objetivo de colher nos diálogos as experiências vivenciadas pelas participantes no período de aulas remotas na pandemia.

Para que os resultados da pesquisa sejam relevantes, a população alvo deve ser um grupo consistente que possua determinadas características. Por isso, elencamos alguns critérios de inclusão das participantes, que foram: ser professor efetivo da rede municipal de ensino e ter atuado no processo de ensino remoto emergencial da Educação Infantil em 2020 e 2021,

manifestar interesse em participar da pesquisa e ter assinado os Termos de Esclarecimento e Assentimento. Como critério de exclusão, utilizamos: o desinteresse em participar da pesquisa, lecionar em outra unidade escolar e em outra etapa de ensino no período estudado, e não aceitar e assinar os Termos de Esclarecimento e Assentimento. As participantes foram conscientizadas previamente sobre a liberdade em deixar a pesquisa no momento em que não se sentirem mais à vontade em participar. A definição das participantes foi criteriosa e, desse modo, convidamos 5 docentes efetivas que trabalham na Educação Infantil em escola pública urbana situada em um bairro da cidade de Patos de Minas, mas, no dia marcado, compareceram apenas quatro. Uma delas, infelizmente, foi hospitalizada nos instantes precedentes ao horário combinado.

Conforme Fernandes (2014, p. 191), “o fato de o coletivo da pesquisa ser constituído por um número reduzido de participantes não desqualifica a investigação,” pois não consiste no objetivo do trabalho generalizar resultados. Na perspectiva coletiva, as atividades e tudo que as envolvem, são observadas de forma singular. Assim como no trabalho dessa autora, nosso estudo buscou analisar o olhar docente sobre o trabalho remoto emergencial a partir das falas das professoras acerca de suas vivências, considerando-se a compreensão da singularidade presente no fazer de cada uma das participantes sem olvidar dos pontos comuns ao trabalho das quatro. Então, independentemente da quantidade de participantes, o foco da investigação permanece no processo de construção dos dispositivos metodológicos.

Para respeitar o anonimato de todas e também inspirar confiança, seguimos um princípio dos direitos dos entrevistados, conforme o Comitê de Ética, garantindo o anonimato de todas e, neste estudo, as denominamos como: Participante 1- P1: Amarílis, Participante 2- P2: Jasmim, Participante 3 - P3: Magnólia, e Participante 4 - P4: Liz.

As identificações com nomes de flores foram escolhidas pelas próprias participantes e é alusiva à sutileza da natureza que se entrelaça à complexidade da existência humana. Assim como as flores que variam em formas, cores e aromas, cada participante traz consigo uma singularidade única para o estudo. Ao se batizarem com nomes de flores, evocamos a diversidade que floresce no jardim da nossa existência. Complementarmente, o autor alude que as flores são influenciadas pelos elementos naturais (Hesse, 1961). Transpondo, os seres são construídos por suas histórias, ambientes e interações. A riqueza essencial de cada ser humano pode ser comparada ao aroma e à beleza das flores e, ao atribuir nomes florais, referencia-se à beleza individual, enquanto juntas compõem um mosaico de experiências que revela a complexa tessitura da pesquisa humana (Hesse, 1961).

Devido à dificuldade em estabelecer encontros individuais com as participantes do estudo, optou-se por fazer uma entrevista coletiva, tal como diz Gil (2008, p. 133-134):

As recomendações para preparação e condução de entrevistas referem-se geralmente a entrevistas realizadas individualmente. Mas entrevistas também podem ser realizadas em grupo, caracterizando a técnica conhecida como *focus group*. Seu uso só se disseminou, no entanto, a partir da década de 1980, [...] e passou a afirmar-se como procedimento dos mais adequados para fundamentar pesquisas qualitativas em diversos campos das ciências sociais (Morgan, 1988). Essas entrevistas são muito utilizadas em estudos exploratórios, com o propósito de proporcionar melhor compreensão do problema, gerar hipóteses e fornecer elementos para a construção de instrumentos de coleta de dados. Mas também podem ser utilizadas para investigar um tema em profundidade, como ocorre nas pesquisas designadas como qualitativas.

De acordo com o autor, o *focus group* é conduzido pelo pesquisador desempenhando o papel de moderador ou por uma equipe composta não apenas pelo pesquisador, mas também por um ou mais moderadores e um assistente de pesquisa. No caso do nosso estudo, a entrevista coletiva foi conduzida por mim enquanto pesquisadora, que desempenhei o papel de moderadora.

As voluntárias participaram de apenas um encontro, no mesmo dia e horário, para a discussão das questões com o propósito de colher experiências relacionadas ao período de organização e realização das atividades remotas emergenciais, de acordo com os objetivos e seguindo o roteiro de questões norteadoras descritas no Apêndice I.

Ao início da entrevista: saudações, agradecimentos e uma pausa alimentar, visto que o horário do encontro já passava das 18 horas e as participantes haviam saído do turno de trabalho delas há poucos minutos. Após isso, esclareci novamente sobre as garantias de confiabilidade da pesquisa e efetuei uma breve explicação do propósito do estudo.

Durante a condução do diálogo que foi instalado, muitos sentimentos emergiram em uma atmosfera reflexiva. No início, enquanto uma participante falava, a outra ouvia com atenção, ruminava e, por sua vez, procedia a palavra, em seguida, fazendo suas colocações, às vezes complementando, às vezes concordando, outras contrapondo. Em todas as perguntas realizadas, houve a participação de todas, ou seja, respondiam a mesma questão, uma a uma. Adiante na entrevista, algumas vezes, por ímpeto, falavam ao mesmo tempo. Era nítida a vontade de se expressar, mas, imediatamente, repetiam uma de cada vez. No momento da transcrição do áudio, quando não era possível a elas repetirem pelo caráter dialógico, foi necessário ouvir várias vezes para captar o que certa participante havia dito.

Ao longo de todo o encontro, predominou um clima de confiança, entusiasmo nas expressões, demonstração de afetos, tranquilidade, gratidão e, claro, reconhecimento pela oportunidade de escuta. Ao final, a nítida sensação expressada oralmente por elas representava alívio emocional com manifestações, como: “Nossa, como foi bom nosso encontro, adorei lembrar aquela época” e “falar daquele momento difícil para mim, foi muito bom, desabafei!”

Infelizmente, parei a gravação ao término das questões e as declarações de gratidão não foram registradas em áudio, mas ficaram gravadas na minha memória. Nos despedimos descontraidamente como se realmente tivesse sido um encontro de “desabafo”, o que não deixa de ser. A entrevista foi toda transcrita como consta no Anexo I, garantindo a fidedignidade dos relatos.

Reunir as participantes em conjunto não era o planejamento inicial. O intuito era realizar entrevistas individuais. A princípio foram convidadas oito participantes, das quais cinco aceitaram e apenas quatro compareceram no dia e horário marcado. Optamos pela realização do encontro de forma coletiva por perceber a necessidade de contornar as dificuldades para agendar encontros individuais por conta de receios e inibições. Além de viabilizar a participação das professoras, esse formato pode ser configurado também como um momento formativo, pois o fato de ter reunido as professoras em um mesmo encontro oportunizou a troca de diferentes ideias, ampliou a perspectiva sobre as experiências relacionadas ao período de organização e execução das atividades remotas emergenciais, assegurou eficácia na escuta das vivências e, por fim, proporcionou uma dinâmica enriquecedora e inesquecível.

O objetivo deste estudo foi identificar, a partir do olhar docente, como se estabeleceu a realização das atividades norteadas pelo ensino remoto emergencial para a Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos) no contexto pandêmico (2020 e 2021) em uma escola pública de médio porte inserida em um bairro periférico da cidade de Patos de Minas, MG.

Foram registrados os diálogos das participantes gravados em áudio para conferir maior segurança às reflexões posteriores. Permanecemos no encontro por cerca de uma hora e a gravação teve a duração de quarenta e nove minutos e quarenta segundos (49min40). O encontro ocorreu de maneira presencial no refeitório da instituição de acordo com a programação combinada entre as participantes numa atmosfera tranquila e acolhedora.

Segundo Minayo (2001, p. 58), é importante que a seleção das participantes ocorra “a partir de grupos com opiniões e ideias voltadas para o interesse da pesquisa”. Gil (2008, p. 115) recomenda todo um cuidado envolto à condução do diálogo para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados:

De modo geral, o moderador inicia a reunião com a apresentação dos objetivos da pesquisa e das regras para participação. O assunto é introduzido com uma questão genérica, que vai sendo detalhada até que o moderador perceba que os dados necessários foram obtidos. Pode ocorrer também que o moderador decida encerrar a reunião ao perceber que está se tornando cansativa para os participantes.

Os relatos são perspectivas distintas sobre as afetações e vivências daquela professora naquele período. Por conseguinte, a interpretação dos diálogos não se deu de forma neutra, pois

entende-se que as expressões podem significar múltiplas intencionalidades e subjetividades, e a pesquisadora não está desconectada da realidade foco de estudo, nem da visão crítica, e ainda, de acordo com Bardin (1977, p. 115):

[...] Donde a importância do contexto. Contexto da mensagem, mas também contexto exterior a este; quais serão as condições de produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores ou paralelos?

O contexto vivenciado em conjunto aos envolvidos foram considerados, compreendendo que as perspectivas são singulares, mas complementares, pois é dentro do contexto que os significados são importantes para a interpretação da situação.

Assim, foram elencados os pontos mais debatidos por questão, acolhidos e analisados o percurso do processo de produção e execução dos Cadernos de Atividades na escola sob a visão das docentes, os relatos sobre as adequações que foram necessárias fazer para desenvolver o trabalho docente, os obstáculos e as dificuldades de adaptação nas relações com os pares, familiares, discentes, tecnologias, metodologia adotada pelo sistema, tal como os avanços no desenvolvimento da prática docente durante o ensino remoto para a Educação Infantil.

A análise de dados foi realizada a partir da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2005) do material selecionado, preparado e codificado, ou seja, os dados brutos do texto foram transformados em um recorte para selecionar as unidades, a exposição em que se elegem a associação, que é a escolha das categorias que podem ser elaboradas de duas formas, sendo determinadas *a priori*, quando se busca uma resposta exclusiva para o problema, ou *a posteriori*, que são designadas a partir do conteúdo a ser considerado. Neste estudo, as categorias foram pré-estabelecidas, conforme o Apêndice I e, após, foi realizada a transcrição da entrevista (Franco, 2005).

Para Franco (2005), a análise de conteúdo deve atender a requisitos para a criação de categorias. Existem boas e más categorias. Assim como para a constituição do *corpus* de análise, torna-se necessário respeitar algumas regras, um conjunto de categorias satisfatórias deve possuir as seguintes qualidades:

- A exclusão mútua: depende da semelhança das categorias, um princípio de classificação deve nortear a sua organização. Um conjunto categorial funciona apenas com um registro e com uma dimensão de análise. Os níveis de análise podem ser separados em outras análises consecutivas.

- A pertinência: deve estar adaptada ao conteúdo de análise selecionado e à teoria definida. As categorias devem ainda refletir os escopos da investigação, as questões analisadas e/ou fazer correspondência às particularidades das mensagens.
- A objetividade e a fidedignidade: comentários de diversos autores são elucidativos, cujo material se aplica às matrizes de categorias que devem ser codificadas igualmente, mesmo quando submetida a várias análises. Possíveis distorções associadas a extrapolação da subjetividade de codificadores não são geradas se as categorias forem bem definidas (Franco, 2005).

Importante construir um conjunto de categorias produtivo e hábil a concentrar a probabilidade de aprovisionar resultados fecundos em “índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora” (Franco, 2005).

O sigilo na identificação da instituição foi mantido e, antes da pesquisa, a escola foi devidamente informada da natureza do estudo e solicitada a permissão de utilização do espaço da instituição para que o encontro aconteça no tempo adequado dela e dos profissionais, respeitando a logística e demanda de organização dessa instituição. A permissão foi concedida pelo gestor da instituição com prontidão e rapidez, sem nenhum imprevisto ou obstáculo.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM e só após a aprovação ocorreu o início da pesquisa, o encontro com as profissionais e o prosseguimento dos estudos. O gestor e as participantes da pesquisa presencial assinaram os Termos de Esclarecimento e de Assentimento (Apêndices I e II).

Os resultados dessa pesquisa foram apresentados à comunidade acadêmica por meio da banca de qualificação e, posteriormente, foram apresentados à banca de defesa da dissertação. Houve também o cuidado com a previsão de devolutiva dos resultados da pesquisa às voluntárias participantes por meio de roda de conversa que será organizada no mesmo local que foram construídos os dados. Temos ainda a intenção de desenvolver artigo científico a partir dos constructos da pesquisa para posterior publicação.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos a análise e a discussão dos resultados encontrados na pesquisa aplicada que se referem às considerações e falas descritas pelas professoras de como ocorreu a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. O conteúdo reunido na entrevista coletiva foi organizado em duas categorias, cujos aspectos constam no roteiro semiestruturado (Apêndice I) e que atenderam aos objetivos específicos deste trabalho, e, por conseguinte, trataram de responder à problemática proposta a princípio.

4.1 CATEGORIA I – TRANSIÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: SENTIMENTOS DOCENTES, PREPARAÇÃO FORMATIVA, METODOLOGIAS ADOTADAS, RELACIONAMENTO COM AS FAMÍLIAS, PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA E O IMPACTO NO SEU DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

Para a categoria I, foi realizada uma análise de como ocorreu a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, de forma a vislumbrar aspectos, como os sentimentos docentes, preparação formativa, metodologias adotadas, relacionamento com as famílias, participação da criança e o impacto provocado no seu desenvolvimento socioemocional na visão docente.

Ao pensar na transição do ensino presencial para o ensino remoto, cita-se Vicentini *et al.* (2021), que afirma que o processo pedagógico na Educação Infantil sofreu grandes impactos e desafios no contexto pandêmico, fato que impactou o trabalho docente e o desenvolvimento psíquico das crianças. O agravamento sanitário causado pela COVID-19 comprometeu praticamente todos os âmbitos sociais, incluindo o sistema educacional ao causar a suspensão das aulas presenciais para todos os níveis de ensino. No prosseguimento do calendário escolar, decisões e decretos receberam aprovação olvidando-se de certas particularidades, especialmente da primeira etapa da Educação Básica, estruturada fundamentalmente mediante interações a partir das brincadeiras.

Ocorre que as orientações para o ensino a distância dissentem das conjecturas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, descaracterizando-se da essência do processo de aprendizagem, do trabalho docente e da organização do ensino na etapa da Educação Infantil. As instituições de ensino superior e os fóruns em amparo às infâncias e diferentes institutos não governamentais chegaram a se posicionar opostamente, lembrando

que: “O desenvolvimento deve completar determinados ciclos, deve concluir determinados estágios para que a aprendizagem se torne viável” (Vygotsky, 2001, p. 299)

Especificamente no que se refere à Educação Infantil e ao desenvolvimento humano no contexto pandêmico, as medidas de restrição sucedidas do isolamento social trouxeram muitas perdas para as crianças. Com a suspensão das aulas no período pandêmico e a falta de participação presencial da criança no cotidiano escolar, ambiente relevante à promoção do desenvolvimento infantil mediante às atividades permitidas no processo de interação social, houve muitas perdas em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento. O Conselho Nacional da Educação – CNE, mediante o Parecer n.º 05/2020 (Brasil, 2020a), aprovou a reorganização do calendário escolar e a probabilidade de se calcular as atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima anual devido à pandemia da COVID-19, envolvendo a Educação Infantil.

Assim, os manifestos do Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e da Carta Aberta da Rede Nacional da Primeira Infância chegaram para reforçar o direito das crianças a uma educação pública, laica e de qualidade, o que requer interações sociais para promover a socialização dos conteúdos e beneficiam o desenvolvimento de comportamentos sociais mediante atividades humanas, pois o desenvolvimento abrange, inicialmente, as aprendizagens e o contato com o outro, podendo o sujeito experienciar funções psíquicas superiores por meio de mediações intencionais que devem garantir um espaço escolar com sujeitos ativos, atuando nesse processo mediador.

A função da escola é a formação humana da criança considerando-se a sua subjetividade, mas, no isolamento social, a criança não vivenciou o intercâmbio social em um ambiente de ações sistematizadas, institucionais e potencializadoras de aprendizagem e de desenvolvimento (Vicentini *et al.*, 2021).

Apresentam-se os relatos das participantes sobre a transição do ensino presencial para o ensino remoto.

“Não teve exatamente uma transição. Foi na marra. Foi o que deu pra fazer na época. Ninguém foi preparado. Foi adaptar à realidade que estava ali na hora. Não tinha como deixar tudo desamparado, sem noção de quanto tempo. A gente teve que tomar uma atitude, foi nos dado um caminho e todo mundo foi. Não achamos que fosse um processo que demorasse tanto, foram dois anos. Você tem que passar o seu número para os pais. Você tem que colocar o seu rosto ali num vídeo e esse

vídeo poder circular, sabe? É, tudo tinha que ser bem pensado, no que que você fazia, no que você falava, teve gente que colocava o número separado justamente para, e quem colocou o mesmo celular, aí as vezes as famílias estavam tendo acesso aos histories”. (P1 Amarílis)

“Foi uma surpresa. Não sabíamos o que fazer. Foi um processo conjunto demorado”. (P2 Jasmim)

“Fizemos o que era possível fazer, porque não tinha como chegar até as famílias se não fosse dessa forma”. (P3 Magnólia)

“Nós adaptamos à realidade. Um momento de muita insegurança, era uma coisa que não conhecíamos. Não sabia. Até então, a ‘palavra ensino remoto’ eu nunca tinha ouvido falar. E você tinha que fazer porque era o que tinha, era o trabalho”. (P4 Liz)

Referente à transição do ensino presencial para o ensino remoto na Educação Infantil, as participantes do estudo nos permitem compreender que não houve transição propriamente dita. O que ocorreu foi uma adaptação forçada baseada em ações improvisadas que foram sendo transmitidas pela secretaria da escola tidas como as únicas possibilidades. O momento gerou sentimentos de surpresa, já que o ensino remoto era uma novidade que acabou por gerar muita insegurança.

Consideremos uma das várias declarações que inspiraram este estudo: “Estou precisando da sua ajuda, pois tenho várias dificuldades. Eu não sei ligar o computador. O que é ensino remoto, pelo amor de Deus?” O fato de a profissional nunca ter ouvido falar de ensino remoto e não saber ligar computador convida a pensar o quão despreparada se encontrava e ainda se encontram muitas escolas e seus muitos docentes para gerir o processo de aprendizagem mediante ensino remoto, em que são necessárias habilidades básicas para o manuseio de tecnologias. Esse exemplo de fala revela muito mais do que veio à tona durante a pandemia.

No ano de 2020, o uso de ensino remoto não era uma realidade geral para todas as escolas do país, realidade essa que dificultou a comunicação e o trabalho docente na rotina escolar (Lunardi *et al.*, 2021). Citam-se outros relatos das participantes:

“Muitos estudantes não possuem acesso a dispositivos eletrônicos como o celular ou às vezes quando possuem é apenas um e precisam compartilhar com os outros irmãos ou familiares. Eles não acessam! Isso não está funcionando!” (P1 Amarílis)

“Eu tive que chamar o meu estudante por vídeo para conversar, porque ele não queria realizar as tarefas com a responsável. A mãe me disse que depois disso, ele tem feito.” (P2 Jasmim)

Em correspondência, há de se lembrar que os conteúdos tecnológicos não estão mais restritos aos computadores de mesa, haja vista que foram desenvolvidas as tecnologias móveis, o que possibilitou criar novos modelos educacionais. Apesar de muitos profissionais encontrarem-se despreparados no período pandêmico, as novas tecnologias já estavam oferecendo contribuições para a inovação didática docente em escolas melhor aparelhadas, no sentido de minimizar os limites do tempo e do espaço, expandir as informações na instituição escolar e estabelecer boa comunicação entre professoras e estudantes (Santos *et al.*, 2015).

Nessa perspectiva, tem-se os relatos sobre os sentimentos das professoras em relação ao início do processo de organização das atividades remotas:

“O processo era de insegurança, medo do conteúdo não chegar na família, na criança. De não saber, não, será que a gente tá indo pelo caminho certo né? E as questões do WhatsApp, computador, câmera, áudio, a gente não estava acostumado com esse tipo de recursos, a gente não usava muitas mídias assim em sala de aula. Então a gente teve que usar de uma hora pra outra e não tinha outro jeito. Tinha que usar. Então a gente teve que né, dar o nosso melhor, mas foi difícil. Ligavam o tempo todo fora de hora”. (P2 Jasmim)

“A gente sempre procurava pensar o que poderia fazer que desse pra família poder fazer com a criança em casa, que material que eu possa enviar pra ele pra ajudar, como que eu vou explicar pro pai que não é professor lá, como que ele vai falar. Isso aqui, vai ensinar isso aqui pra criança lá, de, de não saber, será que a gente está indo pelo caminho certo né, tínhamos um sentimento de insegurança. Acho que o sentimento maior era o de insegurança”. (P3 Magnólia)

Segundo o exposto, no olhar das participantes, os sentimentos relacionados ao começo do processo de organização das atividades remotas perpassaram por insegurança em escolher a atividade e o conteúdo acertados a capacitar o processo de aprendizagem dos estudantes junto às suas famílias; dúvidas para trabalhar conteúdos mediante o ensino remoto e os recursos tecnológicos; preocupação em desalinhar e não acompanhar a sequência didática; impossibilidade de aplicar estratégias de ensino conforme a necessidade dos estudantes; receio

da exposição e da invasão de privacidade; e medo da reação dos envolvidos no processo diante do todo improvisado.

