

## OS DESAFIOS DO SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS PANDÊMICOS

Maria da Conceição Lira da Silva<sup>1</sup>  
Flávia Luíza de Lira<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo busca analisar as práticas que as docentes propunham às crianças da Educação Infantil, durante o ensino remoto. Apoiamo-nos em Tardif (2011), Freire (2006), Tozetto (2011) e Gatti et al. (2019) para fundamentar o trabalho. A pesquisa foi realizada a partir da aplicação de um questionário elaborado no Google Forms, com perguntas abertas e fechadas, para professores da região do Agreste de Pernambuco. Inicialmente recebemos 39 respostas, mas adotamos os critérios de analisarmos apenas os professores com cinco anos ou mais de trabalho com a docência da Educação Infantil, professores que tivessem estudado disciplinas relacionadas a Educação Infantil na formação inicial e, professores com participação em formação continuada com temas relacionados a essa etapa. Após a aplicação dos critérios, chegamos aos 20 participantes da pesquisa. Com base nos dados presentes nos questionários, iniciamos nossas análises, tabulando-os a partir de duas categorias: a identidade docente na Educação Infantil e a atuação docente durante a pandemia. O tratamento dos dados, que se apoiou na análise temática de conteúdo (BARDIN, 2011), revelou que o fazer profissional requer uma base de conhecimentos. As docentes apontaram que estudaram temas específicos da Educação Infantil em sua trajetória formativa e isso repercutiu em sua prática. Mesmo sem os meios tecnológicos necessários para o ensino remoto, havia uma preocupação das professoras em promover atividades prazerosas. No entanto, compreendemos que o ensino remoto é inadequado para a Educação Infantil, diante da necessidade das interações e das brincadeiras na prática pedagógica com as crianças dessa etapa da Educação Básica.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Formação. Pandemia. Professores. Ensino Remoto.

### ABSTRACT

This article seeks to analyze the practices that the teachers proposed to the children of Early Childhood Education, during remote teaching. We rely on Tardif (2011), Freire (2006), Tozetto (2011) and Gatti et al. (2019). The research was carried out using a questionnaire prepared in Google Forms, with open and closed questions, for teachers. We initially received 39 responses, but we adopted the criteria of analyzing only teachers with five years or more in Early Childhood Education teaching, teachers who had studied subjects related to Early Childhood Education in their initial training, and teachers who participated in continuing education with topics related to this stage. After applying the criteria, we reached the 20 research participants. Based on the data present in the questionnaires, we started our analysis, tabulating them from two categories: the teacher identity in Early Childhood Education and the teaching performance during the pandemic. Data processing, which was supported by thematic content analysis (BARDIN, 2011), revealed that professional practice requires a knowledge base. The teachers pointed out that they studied specific themes of Early Childhood Education in their formative trajectory and this had an impact on their practice. Even without the necessary technological means for remote teaching, there was a concern of the teachers in promoting pleasurable activities. However, we understand that remote teaching is inappropriate for Early Childhood Education, given the need for interactions and games in pedagogical practice with children at this stage of Basic Education.

**Keywords:** Child education. Training. Pandemic. teachers. Remote Teaching.

<sup>1</sup> Secretaria de Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes-PE. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação-UFPE. <http://lattes.cnpq.br/4038094681262568>

<sup>2</sup> Secretaria de Educação dos Municípios do Jaboatão dos Guararapes- PE e de Camaragibe-PE. Doutoranda em Educação Matemática e Tecnológica/UFPE. <http://lattes.cnpq.br/1185511212054707>

## 1. Introdução

Durante o período de pandemia do novo Coronavírus, período no qual a população mundial foi atingida e o distanciamento social foi uma das primeiras orientações a serem seguidas, a educação passou por momentos difíceis e foi inserida no ensino remoto. Tendo em vista as exigências legais das Diretrizes Nacionais de 6 de outubro de 2020, publicadas para a implementação da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, ficaram estabelecidas “normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020” (BRASIL, 2020). Cientes da especificidade da Educação Infantil e da necessidade de a prática pedagógica priorizar a interação e a brincadeira, passamos a nos questionar sobre como o ensino remoto garantiria esses direitos.