Durante a pandemia da COVID-19, sobretudo no período inicial, muitos foram os sentimentos vivenciados pelos professores, os quais foram fortemente impactados pelas mudanças estruturais de trabalho, especialmente os da Educação Infantil por conta das especificidades da faixa etária. Nesse período, eles enfrentaram situações muito específicas, além das tecnológicas, como problemas nas relações pessoais, na mudança da didática e na nova metodologia de ensino adotada pelo sistema, o que exigiu um grandioso esforço de adaptação por parte desses profissionais (Lunardi *et al.*, 2021)

Sobre a existência de preparação formativa docente nesse contexto, as participantes fizeram os seguintes comentários:

Muitas professoras não compreenderam. Acho que muitas escolas não compreenderam”. (P1 Amarílis)

“É, não teve (preparação).” (P2 Jasmim)

“É”. (P3 Magnólia)

“Praticamente para mim foi inexistente, na verdade veio uma folha falando que era sequência didática muito rasamente, muito rasa. Não entenderam até hoje, tem alguns que não compreendem o que que é uma sequência didática. Foi muito rasa a formação. Quem se interessou e quem gostou, correu atrás pra aprender a aprender, mas foi uma formação autodidata, a Secretaria não nos deu amparo nesse sentido, é o que eu senti, não teve”. (P4 Liz)

Nota-se um olhar unânime entre as participantes do estudo quanto a não haver uma preparação formativa para os profissionais envolvidos no ensino remoto, posto que sabemos que os fatos advindos da realidade pandêmica ocorreram muito precipitadamente.

A preparação formativa docente requer planejamento, inovação e melhoria nos processos que podem ser decorrentes de dois fatores: uma boa ideia norteada para o mercado capaz de gerar produtividade para as instituições ou pela necessidade. Boa parte das inovações nascem de uma rotina e são desenvolvidas a partir das necessidades do contexto. Foi dessa forma que, em razão da pandemia, muitos profissionais da educação buscaram “pela necessidade, se apropriar muito rapidamente, de todo um conjunto tecnológico de modo a darem conta da grande responsabilidade de levar o conteúdo pedagógico aos estudantes.” (Silva; Petry; Uggioni, 2020, p. 18).

Em correspondência, Nóvoa (1992, p. 36) já dizia que “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”. Corroborando o autor nessa citação, entendemos ser necessário refletir acerca das experiências vividas, pois essas, em si, não são suficientes para produzir conhecimento, mas o movimento de reflexão crítica sobre essas experiências é que pode levar à construção de saberes e redirecionamentos da prática. Então, se a experiência torna-se uma fonte de aprendizado, torna-se, portanto, sempre importante ouvir aqueles que estão no “chão” da escola para fazer uma reflexão acerca das suas perspectivas sobre o ensino remoto para a etapa da pré-escola. De toda sorte, a preparação formativa de docentes “para atuar na educação escolar básica, de qualquer ponto de vista existente, se revela estratégica para as diferentes concepções que embasam diferentes propostas” (Cury, 2000, p. 1).

Lima (2023) apresenta um Relatório Crítico-Reflexivo resultado de um estudo que teve o objetivo de promover uma formação continuada de professoras da Escola Municipal de Educação Infantil Professora Silvia Beatriz Ferreira de Souza Soares, em Jaguarão, RS, na perspectiva dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, de forma a problematizar a relevância da fala das crianças no decurso das aulas. Como linha teórica, foram apresentados estudos da Psicologia Histórico-Cultural fundamentados na obra de Lev Semyonovich Vygotsky. Foi realizada uma pesquisa-ação com onze docentes da Educação Infantil. A autora observou que as participantes compreenderam a teoria e a reflexão da prática docente propostas, e descreveu alguns resultados, conforme observamos a seguir.

Sobre a “formação de professoras na perspectiva vygotskyana”, foi discutida a relevância das formações continuadas para os docentes em que as participantes explicitaram considerações sobre a teoria estudada, deixando evidente a compreensão sobre a importância do professor para o processo de aprendizagem no ambiente escolar. As professoras transformaram a visão que tinham sobre o autor, compreendendo a teoria. Destaca-se a valorização do professor pelo autor, designando a devida importância ao profissional, alinhando teoria e possíveis práticas docentes na Educação Infantil a partir dos estudos de Vygotsky. Os resultados encontrados nessa categoria ressaltam a compreensão das participantes para a teoria estudada. As docentes referem à preocupação com as aulas pós-pandemia e os desafios a serem enfrentados (Lima, 2023).

Referente ao “alinhar a teoria e possíveis práticas docentes na Educação Infantil a partir dos estudos de Vygotsky”, foram problematizados os principais conceitos de Vygotsky considerados relevantes às formações continuadas para o desenvolvimento profissional. A ação docente o torna o ator principal para a aprendizagem, cuja mediação deve centrar no auxílio ao

estudante para conseguir os progressos educacionais. Os resultados encontrados ressaltam a compreensão das participantes para com a teoria estudada. As docentes referem ainda à preocupação com as aulas pós-pandemia e os desafios a serem enfrentados (Lima, 2023).

A formação continuada contribui para os professores, sendo de grande valia. O profissional busca aperfeiçoar a prática docente por meio das teorias estudadas, demonstrando comprometimento com o ensino tendo-se a oportunidade de compartilhar saberes para colocar em prática um ensino de melhor qualidade para atender melhor aos estudantes.

Cita-se uma entrevista realizada em outubro de 2022, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, em que o Professor Nóvoa defende a importância de uma formação que permita aos educadores dedicarem tempo e espaço para o desenvolvimento do autoconhecimento e autorreflexão sobre as diferentes dimensões pessoais, profissionais e coletivas que afetam a prática docente, e ainda afirma que:

As investigações experimentais ou teóricas conduzidas e escritas por universitários e outros especialistas são muito importantes, mas são insuficientes para devolver toda a riqueza e complexidade da educação. Os relatos de inovações ou de experiências concretas feitos por professoras são muito importantes, mas não são suficientes para compreender toda a dimensão do trabalho educativo. É preciso completar estas duas abordagens com um terceiro tipo de escrita e de publicação, a saber, textos escritos por professoras que, com base em vivências pessoais, produzam uma reflexão e sistematização das suas experiências e iniciativas. Não são meros relatos ou narrativas, mas antes um esforço de sistematização que possa desencadear dinâmicas de partilha e ser inspirador para outros educadores noutros contextos. Insisto neste ponto: todas as experiências são únicas, pois foram realizadas num determinado contexto e contêm a sua própria história, não podem ser replicadas por outros; mas os princípios, as dinâmicas e os resultados destas experiências podem inspirar novos projetos e iniciativas (Nóvoa, 2022, p. 4).

As temáticas que envolvem a primeira etapa da educação vêm ganhando espaço, mas torna-se necessário realizar mais estudos que envolvam, principalmente, as percepções dos profissionais da Educação Infantil, dado que esses têm o contato diário com as crianças e conhecem suas necessidades, dificuldades e potencialidades. São esses profissionais que podem ir além das observações superficiais e produzir reflexões mais profundas e significativas, ou seja, a essência está na compreensão profunda que os professores têm do processo de desenvolvimento infantil e das práticas educativas mais eficazes. Eles têm uma visão privilegiada de todo o processo de desenvolvimento infantil, bem como sobre quais práticas são mais apropriadas para o estímulo ao desenvolvimento integral.

Descrevemos o olhar das professoras quanto à sequência didática metodológica adotada pela Secretaria de Educação de Patos de Minas:

“Eu acho que foi a mais acertada. Eu sou suspeita, por mim, eu trabalharia sempre com sequência didática. Se ela ficasse curiosa pra saber qual o próximo tema”. (P1 Amarilis)

“Eu também acho. Funcionou perfeitamente. Porque atividade soltas às vezes não ia ter sentido. Deu sentido ao trabalho em casa lá com os pais”. (P3 Magnólia)

“Naquele momento foi o ideal né. E de uma forma bem lúdica, bem interessante, para que a criança realmente prendesse a atenção lá no conteúdo”. (P2 Jasmim)

“Então trabalhar um tema gerador na sequência, nossa, foi lindo. Eu ainda gosto até hoje, mas, era novo, a forma de fazer. Eu gosto demais. A sequência didática permitiu a gente fazer uma educação que se aproxima daquilo que os documentos pedem, por quê? Porque a gente pensou na sequência didática naquela época para o pai e a criança. Então era uma criança só. Não é? Ela foi mais rica no sentido de que, a gente entende que em sala de aula com 20, 25, 15 crianças, não conseguiríamos fazer, mas assim, o que dava satisfação era pensar, olha aquele pai que pegar o que está aqui e fazer, a educação dessa criança vai ser muito boa. E foi, as que voltaram, foi”. (P4 Liz)

Observa-se que as quatro professoras concordam que a sequência didática metodológica adotada pela Secretaria de Educação para a Educação Infantil foi acertada. Inclusive, as considerações de P4 Liz vão ao encontro da preocupação inicial com o ensino remoto ora levantada pelas docentes, que consistia na dúvida se as atividades seriam compreendidas pelos pais de forma que os mesmos pudessem auxiliar às suas crianças de forma eficiente.

A sequência didática é um conjunto de atividades planejadas para alcançar objetivos didáticos. Pode ser baseada em gêneros textuais, conteúdos específicos e diversos componentes curriculares. No ensino da escrita, a sequência didática ajuda o estudante a dominar o gênero textual, favorecendo o processo de comunicação na escola e na sociedade. Quando a sequência é organizada a partir de conteúdos específicos, a ênfase é na apropriação de conceitos ou métodos. O modelo de sequência didática se relaciona aos objetivos dos professores conforme as necessidades discentes (Frade; Val; Bregunci, 2014).

Todos os modelos de sequência didática devem atender aos seguintes princípios didáticos: valorizar o conhecimento prévio do estudante; priorizar um ensino reflexivo com foco na problematização, explicitação verbal, interação e sistematização dos saberes; e

aplicação de atividades que permitem a progressão. A sequência didática auxilia a articular o ensino de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Pode-se organizar os estudantes em duplas, grupos, coletiva e individualmente. A sequência didática permite organizar o trabalho pedagógico de forma a programar as atividades conforme as necessidades dos estudantes, considerando-se mediação e monitoramento através de atividades de avaliação no decorrer e/ou ao término da sequência didática (Frade; Val; Bregunci, 2014).

Discorre-se como aconteceu o processo de produção da sequência didática e dos Cadernos de Atividades:

“A sequência didática, não podia ter pedacinhos, ela tinha que ter uma ligação e muitas vezes as colegas não entendiam que uma mudança no enunciado da atividade era justamente para isso, para dar a sequência”.

(P1 Amarílis)

“É uma construção diária. Porque nós não fomos preparados. E até alinharmos tudo, até que a gente alinhou”. (P2 Jasmim)

“Tinha que dar sentido de unidade. Nós estamos trabalhando com a sequência didática esse ano e até hoje tem esse problema. Foi um trabalho feito a muitas mãos”. (P3 Magnólia)

Os relatos supracitados deixam claro que houve dificuldades para alinhar os profissionais ao processo de produção da sequência didática e aos Cadernos de Atividades, dificuldade essa que persiste até os dias atuais.

Frente a um cenário de tantas recomendações e questionamentos emergidos, os profissionais das escolas públicas enfrentaram grandes adversidades durante o período de fechamento das escolas. Esses precisaram encontrar maneiras de proporcionar conhecimento aos estudantes por meio dos Cadernos de Atividades Não Presenciais, ou seja, material similar às cartilhas de antigamente, cujo recurso é instrucional e impresso, e serve como material de estudo, facilitando e fixando a aprendizagem. Os Cadernos auxiliam as famílias na promoção do vínculo à aprendizagem em casa, além de contribuir para a manutenção do vínculo entre escola, família, crianças e professoras, enquanto essas buscam formação tecnológica para trabalhar com novas ferramentas (Sistema FAEB, 2020).

No âmbito municipal, especificamente na cidade de Patos de Minas, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2020) lançou um guia orientador para conduzir os trabalhos contendo normas orientativas para todas as escolas urbanas e rurais chamado “Guia do trabalho pedagógico e elaboração de Cadernos de Atividades”.

O Guia foi um norteador para o início dos trabalhos de confecção dos Cadernos de Atividades para as escolas do município e trazia instruções para ajudar os profissionais da educação a planejarem e desenvolver atividades pedagógicas de forma eficiente. Ele foi dividido em várias seções que incluíram uma introdução explicativa do processo que estava para se iniciar, metodologias, estruturação dos Cadernos de Atividades e sugestões para aulas específicas (SEMED, 2020).

O referido documento oferece orientações sobre como estruturar os Cadernos de Atividades, levando em consideração aspectos como objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação e recursos necessários, além de instruções de uso e adequação da linguagem das tarefas às condições dos estudantes, sugerindo leveza na escrita e estimulando que os profissionais buscassem motivar os estudantes através da forma de linguagem na escrita e do desenvolvimento das atividades que deveriam ser criativas e motivadoras (SEMED, 2020).

O documento especifica a metodologia a ser trabalhada nas duas etapas, Educação Infantil e Ensino Fundamental:

Considerando o desejo de dar autonomia às escolas para a produção de seus materiais pedagógicos, mas também reconhecendo a necessidade de garantir certa unidade para os Cadernos disponibilizados pela rede municipal de ensino, optou-se pela adoção de metodologias específicas (SEMED, 2020, p. 5).

O intuito da SEMED foi o de adotar uma metodologia específica para promover certa unidade aos Cadernos de Atividades, que seriam disponibilizados pela rede municipal de ensino, mas também permitiu uma certa autonomia para as escolas na produção de seus materiais pedagógicos, considerando as especificidades de cada unidade escolar. Mais especificamente na pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental, a metodologia de ensino sugerida pela SEMED através do Guia foi a “sequência didática interdisciplinar”:

As atividades dos Cadernos confeccionados para a pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental serão apresentadas por meio de sequências didáticas, de viés interdisciplinar, que contemplem os campos de experiência ou os componentes curriculares do CRMG, tendo em vista os anos de escolaridade, e não turmas. (SEMED, 2020, p. 5)

A Sequência Didática interdisciplinar é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos estudantes” (Zabala, 1998, p. 18). Complementando, essa sequência de atividades deve ser pensada de forma estratégica considerando o conhecimento prévio dos estudantes, as habilidades que serão desenvolvidas, os objetivos de aprendizagens, os recursos disponíveis e o tempo disponível para a realização

das atividades. É um procedimento encadeado de passos ou etapas ligadas entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizado.

Com o intuito de fomentar um trabalho mais eficiente e criativo, a SEMED (2020) sugeriu que o material fosse elaborado por equipes de professoras divididas por ano de escolaridade e não por turma/professor, porém, o trabalho deveria ser desenvolvido com a metodologia adotada pela Secretaria por meio de sequências didáticas interdisciplinares que abrangessem os campos de experiência ou componentes curriculares do Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG¹⁰ (SEMED, 2020).

Oportunamente, citamos algumas expressões de professoras acolhidas ao longo de conversas informais e observações que impulsionaram o estudo que destacam as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores sobre a confecção do material pelas equipes. Uma professora reflete: “Trabalhamos com Educação Infantil, todo esse trabalho de confecção de atividades para casa é em vão, as crianças não vão fazer.” Expressões como essa revelam uma preocupação com a eficácia do trabalho a ser realizado nos moldes exigidos. Essa observação sugere também que as atividades podem não trazer o retorno esperado possivelmente em razão da falta de engajamento das crianças. Falas como essa demonstram o entendimento que as profissionais possuem sobre a natureza e o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária.

Outra professora mencionou que: “É a primeira vez que trabalho com estudantes com necessidades especiais, não sei elaborar atividades, não tive formação, o que eu faço?” Essa fala também bastante importante evidencia a falta de preparação e formação adequada para professores que trabalham com estudantes com necessidades especiais. A professora se sente desamparada, sem o conhecimento necessário para atender às necessidades desses estudantes. Profissionais como essa professora se encontravam em situação contratual não efetiva, sem experiência e formação insuficiente, situação essa que sublinhou claramente o despreparo com a falta de formação específica antes do início do trabalho direto na instituição que garantisse que esses profissionais estivessem capacitados para exercer as atividades atribuídas a eles.

Uma terceira professora expressou sua frustração ao afirmar: “A atividade que a colega fez ficou horrível, me recuso a enviar isso para o meu estudante e não vou fazer o trabalho que é dela” e “o colega não fez o combinado, então, eu também não vou fazer”. Menções como essas estão relacionadas à divisão de responsabilidades e colaboração entre professores, que

¹⁰ O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) é um documento que orienta a elaboração e a implementação dos currículos das escolas de educação básica do estado de Minas Gerais. O CRMG foi desenvolvido a partir das diretrizes e competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de acordo com o próprio, servindo de referência para garantir uma educação de qualidade, equitativa e que respeite as diversidades regionais e culturais do estado. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEMG.pdf>

também foram evidenciadas. Esse terceiro comentário sugere que, além da qualidade, a comunicação e o trabalho em equipe eram problemáticos. Conflitos como esses e tantos outros eram geridos pela supervisora educacional, que, no caso, era eu, a autora deste estudo.

Manifestações como essas e tantas outras retratam os vários pontos críticos na elaboração do material didático proposto pela Secretaria Municipal de Educação.

Após mencionar isso, prosseguimos ressaltando que no Guia do Trabalho Pedagógico e Elaboração de Cadernos de Atividades (SEMED, 2020), a Secretaria apresenta dicas sobre como organizar as atividades em torno dos objetivos pedagógicos, como utilizar diferentes tipos de recursos (como imagens e textos), exemplos práticos de como adaptar as sugestões do Guia para diferentes faixas etárias e níveis de ensino, e oferece algumas ideias práticas para que os professoras planejem materiais com aulas dinâmicas e criativas.

Ademais, a Secretaria Municipal de Educação preocupou-se com o norteamto do processo de confecção dos Cadernos de Atividades Não Presenciais. Essa preocupação pode ser vista como uma medida para garantir a eficácia e a qualidade do material pedagógico que seria produzido e utilizado pelos estudantes. Intenta também para o alinhamento com os objetivos educacionais estabelecidos pelo CRMG¹¹, o qual segue as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017)¹², além das necessidades de adequação às características das unidades (SEMED, 2020).

Entretanto, na prática, a rede municipal de educação de Patos de Minas, até o início da pandemia, não havia estabelecido diretrizes nem fomento à adoção da metodologia da sequência didática nas escolas, o que gerou mais um desafio em um momento de extrema aflição entre os profissionais, pois na maioria das instituições essa metodologia somente era utilizada de forma pontual, não sendo uma prática correntemente comum. Desse modo, além da confecção de um material em novo formato, diferente daquele produzido para dentro de sala de aula presencial, os profissionais se depararam com a exigência de uma nova metodologia. Somado a isso, outro entrave foi que justamente no ano de 2020 estava sendo implementada, na prática, as propostas da nova Base Nacional Comum Curricular na rede municipal de ensino.

¹¹ Idem.

¹² Conforme definido na LDB (Brasil, 1996), a BNCC (Brasil, 2017) é um documento que define o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da educação básica no Brasil. A BNCC deve ser seguida pelos sistemas e redes de ensino das unidades Federativas, bem como pelas escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A BNCC está alinhada aos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e tem como objetivo contribuir para a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Alguns sutis movimentos sobre a implementação da BNCC estavam acontecendo na rede, porém, se intensificou apenas nesse ano.

A BNCC foi aprovada no Brasil em dezembro 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio. A partir da base, estados, municípios e escolas deveriam definir os currículos de cada localidade e a forma que se daria essa implementação. Assim, em 2019, a BNCC deveria entrar em vigor para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2022, a implementação ocorreria para o Ensino Médio.

Ressaltamos que a BNCC (Brasil, 2017) é considerada um documento normativo que se propõe a guiar o processo de reelaboração curricular e, assumido pela rede municipal por meio do CRMG, como o norteador do trabalho pedagógico a ser realizado. No entanto, a implementação da base ocorreu de maneira improvisada e simplificada, sem a possibilidade de transição temporal para a elaboração do plano curricular municipal e, ainda, sem o suporte necessário em termos de formação específica para os profissionais da educação. O que demandava uma condução democrática, com formação apropriada, participação ativa das escolas e tempo adequado, se tornou mais uma preocupação angustiante, sobretudo, para o momento vivenciado.

O processo de adaptação e implementação da BNCC incorporando as peculiaridades locais demanda tempo, como evidenciado pelo fato de que o “Plano de Curso Municipal Educação Infantil, Pré-escola” ser enviado às escolas somente em 2024, ainda sem as devidas formações específicas. Essa importante etapa é fundamental para assegurar que os currículos estejam alinhados não apenas com requisitos nacionais, mas também com as necessidades e realidades específicas de cada comunidade escolar, conforme explícito no artigo da LDB (Brasil, 1996), alterada pela Lei 12.796 (Brasil, 2013c):

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2013c).

Na prática, nossa comunidade enfrentou muitas dificuldades para entender a proposta da BNCC e ainda sem um plano curricular local compatível, o que impactou a qualidade do material produzido. Na rede municipal de ensino de Patos de Minas, essa implementação começou de forma lenta e gradual, e se intensificou justamente no início de 2020, quando a pandemia se instalou no Brasil.