Pesquisar sobre as especificidades da infância nos interessa bastante e, nesse momento tão atípico, nos preocupamos e discutimos a respeito das infâncias e o que seria de fato significativo para as crianças da Educação Infantil. Assim, desenvolvemos um estudo no estado de Pernambuco, durante o ano de 2020, quando estávamos vivendo um momento crítico da pandemia, em parceria com um grupo de pesquisa voltado para estudos sobre a infância e os profissionais que atuam com a Educação Infantil. A pesquisa apresentada é um recorte de uma pesquisa maior e o nosso campo de investigação delineou-se em instituições públicas municipais da Mesorregião do Agreste-PE. Nesse contexto, abordamos a profissionalidade docente em tempos de pandemia.

Nosso problema investigativo foi definido a partir da seguinte questão: de que maneira as experiências propostas às crianças concretizam-se na profissionalidade docente da Educação Infantil, em tempos de pandemia? Diante da referida questão, objetivamos analisar as práticas que as docentes propunham às crianças da Educação Infantil, durante o ensino remoto.

A partir de nosso objetivo investigativo, estabelecemos diálogos com autores como Freire (2006), mencionando que ser professora é assumir uma profissão; Tardif (2011), Tozetto (2011) e GATTI et al. (2019) que discorrem sobre os saberes docentes e desenvolvimento profissional, além de analisarmos os marcos legais da Educação Infantil.

Após essa introdução, apresentamos nossa fundamentação teórica a partir da qual discutimos sobre a profissionalidade docente e os documentos oficiais da Educação Infantil. Na sequência, discorremos sobre nossos procedimentos metodológicos. Em seguida, expomos e discutimos os resultados da investigação relativa à análise das respostas dos participantes do estudo e finalizamos com considerações a respeito da pesquisa.

## **2. Fundamentação Teórico-Metodológica**

### **2.1. Profissionalidade docente**

Durante muito tempo, para ser professor ou professora de Educação Infantil bastava gostar de crianças e/ou ser mãe. O grupo de professores dessa etapa da Educação Básica era, prioritariamente, formado por mulheres que eram chamadas de “tias”. No entanto, para ser professor ou professora de Educação Infantil exige-se saberes específicos e muito estudo. Nessa direção, Tozetto (2011) afirma que,

Ao olhar para a Educação Infantil, a lei deixa clara a importância do profissional da docência nesse nível de ensino. Não cabem mais sujeitos leigos, sem preparo adequado para atuar nas creches e pré-escolas. O reconhecimento da necessidade de formação inicial específica para os docentes nessa etapa de escolarização traz um avanço significativo. Os saberes e conhecimentos, adquiridos na formação inicial, fundamentam o ensino para as crianças de 0 a 5 anos. (TOZETTO, 2011, p.24).

Segundo a autora, esses profissionais precisam ter conhecimentos teóricos para desenvolver melhor a sua prática pedagógica com as crianças. Salienta também a importância da formação inicial para a construção de ações voltadas à transformação social. Essa formação inicial se aprimora nas interações do espaço escolar e nas formações continuadas, pois os saberes docentes são aprendidos gradativamente e se revelam durante a ação docente, incluindo, além dos conhecimentos científicos e culturais, aspectos sociais, valores e crenças.

Dessa forma, a atuação na Educação Infantil requer diferentes conhecimentos e, de acordo com Tardif (2011), os docentes em suas atividades profissionais utilizam diversos saberes que são adquiridos em espaço de formação profissional, por meio da experiência, do currículo, da cultura, entre outros. Assim, o saber docente é um “Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é portanto, essencialmente heterogêneo” (TARDIF, 2011, p.54).

Na mesma direção, Gatti et al. (2019) ressaltam que

A constituição da profissionalidade docente demanda formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização. Com vistas a construção da profissionalidade docente, os caminhos formativos se definem mediante a condução dos conhecimentos de senso comum preexistentes aos conhecimentos fundamentados que sustentam práticas pedagógicas. (GATTI et al. 2019, p. 40-41).