Sobre a implementação da BNCC (Brasil, 2017), que foi também impactada pela pandemia da COVID-19, questão amplamente discutida também por associações e entidades

do campo assim como a trajetória e as implicações que dela decorrem para a Educação Infantil, é oportuno tecer algumas considerações a respeito. Essas, dão suporte às reflexões de pontos dessa categoria, as quais seguem.

A BNCC foi marcada por diversas contradições e disputas de projetos, culminando em uma configuração segmentada para cada nível de ensino. Durante a sua elaboração, a proposta enfrentou ampla rejeição por parte de professores, pesquisadores e entidades representativas da etapa Educação Infantil. Ela foi construída sem o devido diálogo com as instituições responsáveis pela formação de professores, incluindo entidades, universidades, escolas e sindicatos, privilegiando alguns grupos de especialistas de maneira arbitrária e autoritária (Barbosa *et al.*, 2019).

Ao longo da constituição da BNCC, diversos entraves surgiram e, apesar de o Ministério da Educação – MEC garantir que as sugestões da sociedade civil seriam acolhidas, as entidades alegaram que o prazo para discussões sobre o conteúdo e impactos da BNCC, incluindo a formação de professores, foi insuficiente e isso acabou por gerar questionamentos e tensões, e contrariaram os movimentos de discussões, segundo Barbosa *et al.* (2019). Além das diversas e complexas consequências da implementação da BNCC para o campo educacional, as entidades ressaltaram que a falta de um debate aprofundado poderia levar a problemas na aplicação prática da proposta, impactando tanto a formação dos professores quanto a efetiva aplicabilidade, o que de fato aconteceu na nossa comunidade escolar.

Os profissionais da rede municipal encontraram-se sem um currículo local estabelecido e formação adequada, sendo compelidos a desenvolver um material alinhado à BNCC. Ações essas, somadas a outras já mencionadas que envolvem o contexto demarcado, implicaram em um trabalho de qualidade limitada, com lacunas que afetam diretamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ressaltamos que embora a BNCC da Educação Infantil seja um marco importante para a educação no país, as controvérsias e rejeições destacam a necessidade de um maior envolvimento e consulta das partes interessadas em futuras reformas educacionais.

É fato que a pandemia trouxe consigo desafios significativos para o ambiente educacional e exigiu adaptações rápidas e flexíveis. Porém, mesmo sendo um documento recente, a BNCC apresenta deficiências por não oferecer diretrizes específicas para lidar com circunstâncias extraordinárias e, além disso, não abrange adequadamente em seus fundamentos os direitos sociais, uma conquista histórica, que foram diretamente influenciados pela pandemia da COVID-19 (Barbosa *et al.*, 2019).

A educação é uma prática social ampla, multifacetada e possui um carácter humanizador, e, devido à necessidade de proporcionar uma resposta politicamente aceitável à sociedade em geral, desconsiderou-se tanto a natureza do desenvolvimento infantil quanto o conceito de infâncias e, ainda, favoreceu à pressão por escolarização precoce, que emergiu com mais força durante a pandemia. Essa premissa está bem evidenciada na BNCC (Brasil, 2017) quando essa se refere aos “direitos de aprendizagem” apenas, sendo que esses não abarcam os direitos sociais, como o direito à vida digna, à saúde, à moradia e à boa alimentação.

Além de a BNCC, no tocante à Educação Infantil, não abarcar as conquistas a direitos sociais, de acordo com Barbosa *et al.* (2019), o que se observou foi um enfraquecimento quanto aos direitos constitucionais, enfatizando diversos aspectos que influenciam o trabalho docente, como uma evidente adesão a uma visão empresarial, destacando-se a noção de competência como eixo central. Essa visão de controle é instrumental, como também se ilustra na proposta da identificação dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem por meio de códigos alfanuméricos.

Esse esvanecimento dos direitos sociais conquistados ao longo da trajetória da Educação Infantil também é exposto na clara proposição da BNCC, onde omite-se a avaliação de contexto das interações entre crianças e diferentes interlocutores, e a perda da noção de totalidade do processo, algo tão preconizado por estudiosos como Vygotsky e Wallon, ao sequenciar as etapas e listar conteúdos e objetivos a serem alcançados dentro do currículo por meio de avaliações, o que mantém uma relação direta com as políticas de controle do Estado, muito bem sublinhado por Barbosa *et al.* (2019).

Analisamos e corroboramos com outras diversas contradições da BNCC para a Educação Infantil, como o favorecimento ao apostilamento que alimenta a indústria cultural e a privatização do espaço público, e a destituição das crianças de menos idade do estatuto de “criança”, como visto na denominação “do nascimento aos 18 meses”, por serem classificadas como “bebês” sem plausível justificativa epistemológica, o que promove uma precarização no atendimento às crianças. Conforme Barbosa *et al.* (2019), “denominar crianças de 19 meses a 3 anos e 11 meses como ‘mais pequenas’ e as de 4 e 5 anos de ‘pequenas’, não corresponde ao que de fato são, já que não podem ser analisadas pelo tamanho em escala” e, ainda, não fazendo menção às crianças de 6 anos, deixando-as fora de classificação. Ao usar certas terminologias, pode-se subestimar o papel ou os direitos da criança, impactando negativamente como ela é tratada e educada, ou seja, as práticas educativas.

As práticas educativas são profundamente influenciadas pelo contexto em que ocorrem. Apesar da desconsideração do Estado, os professores em sua grande maioria estão empenhados

em respeitar a natureza infantil e seu desenvolvimento. Os esforços desses profissionais foram visíveis, como mostra o relato da participante P1 Amarílis a seguir, que demonstra a preocupação em manter um mínimo de engajamento respeitando a natureza da Educação Infantil.

“Quase que a gente tinha que dar aula para os pais trabalharem com os filhos. Mas o fundamental mesmo, foi a gente conseguir manter o encantamento das crianças da Educação Infantil na sequência didática. E isso aí a gente fez questão desde a montagem do kit né. O kit basicamente vinha com uma tagzinha de acordo com o tema, vinha uma lembrancinha com o tema do anterior como seu o personagem estivesse agradecendo ele por ter feito o caderno. E o tema sempre era apresentado com uma surpresa, algo diferente. O caderno do circo, era uma mágica, o caderno da Turma da Mônica era uma raspadinha para achar a Mônica. Teve a do elefante escondido, que era o colorido do giz de cera pra achar o elefante, teve da Emília que era o balão. Tinha o balão cheio de papelzinho picado, depois ele estourava e lá no meio estava a foto do Emília”. (P1 Amarílis)

Relatos como esse permitem vislumbrar mais exatamente como ocorreu esse processo. As informações descritas permitem compreender que o engajamento e a participação das crianças no ensino remoto ocorreram mediante: montagem dos kits que contemplavam diferentes temas e personagens de literatura infantil para serem inseridos nos Cadernos de Atividades; vídeos com conteúdos pedagógicos enviados pelo WhatsApp; trocas de envio de figurinhas diversas (emojis) como meio de comunicação e motivação; sugestão de materiais que as crianças pudessem ter em casa como recurso pedagógico de aprendizagem (também tornou-se um objetivo diário); preparação constante dos pais para serem mediadores do ensino junto aos seus filhos; e orientação e motivação do brincar da criança junto aos pais e suas famílias.

Na etapa da Educação Infantil, o brincar é um fator muito importante e deve ser visto e utilizado de forma intencional, como uma ação orientada e direcionada com o intuito de promover o desenvolvimento integral da criança através das descobertas e aprendizagens significativas que as acompanharão por toda a vida. Essa concepção se baseia nos preceitos de Vygotsky (2007, p. 122), que diz:

Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento [...]. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade

de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

O sentido da palavra “brinquedo” mencionada na citação, atualmente, refere-se ao sentido literal do brincar, de exercer atividade lúdica experimental, ação na esfera imaginativa, uma forma de entender o mundo ao seu redor. Apreendendo Vygotsky (2007), o brincar é uma forma privilegiada de aprendizagem e desenvolvimento, de construção de significados. No contexto pandêmico, foi necessário o distanciamento físico e a Educação Infantil, com o ensino remoto, demandou uma atenção adicional aos aspectos singulares da aprendizagem e do desenvolvimento integral infantil.

Henri Paul Hyacinthe Wallon (2007 p. XI) “demonstrou interesse especial pela escola como um dos meios fundamentais em que se desenvolve a criança.” É importante salientar que, como preconizam diversos teóricos estudiosos do desenvolvimento humano em seus estudos, Wallon também contribuiu com a valorização da instituição escolar como um ambiente dinamizador, diverso, rico em informações e possibilidades de análises no qual os processos educativos se apresentam de maneira complexa e plural. Seus estudos preconizam que os aspectos socioemocionais e cognitivos são inseparáveis e se influenciam mutuamente, bem como enfatizam a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano. Essa visão é particularmente relevante quando consideramos o impacto do ensino remoto emergencial, especialmente no desenvolvimento socioemocional das crianças que ficaram longe do espaço físico da instituição e suas interações.

Considerações das professoras participantes relacionadas ao ensino remoto no desenvolvimento socioemocional da criança são apresentadas a seguir.

“Na verdade, não foi possível. E, assim, nós ficamos pouco tempo com eles, a gente não conhecia eles tão bem ainda e depois nós não retornamos com eles. Acho que seria mais fácil a gente dizer como que os pais estavam do que os filhos, porque era com eles gente lidava por eles serem muito pequenos”. (P1 Amarílis)

“Foi possível ver no pós ensino remoto”. (P2 Jasmim)

“Na questão socioemocional deles, a gente vê enquanto, tava remoto a gente não viu, a gente viu no retorno. Era difícil da gente perceber por causa da distância, quando está no presencial, a gente vai olhando o menino, você sabe se ele tá alegre, você sabe se acontecer alguma coisa com ele em casa a gente sabe, no remoto não, porque era muito pouco esse momento da gente vê. Eu mandava um audiozinho às vezes,

porque tinha algumas atividades que pedia áudio, outros vídeos, mas não eram todos. E assim era muito pouco, aquilo era muito pouco para a gente dizer, foi até um desafio. Ficamos um mês com eles. A gente não conheceu os meninos direito”. (P4 Liz)

As participantes relatam que por meio do ensino remoto não foi possível observar impactos no desenvolvimento socioemocional das crianças e sugere-se que isso seja devido à falta de convívio das professoras com as mesmas, o que impediu as crianças de demonstrar as suas vivências e os conceitos delas extraídos. Essa possibilidade foi ocorrendo apenas no pós-remoto. Aliás, naquele período pandêmico, foi mais fácil observar o comportamento dos pais, pois o contato maior era com eles no lugar das crianças.

É propício mencionar que os conceitos espontâneos se constroem quando as crianças levam conhecimentos de suas casas para a escola, cabendo aos professores valorizarem o conhecimento prévio construído pelo estudante. Esse processo de aprendizagem deve ser promovido pelo sistema educacional, tornando-o mais eficaz. Na sala de aula, o estudante vai aprofundar o conhecimento e/ou assimilar a explicação cientificamente. Vygotsky (2001, p. 251), adverte sobre “o problema do desenvolvimento dos conceitos científicos, que se forma precisamente no processo de ensino de um determinado sistema”. De tal modo, os conceitos desenvolvem-se dentro de um sistema educacional com o subsídio de um professor. O processo educacional amadurece o conceito espontâneo que a criança já tem e traz de casa, e esse amadurecimento dentro do sistema escolar vai evoluir para o conceito científico.

Por conta da crise sanitária, emergiram diversas questões que envolvem as especificidades do desenvolvimento do trabalho com ensino remoto na Educação Infantil e um dos mais relevantes é a falta do encontro presencial cotidiano, o que sem dúvidas trouxe impactos negativos, devido às especificidades que envolvem essa etapa. Tanto que o embasamento que norteia a escolha do aporte teórico-metodológico se fundamenta na relevância das relações sociais para o desenvolvimento infantil, que requer uma experiência vivenciada pelos professores junto aos seus estudantes.

Ocorre que o processo de aprendizagem infantil envolve conceitos espontâneos, conceitos científicos e o conceito Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. Esses conceitos têm a fala como elemento fundamental para o desenvolvimento da criança. Para Vygotsky (2001), a criança deve ter espaço para falar, mas nem sempre o tem. Portanto, os docentes devem criar mais momentos de fala, sobretudo nas atividades pedagógicas, pois os estudantes necessitam de mais espaço para falar.

Buscando aprofundar nessa questão, procurou-se saber junto às participantes como se estabeleceu a relação docente com as crianças no ensino remoto.

“(…) era como se a gente fosse um artista, eu estou vendo hoje pessoalmente, hoje a tia estava lá, e foi desse jeito”. (P1 Amarílis)

“Eles viam o cuidado que a gente tinha com eles. Éramos vistas como youtubers”. (P2 Jasmim)

“Sim. Verdade”. (P3 Magnólia)

“Eu, na minha primeira turma que eu lembro bem, que era de 4 anos, meninos de primeiro período, eu sinto assim o encantamento, a gente virou um ser mágico, porque você fazia aquele vídeo e falava o nome deles, então às vezes quando a mãe dele mandava uma fotinha e a gente respondia em áudio e que eles ouviam a nossa voz, eu via que era o encantamento e assim algumas vezes a gente tava para poder entregar os cadernos, era escalado e a gente ficava para aquele momento presencial. Pediam para virem de máscara, então, quando eles viam a gente ali, que falávamos oi, apesar da máscara de todo mundo, mas se você falava um oi, que eu sou professora, eu senti assim, um encantamento, eles ficavam vislumbrados, mesmo estando longe. Só com esse pequeno contato ali pelo WhatsApp e pelas coisas que a gente mandava, um presentinho, então, eles agradeciam, apesar da gente não conhecer, eu senti muito isso, a minha primeira turma eu senti muito isso”. (P4 Liz)

De acordo com as considerações expostas, o contato com as crianças pelo ensino foi surpreendente, pois as docentes perceberam um sentimento diferente entre os estudantes, surgiu um encantamento das crianças para com eles, a relação ficou meio “mágica”, pois as docentes eram vistas como *youtubers*, artistas. Além disso, eles sentiam-se cuidados pelas docentes.

A relação estabelecida com os responsáveis e/ou com os pais durante o ensino remoto também foi questionada, vejamos:

“Todo mundo estava tenso né, nervoso. Que ligava na escola. Só que eles ligavam fora de hora, mandavam mensagens fora de hora. Eles não entendiam que tinham um limite de horário como tem no presencial né, até 05h20. A sociedade em geral, nos via assim. Se a gente tivesse lá online, os pais achavam que estar online, mandavam mensagens, podia ser 10, 11h, meia-noite, 5 da manhã. Era muito difícil né. A vida pessoal

da gente se misturava, nesse momento, com o trabalho. Eu também consegui, o meu também era separado, eu limitei, mas dentro do horário de trabalho eu tinha a obrigação de responder. Mas se policiar é complicado. A gente teve que realmente, além de ser professora, ser psicóloga às vezes, a gente tinha que ter muita paciência, muito jogo de cintura, muita calma, porque realmente não estava fácil pros pais, pras crianças e também pra gente, não estava fácil”. (P2 Jasmim)

Genericamente, as professoras afirmaram que na pandemia não existiam limites de hora para começar e terminar a assistência às famílias, que faziam exigências descabidas, fato que gerou muita tensão. Outras situações difíceis que partiram das famílias foram a invasão de privacidade, as críticas, os insultos e a incompreensão, o que provocou desmotivação e muito alarme. Naquele cenário complicadíssimo para as professoras, elas ainda se esforçavam para manter o ritmo, o ensino e o alcance dos objetivos, tudo era válido para lidar com o caos que por si só já era assustador o bastante.

4.2 CATEGORIA II – EFETIVIDADE DO ESPAÇO VIRTUAL DE APRENDIZAGEM E RECURSOS UTILIZADOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES DOCENTES, APRENDIZAGENS E OS SENTIMENTOS AO FINAL DAS AULAS REMOTAS

A categoria II dedica-se a fazer uma observação da efetividade do espaço virtual de aprendizagem e dos recursos utilizados para a Educação Infantil de maneira a identificar dificuldades docentes enfrentadas, aprendizagens por elas adquiridas e os sentimentos evidenciados ao final do período das aulas remotas, e, por fim, evidenciam-se sugestões das participantes quanto as contribuições do ensino remoto para a prática docente na Educação Infantil.

Referente à efetividade do Espaço Virtual de Aprendizagem – EVA para a Educação Infantil, considerando essa faixa etária, as participantes em totalidade concordaram que não houve efetividade no EVA (P1 Amarílis, P2 Jasmim, P3 Magnólia, P4 Liz):

“Houve uma discrepância muito grande da cidade, na questão de público e de renda. Então, como a nossa escola é uma escola que atende o menino que tem renda também, nós temos, aqui é um misto. Mas a maioria não tem. A maioria usava o celular da mãe... Pais trabalhando

o dia inteiro. Pais com dificuldade de mexer nos grupos de WhatsApp, até professores”. (P2 Jasmim)

“Para o nosso público, não funcionou. Não era um ambiente para criança. Era um ambiente para os pais, o que dificultou ainda mais. Ele era muito complicado de ser acessado.” (P3 Magnólia).

“Ora nenhuma, mesmo se o pai tivesse condições de acessar, mesmo os pais que tínhamos um certo conhecimento de tecnologia, aquilo lá não atingia a criança em si. Não atingia. Usamos algumas ferramentas como o Wordwall, isso aí funcionava muito mais do que a plataforma, o ambiente mesmo, ele não funcionou”. (P4 Liz)

“A questão do público influenciou, talvez em outras escolas tenha funcionado, mas para o público infantil o WhatsApp e o caderno de atividades impresso foram os melhores”. (P1 Amarílis, P2 Jasmim)

No município de Patos de Minas, além da implantação dos Cadernos de Atividades Não Presenciais, para manter o vínculo do estudante da Educação Infantil e do Ensino Fundamental com a escola e a estimulação para que os profissionais mantivessem o contato com os familiares via aplicativo de mensagens, a Secretaria Municipal de Educação implantou o EVA como recurso tecnológico para complementar e ampliar a oferta de ensino. Esse espaço virtual foi disponibilizado para os estudantes da rede municipal de ensino de Patos de Minas.

Para as participantes do estudo P1 Amarílis, P2 Jasmim, P3 Magnólia e P4 Liz, “o EVA é um peso a mais, além de fazer as atividades, relatórios, gravar orientações, interagir com a família por aplicativo de mensagens, ainda era necessário alimentar uma plataforma trabalhosa e que ninguém entrava.”

A plataforma digital tinha o objetivo de auxiliar na continuidade do processo de aprendizagem não presencial dos estudantes, oferecendo aos professores a possibilidade de ofertar atividades pedagógicas e interagir com os estudantes da Educação Infantil.

Anjos e Francisco (2021) realizaram um estudo para analisar o efeito da presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC na Educação Infantil, de forma a ponderar as especificidades dessa etapa, ou seja: “a brincadeira e as interações, os princípios éticos, políticos e estéticos, a relação família-escola e a legislação brasileira” (Anjos; Francisco 2021, p.141). A partir de uma análise dos temas COVID-19, Educação Infantil e TDIC, foi problematizada a retomada das atividades da Educação Infantil no contexto pandêmico, já sabendo que não poderiam ser adotadas medidas sanitárias adequadas. Entretanto, na prática, as atividades mediante TDIC não eram recomendadas, já que não era possível garantir os

princípios da Educação Infantil diante da sua especificidade em termos da relevância do movimento, da brincadeira, das relações presenciais e da necessidade de poupar as crianças da exposição às telas. Havia ainda a dificuldade de construir ambientes educativos às crianças. O estudo aponta que as TDIC, se conduzidas por adultos com conteúdo adequado e tempo gerido, podem ser importantes para crianças e não interferem de forma negativa no desenvolvimento infantil. Porém, isso não significa que as TDIC podem e devem ser trocadas pelas atividades presenciais na etapa da Educação Infantil, já que as brincadeiras e as interações são formadoras dessas experiências. As atividades remotas podem até contradizer os princípios e especificidades da Educação Infantil, mas, em determinadas situações, as TDIC podem promover comunicação e a manutenção de vínculos entre crianças, ambiente escolar e famílias. De toda sorte, a problemática das TDIC na Educação Infantil salienta ainda mais a necessidade de serem propostas políticas integradas de atendimento às infâncias.

Nesse sentido, ressalta-se que os desafios, dificuldades e aprendizados naquele momento foram significativos. A transformação inesperada para o ensino remoto ordenou uma momentânea adaptação docente para ser possível garantir o prosseguimento do ensino. Logo, restou aos professores ajustar as estratégias de ensino e as atividades pedagógicas para promover a aprendizagem dos estudantes no período da pandemia da COVID-19.

Santos e Ferreira (2021) analisaram as dificuldades e desafios docentes no contexto pandêmico a partir de uma pesquisa realizada com 21 professoras de escolas públicas e privadas de Queimadas, PB. Os dados apontaram que a maior parte dos estudantes não tinha aparelhos eletrônicos apropriados para acompanhar as aulas remotas, apesar de que tinham acesso à internet. Os resultados mostraram também que as professoras tiveram que arcar com as despesas para adquirir equipamentos adequados para ser possível realizar as aulas remotas. Além disso, não receberam incentivos das respectivas instituições e todo esse cenário acabou por gerar muito cansaço e esgotamento psíquico/emocional nas professoras envolvidas.

Conforme o olhar das participantes, as maiores dificuldades enfrentadas no ensino remoto envolvem os seguintes aspectos: aproximação das famílias; prazo de entrega das atividades; importância da realização das atividades pelas crianças e não pelos pais; adaptação das docentes para realizar atividades; troca de atividades entre profissionais; dificuldade para realizar o processo avaliativo; e lidar com a realidade vivenciada pelas famílias dos estudantes.

A pandemia do novo coronavírus trouxe desafios significativos para todos os professores em todo o país e na rede municipal de Patos de Minas não foi diferente. Com a chegada da pandemia, muitos profissionais tiveram que se adaptar rapidamente ao ensino remoto emergencial. Além disso, a falta de cursos para lidar com uma metodologia pouco

utilizada até então, que demandaria um acompanhamento do processo de ensino, a falta de interação pessoal entre professor e estudante e entre pares, e a dificuldade em monitorar o progresso individual de cada estudante foram entraves adicionais. Os desafios tecnológicos foram também um grande problema enfrentado pelos docentes durante o ensino remoto. Muitos tiveram que lidar com a falta de equipamentos adequados, conexões instáveis de internet e falta de treinamento em ferramentas tecnológicas, o que tornou ainda mais difícil a adaptação ao ensino remoto.

Gomes *et al.* (2021) investigaram os principais desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil durante o período de ensino remoto emergencial na pandemia, de forma a descrever possíveis soluções face aos problemas encontrados. Para isso, realizaram um estudo de caso em duas escolas no município de Bom Jardim, PE. Foi feita uma abordagem mediante o Google Forms com professoras da Educação Infantil que atendem cerca de 84 estudantes entre 2 e 5 anos de idade. Os dados mostraram que o ensino remoto emergencial impulsionou o uso de tecnologias para o desenvolvimento das aulas. Plataformas digitais que antes não eram acessadas passaram a incorporar a nova sala de aula virtual, tais como Google Meet e WhatsApp. Todavia, os autores ressaltam que o ensino remoto no Brasil “precisa de um auxílio gigantesco principalmente na educação básica por várias dificuldades enfrentadas pelos pais” (Gomes *et al.*, 2021, p. 13). As professoras procuraram formas de adaptação ao novo cenário fazendo aquisição de tecnologias digitais, visando adequar o seu método para que as aulas remotas acontecessem significativa e satisfatoriamente nas diversas mídias. Ao analisar certas dificuldades reveladas pelas professoras, esses autores sugerem capacitações, plantões pedagógicos, tutoriais (ensinar a usar aplicativos) e propostas de atividades lúdicas, como, por exemplo, jogo da memória e alfabeto móvel, e como esse material poderia ter sido enviado junto às atividades quinzenais entregues pelas escolas. Ressalta-se que a participação da família para o processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança na primeira infância é fundamental e imprescindível não somente no período de aula presencial, mas essencialmente em aulas remotas

Vale citar que, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2022), 94% das escolas brasileiras, cerca de 168.739, responderam a um questionário aplicado pelo Instituto por meio do Censo Escolar sobre os impactos da pandemia na educação. O levantamento mostrou que, no Brasil, 99,3% das escolas suspenderam as atividades presenciais. O percentual corresponde a 97,2% (134.606) e 83,2% (34.133) das redes pública e privada, simultaneamente.

[...] É uma cobertura que nos permite chegar a um nível de desagregação das informações muito relevante para mostrar como as redes de ensino reagiram a essa situação de excepcionalidade”, afirmou o diretor de Estatísticas Educacionais do Inep, Carlos Eduardo Moreno Sampaio (INEP, 2022).

Ainda de acordo com o referido levantamento, o percentual de escolas brasileiras que não retomaram as atividades presenciais no ano letivo de 2020 foi de 90,1%, sendo que na rede federal esse percentual foi de 98,4%, seguido pelas escolas municipais (97,5%), estaduais (85,9%) e privadas (70,9%). Frente a tal cenário, estratégias não presenciais de ensino para superar as dificuldades de comunicação entre escola e estudantes foram adotadas por mais de 98% das escolas do país (INEP, 2022).

Apresentam-se as considerações das participantes relacionadas à avaliação do processo de desenvolvimento das crianças durante o ensino remoto.

“[...] quando a gente pegava e via que realmente a letra escrita o nome da criança com letra de adulto, a gente falava, gente não faz, então foi a única coisa que a gente pode avaliar e voltar a devolutiva, só”. (P2 Jasmim)

“E alguns feedbacks de algumas famílias né, pouquíssimas”. (P3 Magnólia)

“Muito poucos. Porque ia um espaço para a família dá um feedback pra gente, do nosso trabalho, mas pouquíssimos davam, infelizmente”. (P2 Jasmim)

“Acho que por causa do nosso público né”. (P3 Magnólia)

“Muito difícil, porque como a gente ia saber se realmente foi a criança, pode ter sido irmãozinho que fez e aí nós éramos obrigados a avaliar”. (P4 Liz)

“Eu tive a possibilidade de colocar lá, que eu havia dito nos relatórios que parecia não ter sido feito por ele e quando voltou, eu constatei era realmente ele”. (P1 Amarilis)

Dificuldades encontradas para fazer a avaliação do processo de desenvolvimento das crianças: 1. Não ter a certeza se foi a criança quem de fato fez a atividade; 2. Não dispor de um relatório nos cadernos; 3. Falta de devolutiva das atividades por parte dos pais; e 4. Como avaliar na condição remota e na diversidade socioeconômica das famílias.

A pandemia revelou adversidades significativas com relação à avaliação da aprendizagem, especialmente ao considerar a pluralidade socioeconômica das famílias. Muitos

pais precisaram deixar de trabalhar e isso criou desigualdade na capacidade de apoio educacional, pois crianças de famílias economicamente vulneráveis frequentemente enfrentaram maior dificuldade em manter o engajamento nas atividades escolares, exacerbando contrastes pré-existentes no acesso à educação de qualidade.

Vicentini *et al.* (2021) advertem sobre a relevância da família na oferta de conhecimentos prévios que configuram ponto partida para complexificar os conhecimentos das crianças junto ao trabalho educativo proposto pela escola, mas no contexto pandêmico ficou, de fato, difícil de colocar em prática e manter quaisquer estratégias de ensino e aprendizagem.

Especificamente, a Educação Infantil é uma etapa escolar extremamente importante, pois é nesse período que as crianças começam a ter contato com o ambiente escolar e a desenvolver habilidades essenciais para a vida futura, e isso se dá através do brincar, da interação com outras crianças e com professores. No contexto de pandemia e ensino remoto, demandou-se uma atenção diferenciada para a estruturação do material que seria enviado às famílias, pois esse deveria garantir que as crianças continuassem recebendo estímulos.

Ainda assim, torna-se fundamental entender que na Educação Infantil o brincar pode ser uma atividade intencional e/ou orientada, sempre visando o desenvolvimento integral da criança e proporcionando descobertas e aprendizagens que ela levará consigo por toda a vida. Seguem as considerações das participantes associadas às possibilidades de desenvolvimento integral sem contato presencial. Nota-se que os relatos também estão expressos tal qual como aconteceu o diálogo consonante entre elas ao realizar a entrevista.

“Não, não, né verificar esse tipo de desenvolvimento não”. (P4 Liz)

“A gente avaliava o caderno, mas o caderno não é instrumento suficiente para avaliar uma criança”. (P2 Jasmim)

“É aquilo que a gente fala, após a pandemia que a gente conseguiu ver, mas durante o processo não”. (P4 Liz)

“Exatamente, a gente não avaliava a criança, a gente avaliava o caderno”. (P1 Amarílis)

“Vamos dizer, a gente avaliava o cognitivo da criança a escrita né da criança, o desenho colorido”. (P2 Jasmim)

“O devolver ou não, fazer ou não, porque tinha algumas atividades em branco”. (P4 Liz)

“A gente não poderia avaliar o afetivo nem o emocional nem o comportamental, nem a socialização, isso ficou a desejar”. (P2 Jasmim)

“A socialização na verdade, não teve né”. (P1 Amarílis)

“Não houve né, só ele com a família, se tiver feito houve, porque nas atividades incentivava muito essa socialização lá entre família, mas a gente não tinha como saber se aconteceria”. (P4 Liz)

“Eles interagem com os jogos em família, mas não dava pra saber”.
(P3 Magnólia)

“Não tinha como mensurar não”. (P2 Jasmim)

A maior dificuldade ocorreu no sentido de a avaliação ser exclusiva do Caderno de Atividades, ficando à parte as avaliações de requisitos referentes ao comportamento geral e à socialização. Importante ressaltar que na Educação Infantil as crianças são vistas como sujeitos ativos do processo de aprendizagem, aprendem sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. Elas são incentivadas a explorar, experimentar, criar e descobrir por si mesmas, sempre com o auxílio de professoras e de demais especialistas da escola. Portanto, com a implementação da BNCC, os desafios tecnológicos e a adaptação para uma metodologia pouco utilizada até então e para o ensino remoto foram apenas alguns dos muitos obstáculos que as professoras enfrentaram durante esse período.

Além disso, considerações como essas provocam reflexões acerca do ensino remoto para crianças em idade pré-escolar. Elas indicam claramente que foi um processo limitado em sua capacidade de avaliar e promover integralmente o desenvolvimento das crianças. A avaliação focada no cognitivo teve grandes limitações, pois a escrita em uma folha não pode ser suficiente para capturar a totalidade das habilidades cognitivas de uma criança. A dificuldade em avaliar outros aspectos fundamentais da etapa foram pontos críticos destacados: “A gente não poderia avaliar o afetivo, nem o emocional, nem o comportamental, nem a socialização.” *Insights* como o exposto sugerem a necessidade de pensar o ensino remoto na Educação Infantil, sobretudo quando se tem a percepção de que nessa etapa a abordagem é holística.

A seguir, são apresentadas as considerações das participantes pertinentes ao processo de interação no período da pandemia de 2020 e 2021, e os relatos também estão expressos conforme o diálogo estabelecido entre as professoras ao realizar a entrevista, nota-se a consonância entre as falas:

“É, eu acho que essa foi a grande, a grande perda”. (P1 Amarílis)

“Foi”. (P4 Liz)

“Foi a grande perda. Isso não aconteceu”. (P2 Jasmim)

“Sim, verdade”. (P3 Magnólia)

“Não foi possível, isso não aconteceu”. (P1 Amarílis)

“Exatamente. O ensino remoto não atinge a criança nas suas características né, essa é verdade, porque justamente, o menino precisa é interagir, precisa socializar, essa é base da Educação Infantil e nós estávamos isolados”. (P4 Liz)

“Com a troca, a mobilidade né”. (P3 Magnólia)

“Até a autonomia ficou prejudicada, porque ele dependia de um adulto”. (P1 Amarílis)

“Isso, e essas habilidades não foram desenvolvidas. Nós não podemos perceber né, nós não conseguimos perceber”. (P2 Jasmim)

“A gente até tratou delas, ali no currículo a gente colocou, cumpriu direitinho, colocou, tentou fazer atividades, mais assim, era uma interação muito limitada para aqueles que fizeram porque era só com a família e tem aqueles que não fizeram né, aqueles pais que trabalhava lá o dia inteiro que não fez nada com a criança, então, a interação ficou totalmente comprometida. Com a gente era só para um áudio, então interagir por um áudio é muito pouco, com uma foto, é muito pouco”. (P4 Liz)

“E isso teve consequências, assim, terríveis né, nos pós ensino remoto né, a gente viu criança totalmente, com dificuldade de socialização, isso prejudicou bastante né”. (P2 Jasmim)

“Nós estamos colhendo essas consequências”. (P3 Magnólia)

“Quando voltou foi muito difícil com a questão de interagir mesmo, porque eram crianças que ficaram sozinhas dois anos sozinhas, brincando sozinhas e aí quando veio novamente pra escola com os colegas, a gente teve muitos problemas”. (P4 Liz)

“E ainda tinha a distância, porque não podia encostar né”. (P2 Jasmim)

“A gente ainda tinha que manter um distanciamento de encostar né, era quase que uma preocupação com o não propagar o vírus do que com ensinar”. (P1 Amarílis)

“Eram não sei quantos metros quadrados de distância”. (P2 Jasmim)

“E eles doidos para abraçar, pra poder trocar”. (P4 Liz)

“Não foram todos que voltaram no início”. (P3 Magnólia)

“Cada mês era uma adaptação né”. (P1 Amarílis)

“Cada mês era uma adaptação, por exemplo no primeiro mês vieram quatro, aí entraram mais dois, três e foi assim até o fim do ano. Aí em novembro, foi obrigatório”. (P3 Magnólia)

Os principais desafios foram: a necessidade crítica de considerar as dimensões sociais e emocionais das crianças na Educação Infantil; não houve processo de interação, ainda era necessário manter um distanciamento físico; as crianças sentiam a falta do contato físico; não foram todos os estudantes que voltaram no início da retomada do presencial e o ambiente ficou “frio”; e, nos meses subsequentes, muitas e diferentes eram as adaptações que deveriam ser realizadas. Destacamos que essas considerações são bastante profundas e explicitam de maneira clara a preocupação das docentes com as limitações do ensino remoto em relação às necessidades fundamentais das crianças da Educação Infantil.

Vygotsky (2007) ensina que a interação social é essencial para o pleno processo de desenvolvimento cognitivo das crianças. Para além disso, o aprendizado pode despertar para diversos processos internos de desenvolvimento, hábeis a agir apenas quando a criança tem interação com outras pessoas. Assim, a interação social é, sem dúvida, um dos principais meios responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças, seja norteadas por adultos ou mediante interações com seus pares.

No contexto pandêmico, o fator “interação” foi pouco explorado, pois a interação com os professores e o processo de socialização entre pares foi expressivamente reduzido ou inexistiu. O ensino remoto demandou uma atenção mais que especial para a Educação Infantil, sobretudo ao pensar no brincar que leva a criança a fazer descobertas e aprendizagens que vão contribuir para a sua formação para atuar até na vida adulta (Silva, 2013).

As aprendizagens docentes construídas durante o processo de ensino remoto envolveram aprender a mexer no computador, lidar com ferramentas digitais, como Google Meet e sala de reunião virtual, e fazer vídeos. Aprender a aprender, ensinar e compartilhar. Aprender a trabalhar em equipe, a fazer sequência didática, ter paciência com o próximo, reconhecer talentos. Ser mais tolerante com a própria dificuldade e com a dificuldade do outro. Referente à diferença da convivência presencial da remota, de forma geral, as participantes relataram que não tem como diferenciar essas modalidades por falta de tempo, por ter tido apenas uma aula *on-line*, muito embora os estudantes tenham mandado fotos, vídeos e áudios, mas não foi o suficiente para se ter condições de diferenciar ambas as situações.

Os olhares do contato remoto envolveram também as possibilidades de observar o aspecto psicológico, econômico e social das estruturas familiares que, por vezes, se apresentavam com nível ótimo, regular ou precário. As participantes do estudo notaram as

condições que os pais que tinham ou não, e preparo para ajudar os filhos a se envolverem na aprendizagem e com o Caderno de Atividades. Muitos viam como um caderno que tinha que ser preenchido e devolvido, porque se não o fizessem perderiam o Bolsa Família. Como as professoras tinham esse contato, mesmo que de vez em quando, era possível perceber a situação. Assim, segue um diálogo que ilustra essas percepções.

“Pra mim, ficou muito claro, assim, nas minhas turmas principalmente na primeira, aquele pai que tinha uma estrutura maior, econômica maior, porque esses faziam e aí a gente via ali um ambiente preparado também, brincando com a criança e assim, a gente via também aquele que não tinha estrutura, nem pra estar estudando mesmo, porque não tinha estrutura em casa de uma mesa, de um espaço”. (P2 Jasmim)

“A vezes a gente via um ambiente precário pra criança estudar”. (P3 Magnólia)

“Não só no ambiente né gente, a gente viu muito que às vezes, a criança é difícil, ela não é difícil né, ela tem uma vida difícil”. (P1 Amarílis)

“É verdade”. (P4 Liz)

“Havia muita desestrutura”. (P2 Jasmim)

“Muitos pais que não tinham um preparo para ajudar o filho sabe, é uma compreensão, assim, de uma atividade que a gente achava que era tão simples e pais não conseguiam compreender para passar para o filho”. (P1 Amarílis)

“Outros que não entendiam a importância da escola, a importância daquilo”. (P2 Jasmim)

“De estar fazendo né, o mínimo que eles podiam era aquilo ali, que era o que a gente podia mandar e nem assim faziam”. (P4 Liz)

“Era um mero caderno. Muitos viam como um caderno que tinha que ser preenchido, devolvido, porque senão ia perder a bolsa família”. (P3 Magnólia)

Bem delineadas pelas falas das participantes da pesquisa, notam-se as diferentes condições de apoio educacional dos pais ou cuidadores das crianças, denunciando as desigualdades sociais e econômicas, bem como os direitos sociais relegados, tal como expõe Romão (2023, p. 8). Muitas famílias não viam os Cadernos de Atividades como um instrumento de aprendizagem, mas como uma obrigação que se não fosse cumprida poderia impactar os

benefícios financeiros, o que era uma preocupação constante para os mais vulneráveis, sobretudo durante o período da pandemia.

O contexto complexo que influencia profundamente o ambiente educacional perpassa por sentimentos emergentes. Relativamente a essa questão, alguns sentimentos surgiram ao final do período das aulas remotas entre as participantes do estudo, a saber: medo de não saber mais dar aula; sentimento de perda dos amigos que perderam a vida para a COVID-19; medo de pegar o vírus; e o desafio do acolhimento e da readaptação ao ensino presencial.

Apresentam-se algumas sugestões do que poderia ser modificado naquele período, no olhar das participantes deste estudo:

“Eu teria colocado horário no meu celular”. (P4 Liz)

“Eu teria colocado um celular separado e teria me posicionado igual a vocês”. (P1 Amarílis)

“Eu separava se eu passasse de novo, por causa da saúde mental. Pra mim a pandemia foi muito difícil, eu tive Covid no incincho então já foi medo né que a gente ficou e assim, não houve limite pra mim profissional, não houve limite entre a minha vida pessoal e profissional, então eu acho que a profissional ela invade demais, ela invadiu muito meus espaço de vida pessoal, então o que eu faria diferente era colocar o limite que eu não coloquei com a intenção de tentar acolher, eu teria colocado”. (P4 Liz)

“Eu também, eu não coloquei”. (P3 Magnólia)

“Eu como coloquei, eu fiquei um tempo e tudo, mas aí eu entendi e coloquei esse limite, eu mudaria essa cobrança, justamente aquela cobrança do barulhinho do vídeo, porque uma coisa que seria possível fazer em 1 hora a gente gastava 3”. (P4 Liz)

“E também da atividade porque é a mesma coisa, eu não sei as meninas, mas a gente quando preocupa com a qualidade, então, uma atividade que eu preparo ali em meia hora para aplicar em sala, remoto a gente ficava amassando ali umas 2 ou 3 horas pensando, nossa mas e se o pai não entender, não mas isso aqui não tá bom, esse desenho não tá bom, essa imagem não tá boa, essa ideia e assim é lógico que a gente tem que ter esse zelo mas só porque eu acho que a gente excedeu no zelo porque a gente não sabia como que era, então pra mim assim, pagou o trabalho, mas assim eu me cobraria menos também”. (P4 Liz)

“Foi um trabalho muito bem feito”. (P3 Magnólia)

“Foi um trabalho muito doído”. (P1 Amarílis)

Não obstante os desafios enfrentados, as participantes sentiram que a criação dos Cadernos de Atividades foi uma conquista, demonstrando orgulho de suas produções. Vejamos:

“os nossos cadernos eles ficaram tão bem feitos que eles serviram de referência, eu via na internet professoras [...], usando os nossos cadernos na escola particular, [...] a própria Secretaria nos chamou para elogiar que foram os cadernos que muitas escolas particulares estavam pegando, eram os da nossa escola.” (P2 Jasmim)

Dentre as sugestões do que poderia ser modificado naquele período, estão: demarcar horário para comunicar no celular, para manter a saúde mental; dispor de um celular exclusivo para comunicação com os estudantes; impor limites entre a vida pessoal e profissional; e reconhecer a impossibilidade de manter a qualidade desejada do trabalho.

Referente às contribuições do ensino remoto para a prática docente na Educação Infantil, há unanimidade entre as participantes de que o ensino remoto foi importante naquele momento para não perder em definitivo o vínculo com as crianças, mas esse tipo de ensino não abrange os aspectos essenciais necessárias para atender às especificidades da Educação Infantil.

A sequência didática, além de estar no centro da dinâmica, apresenta uma ligação mais próxima com a criança/pai, a estratégia pedagógica, o kit, os materiais e o Caderno de Atividades, o que de fato corresponde à forma pela qual tentou-se conduzir o processo durante a pandemia. Sendo assim, as sequências didáticas podem ser consideradas como uma maneira de situar as atividades e não podem ser vistas apenas como um tipo de tarefa, mas como um critério que permite identificações e caracterizações preliminares na forma de ensinar (Zabala, 1998).

Pode-se dizer que a educação brasileira foi transformada pela pandemia da COVID-19, especialmente devido à exigência dos movimentos que tiveram o objetivo de mitigar os efeitos do isolamento social. Nesse contexto, o ensino remoto foi uma medida emergencial que se valeu de tecnologias digitais presentes no ensino a distância para garantir a continuidade das aulas sem comprometer o distanciamento necessário causado por essa pandemia. Contudo, essa mudança, implementada em 2020 gerou impactos que transcenderam a educação, refletindo em diversos aspectos da sociedade. Foi um período marcado por incertezas, mudanças e adaptações, promovendo experiências sobre a adoção ao ensino remoto, sobretudo na etapa Educação Infantil.