Nesta perspectiva, a profissionalidade docente é construída durante a trajetória profissional, pois o professor ou a professora constroem conhecimentos específicos da profissão, a partir da formação inicial, perpassando pelo campo de atuação. Podemos afirmar que as instituições de ensino e os espaços da formação continuada podem ser considerados espaços de reflexão, estudo, planejamento e replanejamento da prática profissional. De acordo com Freire (2006),

[...] Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de

parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos (FREIRE, 2006, p.11).

Dessa forma, ser profissional é diferente de sermos tios ou tias e para atuarmos junto às crianças da Educação Infantil exige-se saberes específicos. Nesta etapa de ensino é imprescindível que o docente promova interação e brincadeira, portanto, percebemos a dificuldade do ensino remoto substituir as experiências presenciais, pois essa modalidade limita a mediação docente, bem como limita a interação entre os pares e entre adultos e criança.

Nesta perspectiva, corroboramos com os autores quanto a profissionalidade docente se constituir na trajetória profissional, tendo a formação continuada grande importância nesse percurso. Diante da relevância da formação continuada, nos questionamos se no momento atípico de pandemia foi proporcionada alguma formação para esses profissionais. Ou algum tipo de orientação prévia para esses docentes atuarem em um contexto tão atípico como o remoto.

## **2.2. Os documentos oficiais da Educação Infantil: o que asseguram às crianças?**

Nesta seção, discutiremos, brevemente, os documentos que orientam a Educação Infantil em nosso país. Nos atuais documentos, as crianças são vistas como sujeitos de direitos, no entanto, sabemos que a visão de criança e de infância foram se modificando ao longo do tempo. Na contemporaneidade, a criança é concebida como um sujeito histórico e de direitos, um ser plural, ativo e integral, uma vez que elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas.

Inicialmente, destacamos a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pois a partir desta Lei a Educação Infantil ampliou seu atendimento e passou a ser

considerada como primeira etapa da Educação Básica. Essa lei estabeleceu novas orientações para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, refutando a visão assistencialista e preparatória, até então predominante na Educação Infantil. No âmbito das políticas públicas, as crianças passaram a ser vistas de maneira integral e o atendimento a elas voltado a uma diversidade de aspectos, como o cuidado com o corpo, a saúde, a alimentação, a afetividade e as diversas linguagens, respeitando a faixa etária das crianças. Em virtude da formalização da Lei, sucederam documentos que influenciaram na sistematização de um currículo para Educação Infantil, inserindo o cuidar em uma relação de indissociabilidade com o educar.

O segundo documento que observamos são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil -DCNEI, instituídas em 2009 mediante Resolução Nº05/2009, que contemplam a garantia do atendimento às crianças de 0 a 5 anos e orientam que as propostas pedagógicas das escolas considerem a criança no centro do planejamento pedagógico, respeitando os princípios éticos políticos e estéticos, respeitando as singularidades, as diferentes culturas e o direito à cidadania. Com relação ao currículo, o Art. 3º aponta que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009).

A sistematização do currículo da Educação Infantil destaca a valorização dos conhecimentos que a criança possui e as suas múltiplas experiências vividas no seu meio social. Portanto, essa compreensão curricular propõe a ampliação dos conhecimentos de mundo das crianças a partir da valorização de seus conhecimentos prévios. As interações e as brincadeiras são os eixos estruturantes do trabalho pedagógico, o que constituem ganhos significativos para esta etapa de ensino. Desta maneira, a atuação docente requer a realização de vivências nas quais as crianças troquem saberes entre elas, com a professora ou professor e com o conhecimento. O brincar, por sua vez, é tomado como primordial para o desenvolvimento da criança

e se apresenta de formas variadas no contexto educativo, podendo ser dirigido ou livre, fantasiando e representando papéis sociais.

No Art.9º, incisos de I ao XII, é apontada a necessidade de uma Educação Infantil que garanta a materialização das diferentes linguagens de maneira significativa, oportunizando às crianças a ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, participação em atividades individuais e coletivas, orientações espaço-temporal, relações quantitativas, conhecimento do meio físico e social, conhecimento das tradições culturais, relacionamento com diversificadas manifestações da música e das artes plásticas, entre outras.

Reconhecemos a relevância de um currículo que proporcione a ampliação dessas experiências nas instituições escolares e que deve ser organizado coletivamente, considerando o contexto real da instituição e respeitando os grupos sociais que ali estão inseridos. Dito isso, reportamo-nos à Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017), cujo processo de construção foi iniciado em 2014 e trata-se de um documento normativo que define, dentre outros aspectos, os objetivos de aprendizagem para a educação básica de todo o país, orientando a construção dos currículos das unidades públicas e privadas dos estados e dos municípios.

Com relação à Educação Infantil, nas primeiras versões, ocorreram debates com especialistas da área, no entanto, na versão homologada, a discussão se restringiu a cinco audiências públicas, realizadas nas cinco regiões do país. A BNCC tem como referência as DCNEI (BRASIL, 2009), apontando como eixos estruturantes as interações e a brincadeira.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 35).

Percebe-se que a BNCC (BRASIL, 2017) destaca a importância do professor ou da professora estar atento ao momento que as crianças estão interagindo por meio da brincadeira com seus pares e com outros adultos, pois durante esses momentos pode-se identificar muitas aprendizagens. O documento apresenta seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Considerando os direitos de aprendizagem, o documento estrutura-se em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações e escuta, fala pensamento e imaginação.

Analisando os campos de experiências percebemos ausências de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que consideramos importantes de serem trabalhados com as crianças. Vejamos algumas lacunas, por exemplo, no campo de experiência “Escuta, fala pensamento e imaginação”, no qual há ausência de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que façam menção ao nome das crianças, uma vez que consideramos que essa é uma aprendizagem relevante para conhecimento e fortalecimento da identidade da criança, além de proporcionar discussões sobre palavras cujo registro é significativo. Outro aspecto que gostaríamos de pontuar é que a BNCC tampouco aborda, de forma explícita, o desenvolvimento da consciência fonológica. Contudo, as brincadeiras cantadas e os jogos de rimas são possibilidades para as crianças aprenderem, dentro de um contexto lúdico, e para refletirem sobre a língua.

Essa lacuna do documento, com relação à faceta linguística, não ocorreu por acaso, é fruto da falta de consenso do que se deve trabalhar com relação à escrita na Educação Infantil. Isso colabora para a permanência, nos espaços educativos, de práticas em que priorizam cópias de letras e exercícios repetitivos. Essa ausência também aprofunda a falta de trabalho qualificado sobre a língua escrita, tendo em vista que os docentes permanecem sem ter uma clareza de que aspectos da escrita podem ser vivenciados nessa etapa da Educação Básica. A esse respeito, concordamos com Brandão e Leal (2013) e Morais (2015, 2019), que defendem que as crianças da Educação Infantil podem aprender alguns princípios do sistema

alfabético, dentro de uma perspectiva lúdica, respeitando a infância e as suas peculiaridades.

Diante dos marcos legais apresentados nos questionamos sobre como assegurar esses direitos às crianças em tempos pandêmicos. Em meio a esse momento atípico, a Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, estabelece em seu “§ 4º (Art. 2º) que municípios com sistemas de ensino poderão desenvolver atividades pedagógicas não presenciais para a Educação Infantil.” (BRASIL, 2020). Após a promulgação da Lei, em 6 de outubro, o Parecer CNE/CP nº 15 tratou da implementação dos dispositivos legais estabelecendo normas excepcionais para o período de calamidade pública. Vejamos o que o parecer passou a orientar:

Art. 16. Para a realização de atividades não presenciais na Educação Infantil, conforme disposto no art. 2º da Lei nº 14.040/2020, as secretarias de educação e as instituições escolares devem elaborar orientações/sugestões aos pais ou responsáveis sobre atividades que possam ser realizadas com as crianças em seus lares, durante o período de isolamento social.

Art. 17. Na Educação Infantil podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais, a critério dos sistemas e instituições de ensino, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da Educação Básica e com as orientações pertinentes quanto ao uso de tecnologias de informação e comunicação.

Conforme já dito, as instituições de Educação Infantil adotaram o ensino remoto, mesmo com tantas fragilidades. No entanto, refletimos a respeito de como esse ensino chegou para as crianças, tendo em vista que nem todas têm acesso aos recursos tecnológicos necessários para esse momento pandêmico. Dessa forma, questionamos a garantia das interações e das brincadeiras em um contexto tão adverso, com tantas desigualdades sociais.