Assim, entende-se que há a necessidade urgente de continuar contribuindo para que os principais agentes na promoção do desenvolvimento integral das crianças se expressem plenamente no movimento de se descobrirem como construtores e formadores de outras pessoas, e, com certeza, as suas valiosas contribuições em pesquisas científicas servirão para estudos, reflexões e inspirações para novos olhares, novas posturas e práticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado nos contextos ora abordados, buscamos entender as perspectivas das profissionais sobre o ensino remoto para a Educação Infantil no contexto pandêmico.

Os dados da pesquisa aplicada indicam que, referente à transição do ensino presencial para o ensino remoto na Educação Infantil, não houve uma transição propriamente dita. Na realidade, vivenciaram uma adaptação forçada baseada em ações improvisadas, guiadas pela Secretaria Municipal de Educação como únicas possibilidades. Esse momento gerou sentimentos de surpresa e insegurança, uma vez que o ensino remoto era uma novidade.

Do ponto de vista das participantes, os sentimentos relacionados ao início do processo de organização das atividades remotas foram variados: insegurança ao selecionar as propostas pedagógicas adequadas para facilitar o aprendizado dos estudantes junto às suas famílias; dúvidas sobre como conduzir as propostas mediante ensino remoto e recursos tecnológicos; preocupação com a falta de alinhamento na sequência didática; impossibilidade de aplicar estratégias de ensino conforme especificidades da etapa e necessidade dos estudantes; receio de exposição e violação da privacidade; e temor em relação à reação dos envolvidos diante de um processo todo improvisado.

Percebemos um consenso entre as participantes do estudo de que não houve uma preparação formativa adequada para os profissionais envolvidos no ensino remoto. Sobretudo, isso se deve ao fato de que as circunstâncias da pandemia evoluíram precipitadamente, bem como a necessidade de fornecer uma resposta imediata ao público em geral. Tal situação é, na verdade, evidência de uma profunda necessidade de reflexão e adequação do conceito e abordagem da primeira infância e da primeira etapa da Educação Infantil.

As integrantes da pesquisa, em totalidade, concordam que a metodologia da sequência didática adotada pela Secretaria Municipal de Educação para a Educação Infantil foi uma escolha adequada. No entanto, enfrentaram muitas dificuldades em alinhar os profissionais ao processo de produção da sequência didática e aos Cadernos de Atividades. Esses desafios persistem até os dias atuais em razão da continuidade na adoção dessa metodologia na instituição lócus da pesquisa.

O envolvimento e a participação das crianças no ensino remoto emergencial aconteceu principalmente por meio de pacotes contendo materiais impressos, como os Cadernos de Atividades tematizados com personagens do universo infantil; vídeos pedagógicos enviados por aplicativo de mensagens; via aplicativo e trocas de figurinhas diversas (emojis) como meio de comunicação e motivação; e incentivos à realização de atividades com sugestões de materiais

que as famílias dispunham em casa como um recurso pedagógico e de aprendizagem. Também houve a preocupação constante em preparar propostas que levassem à interação com incentivo para brincadeiras em conjunto com os pais, bem como a preparação dos pais para atuarem como mediadores do ensino junto aos seus filhos.

As participantes do estudo relatam que, por meio do ensino remoto, não foi possível observar impactos no desenvolvimento socioemocional da criança. Isso aconteceu principalmente devido à falta de interação presencial entre as crianças, seus pares e professores, algo essencial para o desenvolvimento nessa etapa. A oportunidade de avaliar tais impactos só se tornou viável após o retorno das atividades presenciais no período pós-ensino remoto emergencial. Além disso, elas notaram que, durante o ensino remoto no período pandêmico, foi mais fácil acompanhar e entender o estado emocional dos pais das crianças, já que o contato direto e mais frequente se deu principalmente com eles, e não com as crianças.

Pelas contribuições das colaboradoras, evidenciam-se as diversas condições de apoio educacional proporcionadas pelos pais ou cuidadores das crianças. Notaram claramente os que tinham ou não condições de ajudar os filhos nas propostas, destacando as desigualdades sociais e econômicas existentes, bem como a negligência em relação aos direitos sociais das crianças. Pelo temor do não cumprimento das tarefas, o que estava diretamente ligado a concessões de benefícios financeiros, esses o faziam, mas muitos não encaravam os Cadernos de Atividades como ferramentas de aprendizagem, mas, sim, como uma obrigação a ser cumprida. Para as famílias mais vulneráveis, durante a pandemia, essa preocupação era absolutamente legítima, o que realça a falta de políticas diretivas em contextos adversos, incumbindo em responsabilização unilateral.

Em face da crise sanitária, emergiram diversas questões que envolvem as especificidades do desenvolvimento do trabalho com ensino remoto na Educação Infantil e um dos mais relevantes é a falta do encontro presencial cotidiano, o que sem dúvidas trouxe impactos negativos por não atender adequadamente às especificidades que envolvem essa etapa. Tanto que o embasamento que norteia a escolha do aporte teórico-metodológico se fundamenta na relevância das relações sociais para o desenvolvimento infantil, que requer uma experiência vivenciada pelas professoras junto aos seus estudantes.

Por outro lado, principalmente pelo fato de as novas formas de conexão, por meio da tela, ser algo novo, as docentes observaram que o contato das crianças com o ensino remoto as surpreendeu, pois perceberam um sentimento diferente entre os estudantes, surgiu um encantamento das crianças para com elas, a relação ganhou um tom “mágico”. Os professores

eram vistos como *youtubers*, artistas, além delas se sentirem cuidadas pelos docentes, sentimento esse que, de certa forma, afagava as profissionais naquele momento conturbado.

Genericamente, as participantes expuseram que na pandemia não existiam limites de hora para começar e terminar a assistência aos pais e responsáveis; para além disso, esses faziam reclamações descabidas, cujas obrigações não se atribuíam às docentes, fato que acabou por gerar muita tensão e desgaste. Uma das questões mais difíceis de lidar foi a invasão de privacidade por contatos feitos pelas famílias e estudantes fora do horário de trabalho. Houve muitos julgamentos, ofensas e incompreensão por parte da maioria dos pais, e isso gerou sentimentos de muita desmotivação, medo, pressão e descontentamento.

Sob a ótica das professoras, dificuldades enfrentadas no ensino remoto envolveram diversos aspectos: estabelecer uma aproximação eficaz com as famílias; prazo de entrega das atividades; importância da realização das atividades pelas crianças e não pelos pais; falta de formação específica para lidar com a metodologia adotada pela secretaria; adaptação dos docentes para construir as atividades; alinhamento das tarefas entre profissionais; dificuldade em realizar o processo avaliativo; e lidar com a realidade vivenciada pelas famílias dos estudantes. Os desafios encontrados para fazer a avaliação do processo de desenvolvimento das crianças abrangeram: não se ter a certeza se foi a criança quem de fato fez a atividade; e falta de envolvimento e devolutiva das atividades por parte dos pais.

Referente às possibilidades de desenvolvimento integral sem contato presencial, o que houve foi uma grande dificuldade no sentido de a avaliação ser exclusiva do Caderno de Atividades, ficando à parte o acompanhamento de requisitos referentes ao comportamento geral e à socialização do estudante. Outrossim, a falta de interação direta entre os estudantes e os professores limitou a observação e o acompanhamento dos aspectos socioemocionais. Essa situação destacou a importância do ambiente escolar não apenas como espaço de aprendizagem acadêmica, mas também como contexto crucial para o desenvolvimento dos conhecimentos, dos talentos, habilidades interpessoais e relacionais. A integralidade do desenvolvimento educacional foi comprometida e evidenciou a necessidade de estratégias bem planejadas para avaliar e apoiar o estudante de maneira holística em cenários de ensino remoto.

Importa mencionar o ponto de vista das professoras sobre os principais desafios no período da pandemia de 2020 e 2021: a adaptação rápida ao ensino remoto emergencial e à tecnologia; a falta de preparação formativa adequada; necessidade de manter o engajamento dos estudantes a distância; a dificuldade em acompanhar o aprendizado de forma eficaz e justa; impossibilidade de manter a qualidade desejada do trabalho; sobrecarga emocional tanto para estudantes quanto para educadores; disparidade no acesso à recursos tecnológicos e internet;

contato com a realidade difícil das famílias; complexidade de conciliar trabalho remoto com a vida pessoal; preocupações com a saúde mental; e não ocorrência do processo de interação, pois mesmo no retorno gradual ainda era necessário manter um distanciamento físico. Além disso, as crianças sentiam a falta do contato físico, pois não foram todos os estudantes que voltaram no início do retorno gradual e o ambiente “ficou frio”. Nos meses subsequentes ao retorno gradual, muitas e diferentes eram as adaptações que deveriam ser realizadas.

Outros desafios incluíram garantir a efetividade do Espaço Virtual de Aprendizagem – EVA para crianças de 4 e 5 anos, bem como capacitar os profissionais nas competências essenciais de acesso à informação e tecnologia. Houve muitas críticas em relação a esse complexo ambiente virtual, especialmente em razão do conhecimento que as participantes possuem no tocante à essência da Educação Infantil. Sabemos que a interação presencial foi limitada, mas a complexidade e a natureza digital com o fim de interação foram desnecessárias, considerando, além dos propósitos da faixa etária, a desigualdade de acesso à tecnologia. Tanto professores quanto os pais e as próprias crianças tiveram muitas dificuldades em lidar com a ambiência e o objetivo de tal espaço virtual.

Apesar dos obstáculos enfrentados pelas docentes, as aprendizagens forçadas desenvolvidas durante o processo de como lidar com ferramentas digitais, tais como Google Meet e sala de reunião virtual, fazer vídeos, aprender a mexer em aplicativos diversos, foram inevitáveis devido às circunstâncias vividas durante o ensino remoto emergencial. Portanto, aprender a aprender, ensinar e compartilhar, aprender a trabalhar em equipe, a fazer sequência didática, ter paciência com o próximo, reconhecer talentos, ser mais tolerante com a própria dificuldade e com a dificuldade do outro, mesmo que imposto pelo momento, foram considerados aprendizados.

Os olhares do contexto remoto ofereceram possibilidades de observar o nível psicológico, econômico e social das estruturas familiares, que variaram entre bons, regular e precário. As participantes notaram as condições dos pais e sua capacidade de ajudar os filhos, de se envolver nas atividades e ajudá-los nas tarefas do Caderno de Atividades. Muitos pais viam o caderno apenas como uma obrigação a ser cumprida para não perder benefícios, como o Bolsa Família.

Os sentimentos que surgiram ao final do período das aulas remotas foram medo de não saber mais dar aula; sentimento de perda dos amigos que perderam a vida para o COVID-19; medo de pegar o vírus; e desafios do acolhimento e da readaptação ao ensino presencial.

Algumas sugestões do que poderia ser modificado naquele período apresentadas pelas integrantes foram: estabelecer horários específicos para comunicações pelo celular, visando

preservar e manter a saúde mental; utilizar um celular exclusivo para se comunicar com os estudantes; definir limites claros entre a vida pessoal e profissional; e reconhecer a impossibilidade de manter a qualidade desejada no trabalho.

Quanto às contribuições do ensino remoto para a prática docente na Educação Infantil, houve unanimidade entre as participantes de que o ensino remoto foi importante naquele momento para não perder em definitivo o vínculo de vez com a criança. No entanto, concluíram que esse tipo de ensino não oferece acesso a todos os aspectos essenciais para atender aos propósitos da Educação Infantil.

Face ao exposto, pode-se inferir que no contexto pandêmico, apesar da distância física do ambiente escolar, profissionais da educação não poderiam perder de vista os direitos das crianças, principalmente no contexto da educação, e garantir o vínculo e a qualidade possíveis de serem oferecidas a elas, mesmo diante das adversidades impostas pela pandemia da COVID-19. Porém, essa crise que permeou a realidade social naquele momento e envolveu o isolamento das crianças no espaço físico da escola, que é considerado como um ambiente de desenvolvimento das relações entre os envolvidos, escola, professores, crianças e famílias.

Muitas questões influenciaram as especificidades da Educação Infantil, como o papel do educador no processo de ensino remoto, os direitos sociais e de aprendizagem garantidas às crianças pelos princípios orientadores da Educação Infantil e a necessidade de se garantir clareza do envio de material impresso explicando uma atividade que atenderia a uma intencionalidade pedagógica.

Diferentes literaturas científicas e instituições de diversas naturezas recomendaram ações diversas para minimizar os prejuízos educacionais decorrentes da pandemia. Contudo, houve dúvidas, incertezas e controvérsias acerca das melhores formas de manter o vínculo com os estudantes, pois as ações sugeridas pelos documentos oficiais nacionais e estaduais foram de cunho amplo, não apresentando ações concretas do que e como poderia ser feito.

Este estudo versa sobre reflexões que ainda necessitam de aprofundamento. Destaca a necessidade de ampliar o debate sobre os fundamentos que norteiam a Educação Infantil em todos os seus aspectos. A análise crítica dos pontos negativos, lacunas, desafios e potencialidades revela a complexidade dos obstáculos enfrentados durante o período pandêmico. A limitação da interação direta, a privação dos direitos sociais e a questão da eficácia de espaços virtuais de aprendizagem para crianças tão jovens são apenas alguns dos aspectos emergentes que merecem atenção e mais pesquisas.

A reflexão crítica não apenas impulsiona questionamentos sobre as práticas educacionais adotadas, mas também ressalta a importância de buscar e difundir mais estudos

aprofundados. É crucial entender os impactos, as marcas deixadas e os reflexos desse período na etapa Educação Infantil. A partir dessa análise, podemos identificar áreas de melhoria, desenvolver novas estratégias e políticas educacionais mais adaptadas às necessidades das crianças da primeira infância em situações de crise e além dela.

6 REFERÊNCIAS

- ANJOS, C. I.; FRANCISCO, D. J. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero - a – Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. DOI: 10.5007/1980-4512.2021.e79007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79007>. Acesso em: 01 out. 2024.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara 1986.
- BARBOSA, I. G.; MARTINS SILVEIRA, T. A. T.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 77–90, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.979. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 01 out. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 1977.
- BETTHELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. São Paulo: Artmed, 1984.
- BIASI, S. V. **O professor e qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do Saeb na escola pública do Paraná**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/30429>. Acesso em: 01 out. 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 out. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 01 jun. 2020a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 129, 09 jul. 2020b.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12-13, 22 ago. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum - BNCC**. Brasília: Comissão BNCC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5/1997, de 7 de maio de 1997**. Regulamentação da Lei nº 9.394/96. Brasília, DF: CNE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/ SEB, 2006. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 mar. 2020c.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria n.º 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 mar. 2020d.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria n.º 356, de 20 de março de 2020. Dispõe sobre a atuação dos alunos dos cursos da área de saúde no combate à pandemia do COVID-19 (coronavírus). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 mar. 2020e.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 05 abr. 2013b.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 6.202, de 17 de abril de 1975. Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei n.º 1.044, de 1969, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 abr. 1975.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 set. 1990.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória n.º 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 01 abr. 2020f.

CAMPOS, S. S. C. **Pedagogia histórico-crítica, abordagem Histórico-Cultural e Educação Infantil**: a experiência formativa de Limeira-SP. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP. 2018. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/down.php?cod=MTgxMA==. Acesso em: 01 out. 2024.

CHARCZUK, S. B. Seção temática: as lições da pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. DOI: 10.1590/2175-6236109145. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt#>. Acesso em: 01 out. 2024.

CHIAPINOTO, M. L.; ROCHEMBACH, E. S.; ORTIZ, J. C.; VANIEL, A. P. H.; LAUXEN, A. A. Momentos de interlocução e aprendizagem entre pares: formação de professores em tempos de pandemia. **Revista Insignare Scientia**, v. 5, n. 2, p. 338-356, 23 jun. 2022. doi: 10.36661/2595-4520.2022v5n2.13006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/361591866_Momentos_de_interlocucao_e_aprendizagem_entre_pares_formacao_de_professores_em_tempos_de_pandemia. Acesso em: 01 out. 2024.

CORREIA, S.; GAYER, I. O brincar na educação infantil. In: **XIX JORNADA CIENTÍFICA DOS CAMPOS GERAIS**, 2021, Ponta Grossa. Anais [...]. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2021.

COSTA, S. A.; TAPAJÓS, J. A.; SANTOS, C. M. G. Aprendizagem da criança: relação entre a BNCC e a Teoria Histórico Cultural. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 21, n. 2, p. 9–20, 2020. DOI: 10.36311/2236-5192.2020.v21n02.02.p9. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9845>. Acesso em: 01 out. 2024.

CUNHA, N. H. S. **As diferentes formas de brincar**: Brincar aprendendo. São Paulo: Maltese, 1994.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. DP & A Editora, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

FALCÓN, R. O dever de educar-se. [Vídeo]. **Canal Instituto Borborema**, Campina Grande – PB, 29 de novembro de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NmZuxxW0h2g>. Acesso em: 01 out. 2024.

FEITOSA, E. F.; MORAES, B. M.; LOPES JÚNIOR, A. D. Data analysis in Vygotsky: a study based on Historical-Dialectical Materialism. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 7, p. e18311729872, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i7.29872. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29872>. Acesso em: 01 out. 2024.

FICHTNER, B. **Introdução na abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky e seus Colaboradores**. 2010. Disponível em: https://paginas.fe.usp.br/eventos/evento/eventos_evento.php?acao=Visualizar_Arquivo&tipo=arquivo&eventosevento_codigo=226&eventoseventoarquivo_numero=1. Acesso em: 01 out. 2024.

FLÔR, D. C.; ZENILDE, D. (Org.). **Educação infantil e formação de professoras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO JACQUES CORRÊA DA COSTA. **Regimento escolar**, Patos de Minas: Escola, 2020.

FONTANA, R. A. C; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Nazaré Atual Editora LTDA, 1997.

FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). **Glossário Ceale*. Termos de Alfabetização Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em:

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. A. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. A. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. A. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. A. **Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. A. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. A. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREITAS, M. C. P. **Ensino remoto na educação infantil: a ludicidade como facilitador no processo de desenvolvimento infantil**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Centro de Educação, Núcleo de Educação a Distância/NEAD, Curso

de Pedagogia - Polo Maceió, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2022.
Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/10666>. Acesso em: 01 out. 2024.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ – FIOCRUZ. **Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia**. Portal Fiocruz, 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>. Acesso em: 01 out. 2024.

GIL, A. C. Entrevista. In: GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C. R. S.; SOBRAL, R. V.; SANTOS, P. J. A.; CAVALCANTE, L. P. S. Desafios na Educação Infantil em ensino remoto emergencial: estudo de caso na pandemia do SARS-COV-2. **Campo do Saber**, v. 7, n. 2, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.iesp.edu.br/campodosaber/article/view/426>. Acesso em: 01 out. 2024.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação na pré-escola**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.
<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/ficha-tecnica>. Acesso em: 01 out. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Patos de Minas** - Minas Gerais. Cidades. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/patos-de-minas/panorama>. Acesso em: 01 out. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Patos de Minas** – Minas Gerais. Cidades. 2021. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/patos-de-minas.html>. Acesso em: 01 out. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 01 out. 2024.

INSTITUTO RUI BARBOSA. **Projeto A educação não pode esperar**. Brasília: Instituto Rui Barbosa 2020. Disponível em: <https://irbcontas.org.br/biblioteca/a-educacao-nao-pode-esperar/>. Acesso em: 01 out. 2024.

JORNAL DA USP. Análise mostra falta de coordenação federal e baixo investimento estadual na pandemia. **Jornal da USP**, 28 jul. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/educacao-na-pandemia-falta-de-coordenacao-federal-e-baixo-investimento-estadual/>. Acesso em: 01 out. 2024.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Trad. de J. E. A. V. de Oliveira. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brincadeira e a Educação**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

KUHLMANN JUNIOR, M.; FERNANDES, R. **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, F. N. **Contribuições para formação de professores da educação infantil na perspectiva da psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky**. 2023. Dissertação (Curso de Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/handle/rii/8681>. Acesso em: 01 out. 2024.

LIMA, M. B. R. M.; GUERREIRO, E. M. B. R. Perfil do professor mediador: proposta de identificação. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e22/ 1–27, 2019. DOI: 10.5902/1984644434189. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34189>. Acesso em: 01 out. 2024.

LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 37, p. e200089, 2020. DOI: 10.1590/1982- 0275202037e200089. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CrYD84R5ywKWBqwbRzLzd8C/?lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2024.

LOPES, Q. V.; JESUS, A. R. Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural: um primeiro olhar. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 18, p. e023tl4001, 2023. DOI: 10.22169/revint.v18.e023tl4001. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/e023tl4001>. Acesso em: 17 out. 2024.

LUNARDI, N. M. S. S.; NASCIMENTO, A.; SOUSA, J. B.; SILVA, N. R. M.; PEREIRA, T. N.; FERNANDES, J. S. G. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educ. Real.**, v. 46, n. 2, 2021. DOI: 10.1590/2175-623610666. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GnhccHnG4mxDNdSQKDQ7ZBt/#>. Acesso em: 01 out. 2024.

LÚRIA, A. R. **A construção da Mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MARKELOA, K. Educação: uma crise sem precedentes. **The UNESCO Courier**, Paris, 08 jul. 2020. Disponível em: <https://courier.unesco.org/pt/articles/educacao-uma-crise-sem-precedentes>. Acesso em: 01 out. 2024.