### 2.3. Aspectos metodológicos

A pesquisa foi realizada com professores da região do Agreste Pernambucano, no período da pandemia provocada pelo novo Coronavírus, a partir da aplicação de um questionário elaborado no Google Forms e enviado para os e-mails das secretarias de Educação. O questionário foi elaborado com questões abertas e fechadas, sendo que as questões abertas possibilitaram, aos participantes, mais liberdade de expressão já que eles respondem com suas próprias palavras. Já nas questões fechadas, os participantes da pesquisa escolhem suas respostas a partir de uma lista previamente apresentada (GIL, 2008). A escolha por esse instrumento se deu por possibilitar maior rapidez em sua aplicação e abrangência nas respostas, visto que desejávamos alcançar o maior número possível de profissionais da Educação Infantil. O questionário foi acompanhado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, nos quais, a adesão à pesquisa pautou-se pelo critério dos profissionais estarem atuando no ensino remoto, na Educação Infantil.

Após recebimento dos formulários, analisamos os dados dos profissionais que atendessem aos seguintes critérios: ter cinco anos ou mais em docência na Educação Infantil; ter cursado disciplinas relacionadas à Educação Infantil na formação inicial; ter participado de formação continuada com temas relacionados a essa etapa da Educação Básica. Inicialmente recebemos 39 formulários e, após a aplicação desses critérios, chegamos aos 20 sujeitos participantes da pesquisa.

As 20 respondentes eram do sexo feminino e atuavam em cinco municípios distintos do Agreste pernambucano, sendo uma em Santa Cruz do Capibaribe, uma em São Vicente Ferrer, uma em Passira, uma em Bezerros, uma em Caruaru, uma de Garanhuns, três em Buíque e onze em Jucati. Quanto a faixa etária, oito professoras tinham entre 30 e 39 anos, 11 tinham entre 40 e 49 anos e uma tinha 55 anos de idade. O Quadro 1 apresenta o perfil acadêmico e profissional dessas professoras.

Quadro 1: Perfil acadêmico e profissional das professoras

		Tempo de experiência	
--	--	----------------------	--

Formação Inicial	Vínculo com a rede pública	na Educação Infantil na rede pública	Segmento de atuação na Educação Infantil
Pedagogia: 15 Outras licenciaturas: 03 Cursando graduação: 02	Efetivas: 09 Contrato temporário: 11	5 a 10 anos: 07 11 a 20 anos: 08 21 a 30 anos: 05	Atuam na Creche: 09 Atuam na pré-escola: 12 Uma professora atua nos dois segmentos.

Fonte: dados da pesquisa.

Das 20 professoras que estamos analisando, oito cursaram especialização. Com base nos dados presentes nos questionários, iniciamos nossas análises tabulando-os a partir de duas categorias: a identidade docente na Educação Infantil e atuação docente durante a pandemia. Os achados estão sistematizados por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

### 3. Resultados e Discussão

A pesquisa analisou as práticas que as docentes propunham às crianças da Educação Infantil, durante o ensino remoto. A partir da análise das respostas das 20 docentes, estabelecemos duas categorias, identidade docente e atuação, conforme já anunciado.

Com nossas lentes voltadas para a trajetória de formação, apresentaremos a análise das respostas das docentes relacionadas à primeira categoria. As participantes foram instigadas a se posicionarem em relação à formação continuada acerca da Educação Infantil, às temáticas abordadas nas formações, às ações da Secretaria de Educação durante a pandemia, ao sentimento em relação às possibilidades e limites da atuação profissional no ensino remoto.

Mapeamos as respostas e visualizamos que as 20 professoras responderam que participaram de formação continuada voltadas para a Educação Infantil nos últimos 5 anos, com temáticas relacionadas à ludicidade, jogos, dinâmicas recreativas, brincadeiras, BNCC, currículo, planejamento, importância da educação infantil,

cuidados, sequência didática, inclusão, programas formativos como PNAIC e Criança Alfabetizada.