MASSUCATO, J. C. Professora, educadora ou babá? desafios para a reconstrução da identidade profissional na educação infantil. 2012. Dissertação (Mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2012. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15449>. Acesso em: 01 out. 2024.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva Histórico-Cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. DOI: 10.5007/1982-255x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 01 out. 2024.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Nota de Esclarecimento e Orientações nº 01/2020, de 27 de março de 2020**. Esclarece e orienta para a reorganização das atividades

escolares do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, devido à pandemia de COVID-19. Belo Horizonte, MG: CEE-MG, 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE n.º 4.310/2020, de 18 de abril de 2020. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. **Secretaria de Estado de Educação**, 2020.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTENEGRO, T. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. *Psicologia da Educação*, n. 20, p. 77-101, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43335>. Acesso em: 01 out. 2024.

MORAIS, V. C. S. **Atividades experimentais**: implicações no ensino de biologia. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI: 10.14393/ufu.di.2015.165. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16819>. Acesso em: 01 out. 2024.

MORI, R. B. **Ludicidade**: projeto arquitetônico e paisagístico de educação infantil. 2009. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/120097>. Acesso em: 01 out. 2024.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 01 out. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 01 out. 2024.

NÓVOA, A. Formação de professoras e formação docente. In: Nóvoa, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1996.

NÓVOA, A. Profissão: Professor. **Reflexões Históricas e Sociológicas, Análise Psicológica**, 1-2-3 (VII), p. 435-456, 1989.

OLIVEIRA, A.S.S.; ARAÚJO NETO, A.B.; OLIVEIRA, L.M.S. Processo ensino aprendizagem na Educação Infantil em tempos de pandemia e isolamento. **Ciência contemporânea**. v.1, n.6, 2020, p. 349-364, 2020. Disponível em: <https://cienciacontemporanea.com.br/revista-n1v6/>. Acesso em: 01 out. 2024.

OLIVEIRA, V. M.; SOUZA, J. A infância, o brincar e o jogar: reflexões a partir do referencial teórico de Norbert Elias. **Educação em Revista**, v. 34, p. e186748, 2018. DOI: 10.1590/0102-4698186748 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hStHJ8rfpX3bsJKQB8tHsVt/#>. Acesso em: 01 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **UNESCO's Global Education Coalition**. 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/global-education-coalition>. Acesso em: 01 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE – OPAS. **Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos>. Acesso em: 01 out. 2024.

PATOS DE MINAS. Prefeitura Municipal. Decreto n.º 4.810, de 13 de abril de 2020. Dispõe sobre a suspensão das aulas presenciais na rede de ensino municipal para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial Eletrônico**. 2020.

PIMENTEL, A. A ludicidade na Educação Infantil: uma abordagem Histórico-Cultural. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 26, p. 109-133, jun. 2008. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100007. Acesso em: 01 out. 2024.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83–94, ago. 1997. DOI: 10.1590/S1414-32831997000200006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfrR4dmSD/>. Acesso em: 01 out. 2024.

RICHTER, L. M. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI: 10.14393/ufu.te.2015.64. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13696>. Acesso em: 01 out. 2024.

ROMÃO, F. P. **Educação Infantil em contexto de pandemia (COVID-19): direito ao cuidado e à educação da criança pequena no município de Uberlândia**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: 10.14393/ufu.di.2023.8076. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/38908>. Acesso em: 01 out. 2024.

SANTOS, A. G. M.; FERREIRA, S. F. Dificuldades e desafios durante o ensino remoto na pandemia: um estudo com professores do município de Queimadas – PB. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXXI, N.º. 000207, 2021. doi: 10.35265/2236-6717-207-9177. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/dificuldades-e-desafios-durante-o-ensino-remoto-na-pandemia-um-estudo-com-professores-do>. Acesso em: 01 out. 2024.

SANTOS, F. X.; MARTINS, I. C.; GIMENEZ, R. O brincar e os contextos físicos escolares: uma reflexão sobre a educação infantil no Município de São Paulo. **Revista**

@ambienteeducação, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 177–191, 2019. DOI: 10.26843/v12.n1.2019.690.p177-191. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/690>. Acesso em: 01 out. 2024.

SANTOS, M. S.; PINA, P. P. G. N.; RODRIGUES, P. F.; SILVA, J. R. F.; SILVA, R. J. O uso da tecnologia nas aulas de geografia: um meio de inovação metodológica. In: **V ENID & III ENFOPROF / UEPB. Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/11788>. Acesso em: 01 out. 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância (CODED/CED). **Estudo sobre os cursos ofertados em 2020**. 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PATOS DE MINAS - SEMED Consolidados Fornecidos. **Centro de Estudos Continuados Marluce Martins de Oliveira Scher** [por e-mail], 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PATOS DE MINAS - SEMED. **Guia do trabalho pedagógico e elaboração de cadernos de atividades**. 2020.

SILVA, D. A. **A importância da psicomotricidade na educação infantil**. Brasília: UniCEUB, 2013.

SILVA, E. B. T.; NEVES, V. F. A. Brincando de roda com bebês em uma instituição de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 76, p. 239-258, jul./ago. 2019. DOI: 10.1590/0104-4060.64890. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GSjfw9F4YgJJdpXLS8GMCq/#>. Acesso em: 01 out. 2024.

SILVA, L. A.; PETRY, Z. J. R.; UGGIONI, N. Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professoras desconectados, relato da prática do estado de Santa Catarina. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia** Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020. cap. 1, p. 19-37.

SILVA, M. S.; BARROS, L. N.; NASCIMENTO, F. S. Adesão ao ensino remoto na pandemia: reflexões a partir de notícias de jornais da Bahia. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 203–231, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1917>. Acesso em: 01 out. 2024.

SISTEMA FAEB. Cartilhas do Senar completam um ano com 174 títulos e recorde de downloads gratuitos na pandemia. **Sistema FAEB**, Salvador, 10 set. 2020. Sistemafaeb.org.br. 2020. Disponível em: <https://sistemafaeb.org.br/cartilhas-do-senar-completam-um-ano-com-174-titulos-e-recorde-de-downloads-gratuitos-na-pandemia/>. Acesso em: 01 out. 2024.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JÚNIOR, R. S. O professor e o ato de ensinar. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 12, p. 689-698, set-dez, 2005. DOI: 10.1590/S0100-15742005000300008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/5VcSDPXY78pqQYKTVYTD7Fv/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 01 out. 2024.

VICENTINI, D.; ZOIA, E. T.; SAITO, H. T. I.; BARROS, M. S. F. Educação Infantil e Desenvolvimento Humano no Contexto da Pandemia: Reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural. **Cadernos Cajuína**, n. 6, v. 4, 194-217, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352555464_Educacao_Infantil_e_desenvolvimento_humano_no_contexto_da_pandemia_reflexoes_a_partir_da_Teoria_Historico-Cultural. Acesso em: 01 out. 2024.

VICENTINI, M. S. **Impactos do isolamento social na vida de pessoas idosas: uma análise das condições cognitivas e psicossociais após um ano e meio de pandemia da COVID-19.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Gerontologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16782>. Acesso em: 01 out. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, H. P. H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

7 APÊNDICES

7.1 APÊNDICE I: ROTEIRO SEMIESTRUTURADO UTILIZADO PARA REALIZAR A PESQUISA

Questão 1: Como você descreveria a transição do ensino presencial para o ensino remoto, na Educação Infantil, no início da pandemia em dois mil e vinte?

Questão 2: Falem um pouquinho pra mim sobre o sentimento de vocês, vai ter que puxar um pouquinho aí na memória né? Com relação ao sentimento que vocês tiveram em relação a esse início de processo de organização das atividades?

Questão 3: E com relação a preparação formativa, o vocês acharam?

Questão 4: Em relação a essa questão da metodologia, gostaria de saber a olhar de vocês em relação à sequência didática adotada pela secretaria de educação para a Educação Infantil.

Questão 5: Eu gostaria que vocês me falassem um pouquinho sobre a olhar de vocês quanto ao processo de produção mesmo, da produção dos Cadernos de Atividades. Me falem agora, um pouquinho sobre as estratégias utilizadas para o engajamento e a participação das crianças durante esse ensino remoto.

Questão 6: Comentem as visões de vocês enquanto professores, sobre a criança nesse momento de ensino remoto, como você percebeu o impacto do ensino remoto no desenvolvimento socioemocional da criança.

Questão 7: Comentem um pouco como foi a relação com eles, com os alunos, o contato com as crianças.

Questão 8: Falem um pouquinho então agora sobre a relação estabelecida com os responsáveis, com os pais.

Questão 9: Então meninas agora expressando a opinião de vocês com relação à efetividade do espaço virtual de aprendizagem né que foi o Eva para a Educação Infantil né considerando essa

faixa etária na minha turma não funciona nenhuma né não teve um acesso não teve efetividade não foi uma coisa muito frustrante né porque a gente tinha que preparar atividades para colocar no ambiente que a gente sabia que ninguém ia cessar na verdade não acessar recursos tivesse

Questão 10: Comentem um pouquinho sobre as maiores dificuldades enfrentadas por vocês durante o processo de ensino remoto na visão de vocês.

Questão 11: Comentar como foi avaliado o processo de desenvolvimento dessas crianças durante o ensino remoto.

Questão 12: Mas com relação ao desenvolvimento integral não era possível? Uma vez que não estava tendo contato?

Questão 13: E com relação à interação, como foi bem restrita nessa época, eu gostaria de saber de vocês, o que vocês acharam, dentro daquele período da pandemia de 2020 e 21, sobre o processo de interação, haja vista que na Educação Infantil a aprendizagem se dá pela socialização, pela interação com o outro.

Questão 14: Comentem então um pouquinho colegas, o que vocês aprenderam durante o processo de ensino remoto que antes vocês não sabiam.

Questão 15: E quando você via o aluno em casa também às vezes, quando você teve essa possibilidade de vê-lo em casa, no ambiente dele, em tempo real, foi diferente para vocês?

Questão 16: E que que vocês perceberam desse contato, quando vocês viam o aluno de lá é às vezes, o que que vocês perceberam em relação a isso?

Questão 17: Falem um pouquinho sobre o sentimento de vocês ao fim do período dessas aulas remotas.

Questão 18: Comentem um pouquinho sobre o que vocês mudariam ou faria diferente lá naquele período.

Questão 19: Essa é a última questão e eu gostaria que vocês ficassem muita vontade para comentar alguma coisa que vocês queiram comentar em relação a esse período do trabalho do ensino remoto para a Educação Infantil, sobre o que enriqueceu a prática de vocês, a experiência do processo de aprendizagem desse período para essa faixa etária, vocês querem mencionar mais alguma coisa?

7.2 APÊNDICE II: PESQUISA APLICADA E DADOS NA ÍNTEGRA

Questão 1: Como você descreveria a transição do ensino presencial para o ensino remoto, na Educação Infantil, no início da pandemia em dois mil e vinte?

P1 Amarilis: Eu acho que não teve exatamente uma transição. Foi na marra. Foi o que deu pra fazer na época, né? Nem, nem num vou dizer que foi imposto. Foi o que deu pra fazer. É não teve uma transição, vamos nos preparar, porque ninguém foi preparado pra isso, foi exatamente, foi adaptar a um novo momento, a realidade que estava ali na hora.

P2 Magnólia: Foi uma surpresa. Não sabíamos o que fazer. Foi um processo conjunto né. E demorou né.

P3 Liz: Isso, era o que era possível fazer, porque não tinha como chegar até as famílias se não fosse dessa forma.

P4 Jasmim: Nos adaptamos a realidade. Um momento de muita insegurança e ao mesmo tempo de, eu não sei dizer qual que era o sentimento, a gente ficava inseguro pra uma coisa que não conhecia. Não sabia. Até então, a palavra ‘ensino remoto’ eu nunca tinha ouvido falar. E você tinha que fazer porque era o que tinha, era o trabalho.

P1 Amarilis: É é exatamente e não tinha como deixar desamparado sem, sem ter noção de quanto tempo né, então a gente teve que tomar uma atitude, foi nos dado um caminho e todo mundo foi, e vamos né gente. Não achamos que fosse um processo que não fosse tanto e demorou né, foram dois anos.

Questão 2: Falem um pouquinho pra mim sobre o sentimento de vocês, vai ter que puxar um pouquinho aí na memória né? **Com relação ao sentimento que vocês tiveram em relação a esse início de processo de organização das atividades?**

Porque nós tivemos aquele período que a gente ficou, tirou férias forçadas ali no meio pra secretaria se organizar e aí a gente teve esse retorno.

Qual foi o sentimento de vocês em relação ao início do processo de organização das atividades remotas lá em março/abril de dois mil e vinte.

P3 Liz: Nesse ano eu era R2, então assim eu não fiquei, igual a P1 Amarilis ela foi coordenadora né P1 Amarilis? Então pra ela eu imagino que tenha sido mais puxado né? Porque eu ia lá e a minha atividade só aquela atividade relacionada ao meu conteúdo, que no caso nós ainda trabalhamos bem separado né, que era Natureza e Sociedade então, fazia só atividade relacionada mas assim a gente sempre procurava pensar o que que a gente pode fazer que dê pra a família poder fazer com a criança em casa, que material que eu possa enviar pra ele pra ajudar, como que eu vou explicar pro pai que não é professor lá, como que ele vai falar. Isso aqui, vai ensinar isso aqui pra criança lá, de, de não saber, será que a gente está indo pelo caminho certo né, tínhamos um sentimento de insegurança.

P2 Magnólia: Mas esse processo era de insegurança, medo do conteúdo não chegar na família, na criança. De não saber, não, será que a gente tá indo pelo caminho certo né?

P4 Jasmim: Da gente não conseguir fazer da forma.

P3 Liz: Acho que o sentimento maior era o de insegurança.

P1 Amarilis: Porque a em sala de aula a gente domina, a gente sabe o que faz, como que a criança vai receber aquilo né, até dá pra gente ter sim uma noção de como ela vai receber e se ela não receber da melhor forma a gente consegue mudar as estratégias, mas em casa a gente sabe que não que isso não ia acontecer né? Então assim, é na execução das atividades, eu particularmente eu fiquei, eu sou encantada pela sequência didática, então eu fiquei muito à vontade. Eu sempre trabalhei dessa forma, então eu fiquei muito à vontade pra fazer. Foi muito trabalho? Foi. Mas eu fiquei sim à vontade. É as atividades estão boas? Estão. Mas vai ter efeito nas crianças? Elas vão conseguir?

P4 Jasmim: Insegurança de como o pai ia encarar, uhum, como ia ser o atendimento, porque junto com a sequência didática, com ensino remoto, veio o atendimento por via de mensagens né instantânea, então, eu pra mim eu fiquei assim na insegurança enquanto profissional, insegura mesmo, de não da realização da tarefa, não de fazer o trabalho da sequência, porque isso a gente fez, o que a gente tinha dúvida a gente pesquisou, mas é como isso ia atingir o menino e como os pais iam lidar.

P2 Magnólia: E as questões do WhatsApp, computador, câmera, áudio, a gente não estava acostumado com esse tipo de recursos, a gente não usava muitas mídias assim em sala de aula.

Então a gente teve que usar de uma hora pra outra e não tinha outro jeito. Tinha que usar. Então a gente teve que né, dar o nosso melhor, mas foi difícil.

P4 Jasmim: De medo mesmo. Medo da postura.

P1 Amarilis: E não só isso, né? Eu acho que tinha também um sentimento de invasão de privacidade. Você tem que passar o seu número para os pais. Você tem que colocar o seu rosto ali num vídeo e esse vídeo poder circular, sabe? É, tudo tinha que ser bem pensado, no que que você fazia, no que que você falava, teve gente que colocava o número separado justamente para, e quem colocou o mesmo celular, aí as vezes as famílias estavam tendo acesso aos histories.

P2 Magnólia: Ligava o tempo todo fora de hora.

P1 Amarilis: Isso.

P4 Jasmim: É isso aí, foi um sentimento de medo mesmo também, né? Medo da reação, medo da exposição, da invasão da nossa vida, né?

Questão 3: E com relação a preparação formativa, o vocês acharam?

P4 Jasmim: Praticamente para mim foi inexistente, na verdade veio uma folha falando que era sequência didática muito rasamente, muito rasa. Não entenderam até hoje, tem alguns que não compreendem o que que é uma sequência didática.

P3 Liz: É

P1 Amarilis: Tanto que muitas professoras não compreenderam. Acho que muitas escolas não compreenderam.

P4 Jasmim: Então assim, foi muito rasa a formação. Quem se interessou e quem gostou, correu atrás pra aprender a aprender, mas foi uma formação autodidata, a Secretaria não nos deu amparo nesse sentido, é o que eu senti, não teve.

P2 Magnólia: É, não teve.

Questão 4: Em relação a essa questão da metodologia, gostaria de saber a olhar de vocês em relação à sequência didática adotada pela secretaria de educação para a Educação Infantil.

P1 Amarilis: Eu acho que foi a mais acertada.

P3 Liz: Eu também acho. Funcionou perfeitamente.

P2 Magnólia: Naquele momento foi o ideal né.

P3 Liz: Porque atividade soltas às vezes não ia ter sentido.

P4 Jasmim: Então trabalhar um tema né, um tema gerador na sequência, nossa, foi lindo. Eu ainda gosto até hoje, mas, era novo, a forma de fazer. Eu gosto demais.

P3 Liz: Deu sentido ao trabalho em casa lá com os pais

P1 Amarilis: Eu sou suspeita, por mim, eu trabalharia sempre com sequência didática.

P2 Magnólia: E de uma forma bem lúdica, bem interessante, pra que a criança realmente né prendesse a atenção lá no conteúdo.

P1 Amarilis: Se ela ficasse curiosa pra saber qual o próximo tema.

P4 Jasmim: Então assim, a sequência didática permitiu a gente fazer uma educação que se aproxima daquilo que os documentos pedem, por quê? Porque a gente pensou na sequência didática naquela época para o pai e a criança. Então era uma criança só. Não é? Ela Foi mais rica no sentido de que, a gente entende que em sala de aula com 20, 25, 15 crianças, não conseguiríamos fazer, mas assim, o que dava satisfação era pensar, olha aquele pai que pegar o que está aqui e fazer, a educação dessa criança vai ser muito boa. E foi, as que voltaram foi.

Questão 5: Eu gostaria que vocês me falassem um pouquinho sobre a olhar de vocês quanto ao processo de produção mesmo, da produção dos Cadernos de Atividades.

P4 Jasmim: Foi tenso.

P3 Liz: Foi um trabalho feito a muitas mãos.

P4 Jasmim: Sim, porque o desafio, porque o que que acontece, a gente enquanto professor, eu gosto da Educação Infantil e sou suspeita pra falar, porque eu estou lá por escolha, dentro de sala, você garante, você garante o trabalho, a gente faz tudo que a gente gosta, que a gente acredita. A sequência didática e o trabalho como ele foi feito, ele foi feito com todos, então era um serviço que não era só meu, era de toda a equipe da Educação Infantil. Então é muito difícil, primeiro, casar as ideias, muito difícil encaixar a forma da colega trabalhar com a minha forma e a questão de responsabilidade, porque o que que acontece, quando você trabalha com o coletivo, o trabalho do outro influencia no seu, porque a sequência didática ela tinha um tempo para ser feita, para ser revisada, então a falta de compromisso de um ou outro, porque ainda mais aqui na escola que é uma equipe de quase 90 né, então assim, uma equipe gigante. Então, o desafio para mim, que eu achei, assim da questão de organizar a sequência, foi esse trabalho coletivo né, aprender a trabalhar com as diferenças.

P1 Amarilis: E com os egos. Porque assim, ele era feito a muitas mãos, mas ele tinha que parecer feito por um só.

P4 Jasmim: Isso. Porque senão ela ia parecer um “*frankstein*”.

P1 Amarilis: Porque a sequência didática, não podia ter pedacinhos, ela tinha que ter uma ligação e muitas vezes as colegas não entendiam que uma mudança no enunciado da atividade era justamente para isso, pra dar a sequência.

P3 Liz: Para dar daquela vida, ter sentido de unidade.

P4 Jasmim: Porque senão, ia parecer um caderno de atividades que ia fugir, então assim, mas eu digo que a falta de compreensão do que que era a sequência. Isso, porque muita gente não compreendia isso.

P3 Liz: Isso.

P2 Magnólia: Porque nós não fomos preparados né.

P4 Jasmim: Muita gente não compreendia, e aí você tinha que mexer, porque tinha as pessoas responsáveis que mexiam e aí houve divergência pra manipular esses egos.

P2 Magnólia: E até alinharmos tudo né, até que a gente alinou né.

P3 Liz: Nós estamos trabalhando com a sequência didática esse ano e até hoje tem esse problema.

P4 Jasmim: E ainda continua.

P2 Magnólia: É uma construção diária.

P4 Jasmim: Mas a gente pode observar que o problema maior é daquelas que entram né, porque quem já tá entende o processo, mas mesmo assim, tem uma ou outra das mais antigas que ainda acha ruim de você mexer.

P1 Amarilis: Sim, quem já está já entende o processo.

Me falem agora, um pouquinho sobre as estratégias utilizadas para o engajamento e a participação das crianças durante esse ensino remoto.

P3 Liz: A gente enviava muito vídeozinho, muito incentivo no WhatsApp, pedia para eles mandarem foto, pedia pra enviar vídeos e nós elogiávamos.

P2 Magnólia: Figurinhas também.

P4 Jasmim: Professor virou influencer, influencer da educação.

P2 Magnólia: Isso, viramos influencer.

P4 Jasmim: A gente fazia áudio e você tinha que gravar áudio elogiando a criança, porque algumas formas, eu acho que as estratégias que a gente usou foi um grupo de WhatsApp, porque era o que os pais tinham.

P2 Magnólia: Essa foi a maior via de comunicação.

P4 Jasmim: Então a gente fazia os vídeos e mandava lá pro WhatsApp. Então eu acredito que lá foi em forma disso. De achar um vídeo, porque a gente não só produzia vídeo, porque não dava tempo, como a gente procurava no YouTube vídeos relacionados com aquilo que a gente entendia. Então tudo que fosse pertinente em relação à educação física né, pra trabalhar a psicomotricidade e também em relação à sequência a gente achava, o que não achava, fazia os videozinhos explicativos. As vezes precisávamos fazer vídeo explicativo da própria atividade, porque pra nós a gente achava que estava muito minucioso, assim, muito detalhado porque estava simples, mas o pai não entendia, por vezes, não entendia como fazer.

P2 Magnólia: Sim, tinha que explicar mais para os pais dar aula para os filhos.

P1 Amarilis: É quase que a gente tinha que dar aula para os pais, para os pais trabalharem com os filhos. Mas eu acho que, assim, o fundamental mesmo, foi a gente conseguir manter o encantamento das crianças da Educação Infantil na sequência didática. E isso aí a gente faz questão desde a montagem do kit né.

P4 Jasmim: Isso, uma estratégia da nossa escola, que a gente há de destacar que não aconteceu em outras, a gente tirou do bolso e comprou para montar o kit. A gente falava que era o kit da sequência, então ali às vezes ia um doce, se a atividade ia precisar de um barbante a gente mandava esse barbante, uma massinha de modelar, a gente mandava o que precisasse pro pai não ter que comprar, pra não ter, assim, a desculpa do pai falar assim: nós não vamos fazer porque não tem o material, então em todas as sequência a gente ainda tinha esse desafio de montar um kit para cada criança e enviar junto com o caderno.

P2 Magnólia: Pra facilitar o processo né.

P1 Amarilis: O kit basicamente vinha com uma tagzinha de acordo com o tema, vinha uma lembrancinha com o tema do anterior como seu o personagem estivesse agradecendo ele por ter feito o caderno. E o tema sempre era apresentado com uma surpresa, algo diferente. O caderno do circo, era uma mágica, o caderno da Turma da Mônica era uma raspadinha pra achar a Mônica. Teve a do elefante escondido, que era o colorido do giz de cera pra achar o elefante, teve da Emília que era o balão. Tinha o balão cheio de papelzinho picado, depois ele estourava e lá no meio estava a foto do Emília. Então sempre tinha o elemento surpresa, para eles descobrirem a primeira coisa era isso, era uma é uma coisa que eles ficassem encantados, e o material sempre muito colorido né, o material de apoio porque pelo xerox a gente não podia, mandávamos muito anexo né, porque muitas vezes não contemplava o que a gente queria fazer.

P4 Jasmim: Porque era limitado a quantidade de páginas da sequência, então, outra estratégia que a gente fez, a gente fazia anexos que nós mesmos bancava, também era outra coisa, a gente

bancava isso na intenção de que a sequência didática funcionasse, que que tivesse esse retorno, essa adesão. Que os pais e as crianças aderissem à sequência.

P3 Liz: Uma coisa que foi importante a gente ter no primeiro ano, como aí era muita coisa que ia no kit né, depois a gente ficou meio que sem recursos para colocar no kit, então já não tinha mais tinta, não tinha mais o giz e a gente pensou, teve o trabalho de pensar, coisas alternativas, vamos procurar colocar coisas que eles tenham em casa, que não precisava comprar, um pedaço de gesso por exemplo, então foram alternativas.

P4 Jasmim: Foram alternativas, porque no fim a gente teve que recorrer porque acabou o material, a gente não tinha recurso financeiro porque ficava caro e a sequência tinha que continuar. Teve uma época que nem vim, eles vinham.

P3 Liz: E tínhamos que continuar.

P2 Magnólia: Porque eles poderiam nem vim na escola pra buscar o caderno.

Questão 6: Comentem as visões de vocês enquanto professores, sobre a criança nesse momento de ensino remoto, como você percebeu o impacto do ensino remoto no desenvolvimento socioemocional da criança.

P4 Jasmim: Eu acho que, assim, era difícil da gente perceber por causa da distância porque igual eu falo, quando está no presencial, a gente vai passando o tempo, você olha o menino, você sabe se ele tá alegre, você sabe se acontecer alguma coisa com ele em casa a gente sabe, no remoto não, porque era muito pouco esse momento da gente vê então.

P1 Amarilis: Na verdade não foi possível.

P4 Jasmim: Na questão socioemocional deles, a gente vê enquanto tava remoto a gente não viu, a gente viu no retorno.

P2 Magnólia: Foi possível ver no pós remoto.

P4 Jasmim: Porque, assim, eu mandava um áudiozinho às vezes, porque tinha algumas atividades que pedia áudio né, outros vídeos, mas não eram todos. E assim era muito pouco, aquilo era muito pouco para a gente dizer né, então foi até um desafio. Ficamos um mês com eles. A gente não conheceu os meninos direito.

P1 Amarilis: E, assim, nós ficamos pouco tempo com eles, a gente não conhecia eles tão bem ainda e depois nós não retornamos com eles. Acho que seria mais fácil a gente dizer como que os pais estavam do que os filhos, porque era com eles gente lidava por eles serem muito pequenos.

Questão 7: Comentem um pouco como foi a relação com eles, com os alunos, o contato com as crianças.

P4 Jasmim: Eu, na minha primeira turma que eu lembro bem, que era de 4 anos, meninos de primeiro período, eu sinto assim o encantamento, a gente virou um ser mágico, porque você fazia aquele vídeo e falava o nome deles, então às vezes quando a mãe dele mandava uma fotinha e a gente respondia em áudio e que eles ouviam a nossa voz, eu via que era o encantamento e assim algumas vezes a gente tava para poder entregar os cadernos né, era escalado e a gente ficava para aquele momento presencial. Pediam para virem de máscara, então, quando eles viam a gente ali, que falávamos oi, apesar da máscara de todo mundo, mas se você falava um oi, que eu sou professora, eu senti assim, um encantamento, eles ficavam vislumbrados, mesmo estando longe. Só com esse pequeno contato ali pelo WhatsApp e pelas coisas que a gente mandar um presentinho então eles agradeciam, então assim, apesar da gente não conhecer, eu sentir muito isso, a minha primeira turma eu senti muito isso.

P2 Magnólia: Eles viam o cuidado que a gente tinha com eles.

P3 Liz: Sim. Verdade.

P1 Amarilis: Mas é exatamente isso mesmo né, era como se a gente fosse um artista, eu estou vendo hoje pessoalmente, hoje a tia estava lá, e foi desse jeito.

P2 Magnólia: Éramos vistas como youtubers.

Questão 8: Falem um pouquinho então agora sobre a relação estabelecida com os responsáveis, com os pais.

P4 Jasmim: Essa já foi mais tensa, vou ser sincera que foi tensa, porque justamente, o que que acontece, como a gente falou, a gente deu o nosso número pessoal, eu dei meu número pessoal, não deu tempo deu arrumar outro telefone e ali a gente passava informações de como era, tentava acalmar, porque a pandemia foi uma coisa muito difícil.

P2 Magnólia: Todo mundo estava tenso né, nervoso.

P4 Jasmim: Então, o pai às vezes, eles se achavam no direito de, assim, nossa agora é 10 horas da noite é o tempo que eu tenho pra fazer atividade com o menino, então vou mandar uma mensagem para professora. Então às vezes se você não respondia aquilo, tinha pai que ficava.

P2 Magnólia: Que ligava na escola.

P4 Jasmim: Ligava. Eu passei pela experiência na minha primeira turma, de uma mãe que era mais presente que reclamava que a sequência didática estava fraca demais, outros que falava

que tinha atividade demais, então assim, era muito tenso, porque às vezes o pai responde com grosseria e a gente não podia responder de volta da mesma forma porque estava registrado, porque era num grupo de mensagens. Então muito tenso. Quando ligavam, aí que a gente conversava, mas mesmo assim, era uma relação tensa.

P2 Magnólia: Só que eles ligavam fora de hora, mandavam mensagens fora de hora. Eles não entendiam que tinham um limite de horário como tem no presencial né, até 05h20.

P4 Jasmim: A verdade é que não tivemos.

P1 Amarilis: Até porque, vamos ser francas, eles nos viam, muitos nos viam como não queremos trabalhar. A gente não queria era trabalhar, a gente só queria receber e não queria trabalhar, então, a gente foi muito julgada.

P2 Magnólia: A sociedade em geral, nos via assim.

P4 Jasmim: Que a gente estava em casa à toa por conta. Que os filhos não estão indo para escola porque o professor não quer dar aula.

P1 Amarilis: A gente não queria trabalhar, que meus filhos, né, então assim, nossa situação foi difícil. Nossa nós trabalhamos demais.

P4 Jasmim: Enquanto na verdade a gente trabalhou muito, porque no nosso horário ali, naquele turno você vai na escola encerra o turno e na pandemia não existiam o limite da hora de começar e terminar. Se você ficasse acordado durante a noite, você tinha o que fazer. Se eles vissem escrito online, tava mandando mensagem. Eu tinha uma aluninha que era só às 10h que mandava.

P3 Liz: Não existia nem início, nem fim.

P2 Magnólia: Se a gente tivesse lá online, os pais achavam que estar online, mandavam mensagens, podia ser 10, 11h, meia-noite, 5 da manhã.

P3 Liz: Eu recebi mensagem o ano passado 11 e 59 da noite. Era a menina falando: tia acabei a atividade. Mas eu sempre me coloquei a disposição, eu só trabalho em um turno, então assim, eu não tinha, no meu ponto de vista, não tinha por que eu não responder se eu estava com o celular ali e via a mensagem, eu respondia, podia ser a hora que fosse, até as 11h59, até brinquei com ela e falei, há mas é hora de dormir né, que você tá fazendo acordada, mas eu achei que foi tranquilo.

P4 Jasmim: Eu também respondia todas, eu não deixei de responder não, mas era tenso.

P2 Magnólia: Era muito difícil né. A vida pessoal da gente se misturava, nesse momento, com o trabalho.

P4 Jasmim: Porque as vezes você estava ali, mas tem a vida pessoal da gente também, porque as vezes era um momento de estar dando atenção pro meu marido, pra minhas filhas e o telefone

passava a mensagem eu me via na obrigação de responder, pensava assim essa mãe está precisando agora, então era assim.

P3 Liz: Eu também via como obrigação responder.

P4 Jasmim: Eu olhava e falava eu não vou responder, eu sei que teve colegas que não respondiam e não estão errados de jeito nenhum, de responder no horário de trabalho, estão corretos, mas eu mesmo não consegui fazer essa separação.

P1 Amarilis: Eu tive uma dificuldade no início também porque aquela luzinha lá piscando me incomodava, eu falava eu preciso atender, mas eu consegui depois de um certo tempo até porque o telefone era separado então, se eu precisasse sair eu não levava, mas no meu horário de trabalho, piscou o telefone eu estava respondendo, eu tinha obrigação, porque se a criança estava me perguntando ali agora, eu tinha que responder, mas do contrário não. Eu tive que colocar esse limite, porque a própria forma como que foi o ensino remoto, igual a colega falou que se fosse deixar a gente trabalhava a noite inteira e me conhecendo, eu tive que por esse limite porque senão eu ia ficar louca dia noite fazendo essas coisas. Mas assim, é muito complicado lidar com gente. Medir as palavras, questão de ter aquele medo, aquele receio mesmo de que uma coisa que você fale podiam cortar pra dar problema. Então assim foi muito complicado.

P4 Jasmim: O meu telefone meu telefone era o mesmo, então eu não consegui.

P2 Magnólia: Eu também consegui, o meu também era separado, eu limitei, mas dentro do horário de trabalho eu tinha a obrigação de responder. Mas se policiar é complicado. A gente teve que realmente, além de ser professora, ser psicóloga às vezes, a gente tinha que ter muita paciência, muito jogo de cintura, muita calma, porque realmente não estava fácil pros pais, pras crianças e também pra gente, não estava fácil.

P3 Liz: Não foi fácil pra ninguém.

Questão 9: Então meninas agora expressando a opinião de vocês com relação à efetividade do espaço virtual de aprendizagem né que foi o Eva para a Educação Infantil né considerando essa faixa etária

P4 Jasmim: Era um ambiente difícil, até pra gente acessar ele para fazer as atividades era um labirinto.

P1 Amarilis: Nós não tivemos formação pra aprender a mexer.

P2 Magnólia: Foi só um tutorial em texto né.

P1 Amarilis: Foi jogado, faça.

P4 Jasmim: Fizeram um tutorial e não era um ambiente inteligente, não era um ambiente para.

P1 Amarilis: Foi uma intenção ótima, mas.

P4 Jasmim: A intenção foi boa

P2 Magnólia: Para o nosso público, não funcionou.

P1 Amarilis: A intenção foi boa, mas realmente ele não funcionou. A questão do público, talvez em outras escolas tenham funcionado, mas para o nosso público o WhatsApp e o caderno impresso ainda foi o melhor.

P4 Jasmim: Talvez é porque tem uma discrepância muito grande da cidade né, nessa questão de público e de renda. Então como a nossa escola é uma escola que atende o menino que tem renda também, nós temos, aqui é um misto.

P2 Magnólia: Mas a maioria não tem.

P4 Jasmim. É um misto, mas a maioria são pessoas que tem um celular que é o celular da mãe e ali, 5, 6 crianças estudando tanto na Educação Infantil como no fundamental.

P2 Magnólia: E pais trabalhando o dia inteiro.

P4 Jasmim: E o pai não tinha nem formação para aquilo, a gente divulgou nos grupos de WhatsApp, mas gente, eles não sabiam mexer naquilo, até teve professor com dificuldade, imagina o pai.

P2 Magnólia: E não era um ambiente para criança, era um ambiente para os pais né, o que dificultou ainda mais.

P4 Jasmim: Ora nenhuma, mesmo se o pai tivesse condições de acessar, mesmo os pais que tínhamos um certo conhecimento de tecnologia, aquilo lá não atingia a criança em si. Não atingia.

P1 Amarilis: É, um o jogo que a gente colocava, dava dica no grupo de WhatsApp era muito mais efeito, mais efetivo do que ambiente.

P4 Jasmim: A gente usou algumas ferramentas como o *Wordwall*, isso aí funcionava muito mais do que a plataforma, o ambiente mesmo ele não funcionou.

P2 Magnólia: Ele era muito complicado de ser acessado.

Questão 10: Comentem um pouquinho sobre as maiores dificuldades enfrentadas por vocês durante o processo de ensino remoto na visão de vocês.

P2 Magnólia: A aproximação das famílias né, foi um desafio.

P3 Liz: Foi um desafio as famílias entenderem que tinha prazo.

P1 Amarilis: Também. Foi um desafio as famílias entenderem que, mas eu acho assim, que a gente num queria um caderno pronto para cumprir a coisa, a gente queria que a criança fizesse, que ela fizesse do jeitinho dela.

P2 Magnólia: a produção da criança.

P3 Liz: Verdade. O importante era que ela fizesse.

P4 Jasmim: Esse foi um grande desafio, porque o pai, ele não entende que na Educação Infantil, que um rabisco de uma garatuja para um rabisco é uma evolução, que é o processo pedagógico mesmo, pai não entende isso, então assim, as atividades as vezes a gente pedia atividade que falava assim: desenhe como você viu a bola e a gente via que o pai ia lá e fazia o desenho porque ele achava que tinha que ser um desenho lindo, um desenho perfeito.

P2 Magnólia: Com isso nós não víamos a produção.

P4 Jasmim: E a gente não via às vezes desenvolvimento da criança porque o pai não permitia que a criança fizesse, esse foi um grande, um dos desafios.

P3 Liz: Esse foi um dos grandes desafios.

P4 Jasmim: Foi um dos, porque eu elencaria mais. Outro foi justamente essa questão de adaptar para fazer as atividades, de gravar vídeo, de colocar a cara lá.

P2 Magnólia: Porque muitas às vezes, eu sou às vezes, sou tímida e às vezes grava um vídeo, não só eu, mas outras professoras ficam tímidas na hora de gravar um vídeo, lembra quando a gente teve que gravar uma história, que dificuldade que foi, nossa.

P4 Jasmim: Eu já não tinha essa timidez, mas é justamente fazer o negócio funcionar, porque a gente não é profissional, então ali você está gravando, o cachorro late bate a campainha.

P2 Magnólia: Tínhamos que regravar várias vezes um áudio. A gente queria perfeito.

P1 Amarilis: E não tinha né, eu acho que essa cobrança nossa não tinha gente, estava todo mundo em casa tinha cachorro ia passar carro na rua, mas a gente se cobrava aquele negócio de ser perfeito, a gente está na sala de aula e ouve o carro passando.

P4 Jasmim: A gente queria fazer o que a gente via dos influencers, né, que tinha toda uma estrutura. E o outro desafio também que teve, que eu acho, é justamente a troca entre profissionais, porque não foi todo mundo que abraçou a metodologia da sequência didática, eu acho que foi um grande desafio.

P2 Magnólia: O processo avaliativo foi difícil também.

P4 Jasmim: E isso, e avaliar, porque a gente tinha que avaliar os meninos sem conhecê-los e pior, eu achei difícil é conhecer a realidade de muitos, porque eu tive mães que no dia de pegar, me perguntava se num tinha uma cesta básica porque estava passando dificuldade, porque perdeu o emprego que estava com fome

P3 Liz: Isso aconteceu muito.

P4 Jasmim: Então assim, a gente ficou numa situação fechado, sem poder mobilizar muitas pessoas pra as vezes tentar ajudar, então foram muitos desafios. Como eles entraram nas nossas casas, a gente entrou nas deles também, foi tenso.

P1 Amarilis: E era o mais perto que elas tinham pra pedir ajuda.

Questão 11: Comentar como foi avaliado o processo de desenvolvimento dessas crianças durante o ensino remoto.

P3 Liz: Muito difícil, porque como a gente ia saber se realmente foi a criança, pode ter sido irmãozinho que fez e aí nós éramos obrigados a avaliar.

P2 Magnólia: Tinha que fazer um relatório do caderno.

P4 Jasmim: A gente conseguia ver, aquela criança que ela fazia, tinha alguns que faziam, teve uma certa porcentagem, então esses que faziam, a gente conseguia olhar, olha lá óh, o primeiro desenho dele realmente foi só uma garatuja, uma coisinha, ele já consegue fazer, a gente consegue ver, mas só que muitos é justamente, é como que eu vou saber se foi a criança que fez ou não e até o falso julgamento, porque por exemplo, é um caso que aconteceu, o menino fazia os trem muito perfeito e eu falava gente, é a mãe que está fazendo, é um amigo e aí quando a criança retornou, a gente viu que era criança mesmo que era desenvolvida, mas só porque quando a gente não está vendo né, você cai nessa questão do julgamento, de julgar.

P1 Amarilis: aconteceu isso comigo também.

P4 Jasmim: E eu assim, nos relatórios, a gente escrevia, parece que não foi feito pela criança, e na verdade foi só porque a gente não tinha certeza.

P1 Amarilis: Eu tive a possibilidade de colocar lá, que eu havia dito nos relatórios que parecia não ter sido feito por ele e quando voltou, eu constatei era realmente ele.

P4 Jasmim: Sim, o início era aquelas avaliações, assim muito no mundo da, muito subjetivo.

P1 Amarilis: Era muito marcado. Era uma coisa que me incomodou bastante essa questão da avaliação, eu acho que faltou é uma devolutiva para a família, porque você sempre tem isso, então assim, a criança que é a família conduziu errado uma atividade no início no primeiro caderno, ela conduziu até o último porque a gente não teve a oportunidade de.

P4 Jasmim: Mas uma coisa que a gente falou muito, pelo menos eu falava pro grupo de WhatsApp essa questão, deixa a criança fazer do jeitinho dela. Foi eu acho que a única intervenção direta que a gente pode fazer, foi essa, porque, quando a gente pegar e via que

realmente a letra escrita o nome da criança com letra de adulto, a gente falava, gente não faz, então foi a única coisa que a gente pode avaliar e voltar a devolutiva, só.

P2 Magnólia: E alguns feedbacks de algumas famílias né, pouquíssimas.

P4 Jasmim: Muito poucos. Porque ia um espaço para a família dá um feedback pra gente, do nosso trabalho, mas pouquíssimos davam, infelizmente.

P2 Magnólia: Acho que por causa do nosso público né.

Questão 12: Mas com relação ao desenvolvimento integral não era possível? Uma vez que não estava tendo contato?

P4 Jasmim: Não, não, né verificar esse tipo de desenvolvimento não.

P2 Magnólia: A gente avaliava o caderno, mas o caderno não é instrumento suficiente para avaliar uma criança.

P4 Jasmim: É aquilo que a gente fala, após a pandemia que a gente conseguiu ver, mas durante o processo não.

P1 Amarilis: Exatamente, a gente não avaliava a criança, a gente avaliava o caderno.

P2 Magnólia: vamos dizer, a gente avaliava o cognitivo da criança a escrita né da criança, o desenho colorido.

P4 Jasmim: O devolver ou não, fazer ou não, porque tinha algumas atividades em branco.

P2 Magnólia: A gente poderia avaliar o efetivo nem o emocional nem o comportamental, nem a socialização, isso ficou a desejar.

P1 Amarilis: A socialização na verdade, não teve né.

P4 Jasmim: Não houve né, só ele com a família, se tiver feito houve, porque nas atividades incentivava muito essa socialização lá entre família, mas a gente não tinha como saber se aconteceria.

P3 Liz: Eles interagiam com os jogos em família, mas não dava pra saber.

P2 Magnólia: Não tinha como mensurar não.

Questão 13: E com relação à interação, como foi bem restrita nessa época, eu gostaria de saber de vocês, o que vocês acharam, dentro daquele período da pandemia de 2020 e 21, sobre o processo de interação, haja vista que na Educação Infantil a aprendizagem se dá pela socialização, pela interação com o outro.

P1 Amarilis: É, eu acho que essa foi a grande, a grande perda.

P4 Jasmim: Foi

P2 Magnólia: Foi a grande perda. Isso não aconteceu.

P3 Liz: Sim, verdade.

P1 Amarilis: Não foi possível, isso não aconteceu.

P4 Jasmim: Exatamente. O ensino remoto não atinge a criança nas suas características né, essa é verdade, porque justamente, o menino precisa é interagir, precisa socializar, essa é base da Educação Infantil e nós estávamos isolados.

P3 Liz: com a troca, a mobilidade né.

P1 Amarilis: Até a autonomia ficou prejudicada, porque ele dependia de um adulto.

P2 Magnólia: Isso, e essas habilidades não foram desenvolvidas. Nós não podemos perceber né, nós não conseguimos perceber.

P4 Jasmim: A gente até tratou delas, ali no currículo a gente colocou, cumpriu direitinho, colocou, tentou fazer atividades, mais assim, era uma interação muito limitada para aqueles que fizeram porque era só com a família e tem aqueles que não fizeram né, aqueles pais que trabalhava lá o dia inteiro que não fez nada com a criança, então, a interação ficou totalmente comprometida. Com a gente era só para um áudio, então interagir por um áudio é muito pouco, com uma foto, é muito pouco.

P2 Magnólia: E isso teve consequências, assim, terríveis né, nos pós ensino remoto né, a gente viu criança totalmente, com dificuldade de socialização, isso prejudicou bastante né.

P3 Liz: Nós estamos colhendo essas consequências.

P4 Jasmim: Quando voltou foi muito difícil com a questão de interagir mesmo, porque eram crianças que ficaram sozinhas dois anos sozinhas, brincando sozinhas e aí quando veio novamente pra escola com os colegas, a gente teve muitos problemas.

P2 Magnólia: E ainda tinha a distância, porque não podia encostar né.

P1 Amarilis: A gente ainda tinha que manter um distanciamento de encostar né, era quase que uma preocupação com o não propagar o vírus do que com ensinar.

P2 Magnólia: Eram não sei quantos metros quadrados de distância.

P4 Jasmim: E eles doidos para abraçar, pra poder trocar.

P3 Liz: Não foram todos que voltaram no início.

P1 Amarilis: Cada mês era uma adaptação né.

P3 Liz: Cada mês era uma adaptação, por exemplo no primeiro mês vieram quatro, aí entraram mais dois, três e foi assim até o fim do ano. Aí em novembro, foi obrigatório.

Questão 14: Comentem então um pouquinho colegas, o que vocês aprenderam durante o processo de ensino remoto que antes vocês não sabiam.

P4 Jasmim: nossa, eu aprendi o que que era o Google Meet, o que que era sala de reunião virtual.

P2 Magnólia: Aprendi a trabalhar mais com recursos digitais que não trabalhávamos antes.

P3 Liz: Eu aprendi a fazer vídeos.

P1 Amarilis: Você aprendeu e ensinou.

P3 Liz: Eu aprendi, ensinei e eu compartilhei tudo que eu fiz.

P4 Jasmim: Eu acho que foi um aprendizado.

P1 Amarilis: Foi um trabalhão. E, ah, a gente aprendeu a trabalhar em equipe.

P4 Jasmim: Eu Acredito, assim, que pra mim, eu P4 Jasmim, poderia ter aprendido mais, porém com dois cargos, era impossível.

P3 Liz: Eu aprendi a fazer sequência didática em 2021 e eu aprendi muito.

P2 Magnólia: Eu também, eu não sabia.

P4 Jasmim: Eu também, foi um ganho essa metodologia, foi muito assim, muito boa.

P1 Amarilis: Eu acho que a gente aprendeu muito, a gente aprendeu a ter paciência com o próximo,

P2 Magnólia: Tivemos ganhos pessoais né.

P3 Liz: Aprendeu a ter paciência, a gente aprendeu muita coisa.

P4 Jasmim: Foi um trabalho coletivo.

P1 Amarilis: Aprendeu a reconhecer talentos que a gente não sabia,

P2 Magnólia: Aprendeu a trabalhar mais com equipe né.

P4 Jasmim: A ser mais tolerante com a dificuldade do outro e com a nossa também porque a gente teve que aprender, não teve jeito, mais ganhos pessoais.

P1 Amarilis: Acho que as ferramentas digitais, essa aí, quem não sabia mexer no computador, teve que aprender, não tinha outra opção.

P2 Magnólia: É, teve que aprender, não tinha saída né.

Questão 15: E quando você via o aluno em casa também às vezes, quando você teve essa possibilidade de vê-lo em casa, no ambiente dele, em tempo real, foi diferente para vocês?

P1 Amarilis: Aí a gente não teve esse contato.

P2 Magnólia: Pouquíssimo.

P4 Jasmim: Assim aquele momento da aula presencial, mas a gente via assim, não teve um momento de vamos entrar e fazer uma chamada.

P3 Liz: Nós não tivemos esse tempo.

P1 Amarilis: Nós tivemos uma aula on-line.

P4 Jasmim: Pra Educação Infantil não teve, mas assim, eles mandavam fotos, ou mandavam um vídeo ou áudio, então a nossa experiência foi essa de vê-lo no ambiente dele assim, com vídeo, com áudio e foto.

Questão 16: E que que vocês perceberam desse contato, quando vocês viam o aluno de lá é às vezes, o que que vocês perceberam em relação a isso?

P4 Jasmim: Pra mim, ficou muito claro, assim, nas minhas turmas principalmente na primeira, aquele pai que tinha uma estrutura maior, econômica maior, porque esses faziam e aí a gente via ali um ambiente preparado também, brincando com a criança e assim, a gente via também aquele que não tinha estrutura, nem pra estar estudando mesmo, porque não tinha estrutura em casa de uma mesa, de um espaço

P2 Magnólia: A vezes a gente via um ambiente precário pra criança estudar.

P1 Amarilis: Não só no ambiente né gente, a gente viu muito que às vezes, a criança é difícil, ela não é difícil né, ela tem uma vida difícil.

P3 Liz: É verdade.

Prof. Vania: Havia muita desestrutura.

P1 Amarilis: Muitos pais que não tinham um preparo para ajudar o filho sabe, é uma compreensão, assim, de uma atividade que a gente achava que era tão simples e pais não conseguiam compreender para passar para o filho.

P4 Jasmim: Outros que não entendiam a importância da escola, a importância daquilo.

P3 Liz: De estar fazendo né, o mínimo que eles podiam era aquilo ali, que era o que a gente podia mandar e nem assim faziam.

P2 Magnólia: Era um mero caderno. Muitos viam como um caderno que tinha que ser preenchido, devolvido, porque senão ia perder a bolsa família.

P4 Jasmim: A intolerância de alguns pais nesse sentido, de não compreender o papel e a importância da escola, do pedagógico e de achar um absurdo ter que fazer também, então eu fico pensando assim, daqueles pais que respondiam, assim, porque a maioria as vezes era os pais, como que estava aquela criança né? Como que era fazer, porque se o pai tinha aquela má vontade, já falava e brigava e as vinha com xingamentos né, e aí a gente vê.

P1 Amarilis: Mas nisso aí, eu digo que nem foi só de pessoas assim, de pessoas mais simples e tudo, nós tivemos uma alta gigantesca de matrícula de crianças de escolas particulares que vieram, que as famílias vieram e trouxeram, eu escutei de uma mãe assim, que falou que tirou de lá porque lá ela estava pagando e tinha muita coisa pra fazer e aqui na escola pública além de não pagar, a professora estava dando o material, sabe, eu fiquei assim, revoltada quando eu ouvi isso, do tipo eu vou pagar o material, porque tem pessoas que tem condição sabe, nossa na minha sala era muito, foram muitas crianças de escola particular que entravam que a gente recebeu e assim, sempre com essa visão né, porque os que estavam desde o início do ano ainda traziam o material para a gente usar, esses entraram no meio do ano e nem isso eles trouxeram e ganhava um material todinho e muitos retornavam com um jogo com a uma coisa que estava dentro do envelope tudo do mesmo jeito, você sabia que a família não tinha feito, não tinha ajudado, então assim, às vezes família que tinha uma estrutura e tinha essa falta de interesse.

P2 Magnólia: Houve essa falta de interesse né.

Questão 17: Falem um pouquinho sobre o sentimento de vocês ao fim do período dessas aulas remotas.

P1 Amarilis: Medo.

P2 Magnólia: Medo de não saber mais dar aula.

P4 Jasmim: Novamente insegurança porque quando a gente voltou, eu acho que a gente não pode deixar de falar que todos tivemos a sequela. Quem não perdeu alguém próximo, perdeu um amigo.

P2 Magnólia: Nós perdemos uma colega né.

P4 Jasmim: No nosso caso, nós perdemos uma colega de trabalho que a gente lutou muito né pra poder tentar ajudá-la e aquilo causou um trauma. Então o voltar, apesar de já ter a vacina, ainda era um risco de morte e aí voltar, eu entendo assim, que o voltar foi um alívio de pensar acabou e agora já vou poder ter o aluno perto pra ensinar, só porque o vírus está mais perto de mim e como eu vou lidar, porque da mesma forma que a gente teve perdas eles também tiveram, então o acolhimento, eu acho que o primeiro desafio era acolher, voltar a aprender dar aula de novo pra essas crianças que ficaram dois anos sem ter interação, desafio né, foi outro desafio, foi difícil.

P2 Magnólia: A gente ficou receosa né. Foi tão difícil como quando começou o processo remoto. Entrar no processo e sair dele, foi difícil da mesma forma.

P3 Liz: Foi uma readaptação.

P4 Jasmim: Porque a gente recebia os pais né, tem uma questão, tem isso também, recebia os pais assim, uns muito felizes de trazer a criança, de nossa agora não preciso mais fazer e aqueles também muito bravos que não queria trazer, queria continuar em casa.

P1 Amarilis: E de início a adesão não foi grande. Eu tive treze.

P3 Liz: Eu tive quatro só.

P2 Magnólia: A minha turma era uma das.

P1 Amarilis: A P2 Magnólia era campeã.

P4 Jasmim: A minha turma retornou, como eu tinha lá no espaço eles eram 16, voltaram 14 na primeira levada

P2 Magnólia: Você bateu o recorde.

P1 Amarilis: Não, a minha demorou e mesmo quando foi obrigado né, foi obrigatória, ainda alguns ainda burlaram para não voltar.

P3 Liz: Também tive alguns que não vieram.

Questão 18: Comentem um pouquinho sobre o que vocês mudariam ou faria diferente lá naquele período.

P4 Jasmim: Eu teria colocado horário no meu celular

P1 Amarilis: Eu teria colocado um celular separado e teria me posicionado igual a vocês.

P4 Jasmim: Eu separava se eu passasse de novo, por causa da saúde mental. Pra mim a pandemia foi muito difícil, eu tive covid no incincho então já foi medo né que a gente ficou e assim, não houve limite pra mim profissional, não houve limite entre a minha vida pessoal e profissional, então eu acho que a profissional ela invade demais, ela invadiu muito meus espaço de vida pessoal, então o que eu faria diferente era colocar o limite que eu não coloquei com a intenção de tentar acolher, eu teria colocado.

P3 Liz: Eu também, eu não coloquei.

P1 Amarilis: Eu como coloquei, eu fiquei um tempo e tudo, mas aí eu entendi e coloquei esse limite, eu mudaria essa cobrança, justamente aquela cobrança do barulhinho do vídeo, porque uma coisa que seria possível fazer em 1 hora a gente gastava 3.

P4 Jasmim: E também da atividade porque é a mesma coisa, eu não sei as meninas, mas a gente quando preocupa com a qualidade, então, uma atividade que eu preparo ali em meia hora para aplicar em sala, remoto a gente ficava amassando ali umas 2 ou 3 horas pensando, nossa mas e se o pai não entender, não mas isso aqui não tá bom, esse desenho não tá bom, essa imagem não tá boa, essa ideia e assim é lógico que a gente tem que ter esse zelo mas só porque eu acho

que a gente excedeu no zelo porque a gente não sabia como que era, porque os nossos cadernos, e assim foi uma coisa que eu achei boa, porque os nossos cadernos eles ficaram tão bem feitos que eles serviram de referência, eu via na internet professoras que pegaram esses meninos de escola particular usando os nossos cadernos na escola particular, então assim, foi demais, teve muito, a própria Secretaria nos chamou para elogiar que foram os cadernos que muitas escolas particulares estavam pegando eram os da nossa escola, então pra mim assim, pagou o trabalho, mas assim eu me cobraria menos também.

P3 Liz: Foi um trabalho muito bem feito.

P1 Amarilis: Foi um trabalho muito doído.

Questão 19: Essa é a última questão e eu gostaria que vocês ficassem muita vontade para comentar alguma coisa que vocês queiram comentar em relação a esse período do trabalho do ensino remoto para a Educação Infantil, sobre o que enriqueceu a prática de vocês, a experiência do processo de aprendizagem desse período para essa faixa etária, vocês querem mencionar mais alguma coisa?

P1 Amarilis: Ai eu quero, é porque eu acho assim, foi um trabalho lindo, lindo mesmo, foi o que podia ser feito pra época, mas o ensino remoto não é para Educação Infantil, a gente não consegue atingir todas as competências né, não consegue atingir as habilidades necessárias, não é possível no ensino remoto.

P4 Jasmim: E eu não acho justo também colocar a criança tanto tempo na frente da tela, porque nós estamos falando aqui de uma escola pública que a gente trabalhou, mas a gente teve contato com crianças que passaram esse processo no privado e eu, sinceramente, enquanto pedagoga, enquanto pessoa que trabalha com a Educação Infantil a uns anos, eu não vejo vantagem nenhuma do ensino remoto para Educação Infantil, não existe, porque às vezes tem alguém que agora né, na época se falava muito ensino híbrido, não agora tudo bem o menino está indo pra escola, mas a gente proporcionar para eles as atividades online, eu acho que para criança da Educação Infantil, sinceramente, ele não precisa daquela luz azul do celular, eu acho que a experiência de interação gente a gente, ela é muito mais vida, ensino remoto para Educação Infantil não funciona.

P2 Magnólia: Nada substitui essa interação. Ensino remoto para a Educação Infantil não funciona, pois é importante a experiência, é por a mão, é experienciar né. É contar uma história.

P3 Liz: Educação Infantil é o contato com os outros.

P1 Amarilis: A Educação Infantil é sala cheia, é menino brincando no parquinho, é uma borboletinha passar voando e a gente ir atrás dessa borboleta e aprender sobre a borboleta.

P4 Jasmim: É incentivar a motricidade da criança, pra ela se sentar, pra ela saber andar sem tropeçar, conseguir correr, porque o que nós recebemos do ensino remoto crianças que tropeçavam no próprio pé, que não sabiam andar, ela tropeçava no pé, era criança que se fosse andar no meio das carteiras da sala ou se for fazer uma fila, ele caía, ele não conseguia.

P2 Magnólia: Elas não sabiam andar, não conseguiam, não tinham equilíbrio.

P1 Amarilis: Porque era o tempo sentado olhando a televisão e o celular.

P4 Jasmim: Ficaram só no celular, os dedinhos estavam até bom de fazer assim, mas o resto não foi não. Acho que foi o melhor que podia ser feito na época para não perder o contato.

P1 Amarilis: É bem isso, é o que melhor podia ter sido feito pra época. Acho que o formato do caderno pra atingir o público, a sequência didática, tudo, era o que podia ter sido feito, mas.

P4 Jasmim: E os cadernos o foram muito bem feitos porque eles eram atividades práticas, até o vídeo que a gente pedia, era um vídeo pra mãe filmar um menino fazendo uma prática né, hora nenhuma a gente assim, no máximo, que os meninos tinham, pelo menos que foi colocado, como a gente trabalha com historinha, com o lúdico, era ver o vídeo da historinha porque não tinha como a gente contar né história, mas assim, até eu achei que foi valido os nossos cadernos nesse sentido, porque todos eles foram feitos incentivando a interação e a prática, o mexer, o brincar, o mobilizar, o experienciar.

P1 Amarilis: Até porque muitas vezes, sempre tinha a opção né, a gente contava uma história escrita e tinha opção dele assistir a história pelo vídeo no link, porque nem sempre teria o acesso a internet pra poder ver a história, então tinha muito trabalho de não carregar né o celular da família né, porque muitos reclamavam isso.

P3 Liz: Muitos reclamavam que pesam o celular.

P2 Magnólia: Reclamavam porque era muita mensagem, muito vídeo, muito áudio.

P1 Amarilis: Mas nada substituía ali, a presença.

P2 Magnólia: A Educação Infantil tem que ser presencial, nada substitui.

P3 Liz: Sem dúvida.

P4 Jasmim: Nisso nós somos unânimes não tem jeito.

7.3 APÊNDICE III: MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO REMOTO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?**

O objetivo desta pesquisa é investigar, na sua perspectiva como professor, à luz da teoria histórico-cultural, como se deu a relação do trabalho remoto e as atividades realizadas neste período de suspensão de aulas presenciais na modalidade Educação Infantil, na instituição a qual você é servidora.

Sua participação é muito importante, pois este trabalho permitirá analisar criticamente, considerando as especificidades da modalidade em questão e à luz da perspectiva teórica citada acima, como foi a sua adequação ao trabalho com o ensino remoto no decurso da pandemia, permitindo assim, dar voz a vocês professores envolvidos no processo. Há poucos estudos acerca da escuta das percepções dos professores da Educação Infantil e a possibilidade de reflexão sobre as suas visões como envolvido, referente do formato de trabalho remoto para esta modalidade, ajudará na compreensão da realidade desse período, incluindo aspectos circundantes como as formações, o ambiente e as condições de trabalho, as relações humanas, a tecnologia imposta pelo momento e pelo sistema e no ensino, poderão emergir vulnerabilidades ocorridas no processo bem como as potencialidades.

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário 1 (um) encontro onde acontecerá a entrevista aberta gravada por áudio, juntamente com os demais cinco participantes. Esse encontro acontecerá em uma das salas da instituição Escola Municipal Prefeito Jacques Corrêa da Costa em horário e data a ser definida, respeitando a disponibilidade de todas as participantes, com tempo estimado de 2 (duas) horas. Um risco relacionado a esta pesquisa é a forma de registro dos dados que se dará através de gravação em áudio dos diálogos para conferir maior segurança às análises e reflexões posteriores. Para minimizar esse risco e confiar segurança a todos, o anonimato será respeitado e para isso, utilizaremos nomes fictícios. Além disso, os diálogos serão transcritos e repassados a cada um para conferência das informações levantadas. Esse material ficará sob a responsabilidade da pesquisadora e poderá ser solicitado por você participante. As gravações em áudio serão armazenadas em dispositivo particular sob a minha responsabilidade como pesquisadora e posteriormente arquivadas em um computador de uso doméstico e não serão armazenados em “nuvem” para evitar acidentes de divulgação do teor das gravações.

Espera-se que de sua participação na pesquisa, em uma atmosfera tranquila e acolhedora, possamos oportunizar um momento de escuta sobre suas considerações a respeito do tema da pesquisa, que vão contribuir para a reflexão sobre as suas perspectivas referente ao formato de trabalho remoto para a Educação Infantil, a luz dos pressupostos teóricos da perspectiva histórico cultural, assim como, você terá acesso direto aos construtos da pesquisa através da devolutiva dos resultados por meio de roda de conversa organizada no mesmo local que foram construídos os dados, o que pode servir de base de estudos e avanço de saberes.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio das pesquisadoras do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro e também não terá nenhum gasto por participar desse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento ou prejuízo financeiro relacionado a sua participação nesta entrevista aberta que acontecerá dentro do espaço da instituição onde trabalha, bastando você dizer a mim, pesquisadora que lhe entreguei este documento.

É importante reiterar que, você não será identificada neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas das pesquisadoras da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Contato das pesquisadoras:

Nome: **Helena de Ornellas Sivieri Pereira**

E-mail: helena.pereira@uftm.edu.br

Telefone: (34) 3318 5000

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, – Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG.

Nome: **Héllem Amaral**

E-mail: d202210058@uftm.edu.br

Telefone: (34) 9 9999 0802

Endereço: Rua Nações Unidas, 450, Ed. Monte Carlo, Apto 601 – Bairro Centro – CEP: 38701-109 – Patos de Minas – MG.

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará o meu trabalho ou acolhimento que estou recebendo. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, **EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO REMOTO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?**, e receberei uma via assinada deste documento.

Uberaba, 29 de maio de 2023

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador assistente

Telefone de contato dos pesquisadores:

Helena de Ornellas Sivieri Pereira - Contato: (34) 9 9960 2133

Héllem Amaral - Contato: (34) 9 9999 0802