Quanto às ações da Secretaria de Educação durante a pandemia, as 20 professoras afirmaram que foram entregues kit com materiais pedagógicos, kit alimentação e de higiene. Dessa forma, percebe-se que o investimento das redes de ensino ficou restrito a necessidade de prover, às crianças e as famílias, suas prioridades como alimentação e higiene. Quanto aos aspectos pedagógicos, foi abordado junto às docentes apenas orientações, não havendo formação continuada neste período inicial do ensino remoto. Acreditamos que uma formação continuada, mesmo que acontecesse de forma remota, teria fortalecido as ações propostas às crianças e possibilitaria um atendimento mais adequado. Contudo, no contexto pandêmico, o que ficou evidenciado foi que as secretarias apenas passaram orientações superficiais para as docentes, ficando a responsabilidade do atendimento às crianças ao cargo dessas profissionais.

Quanto aos sentimento das professoras em com relação às possibilidades e aos limites da atuação profissional no ensino remoto, obtivemos algumas respostas das docentes:

Dá um certo receio, por saber que em sala de aula tudo é mais explicado, mais trabalhado. Em vídeos o tempo é restrito e precisa ter movimento para chamar a atenção dos pequenos. (PROFESSORA 1, AGRESTE, 2020)

Desespero, por não conseguir que todos tenham acesso, os que tem a dificuldade de orientar não é fácil você está longe sem ter condição de conduzir a sua aula da forma que é planejado. (PROFESSORA 8, AGRESTE, 2020)

Me sinto feliz porque estou conseguindo passar os conteúdos e tendo bom retorno, porém de tristeza também estamos vivendo em um momento difícil que está atrapalhando muito o desenvolvimento das crianças. (PROFESSORA 9, AGRESTE, 2020)

Resiliência, diante desta pandemia tive que reinventar toda a programação e planejamento, e também o sentimento de impotência, diante dos alunos que não pude alcançar, no meu modo de ver os que mais precisariam. (PROFESSORA 10, AGRESTE, 2020)

Faço o que posso e com carinho. (PROFESSORA 13, AGRESTE, 2020)

Sentimento de tristeza. (PROFESSORA 14, AGRESTE, 2020)

Sinto uma certa insegurança em relação a ensinar a distância, por nunca ter dado aula de forma virtual antes da pandemia. (PROFESSORA 15, AGRESTE, 2020)

Podemos observar, nas respostas das professoras, sentimentos diversos com relação a esse momento atípico. Algumas achavam que estavam se superando, sendo resilientes e se reinventando, cumprindo assim o “seu papel” e dando o melhor de si, desempenhando assim sua função enquanto docente. Essas respostas indiciam uma atitude conformista diante da situação. Entre as 20 docentes, cinco destacaram que sentiam falta do contato com as crianças, dessa forma, esse argumento nos reporta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) que aponta como eixos estruturantes as interações e a brincadeira.

Para Tozetto (2011,p.19), “a função do professor não se reduz à transmissão dos conhecimentos, cabe a ele a problematização da realidade através de ações que levem os alunos à questionamentos sobre o contexto real”. Acreditamos que se fossem proporcionados encontros de formação para reflexões coletivas a respeito do contexto atípico vivenciado, discutindo temáticas prioritárias do contexto real como, por exemplo, as questões socioemocionais, isso fortaleceria a prática pedagógica no período remoto e ajudaria os docentes a enfrentarem as possíveis situações adversas enfrentadas pelas crianças. A formação se constituiria em um momento de crescimento profissional para as professoras e elas estariam mais preparadas para lidar com situações imprevisíveis dessa nova forma de ensinar, em um período tão atípico. Assim, o momento formativo possibilitaria reflexões sobre o contexto atual na busca de possíveis soluções para os problemas que emergissem no cotidiano das crianças.

Discutimos, a seguir, a segunda categoria que emergiu a partir da reflexão sobre o tipo de orientação e/ou atividade pedagógica remota realizada com as crianças e suas famílias durante a pandemia. Vejamos alguns extratos do que nos dizem as docentes com relação as orientações dadas as crianças e famílias:

São ações de acordo com a nova BNCC, atividades rotineiras e praticadas facilmente no dia a dia. (PROFESSORA 1, AGRESTE, 2020)

Vídeos com histórias, música, explicando cores, formas e outros. (PROFESSORA 3, AGRESTE, 2020)

Através de videoaula com contação de história, propondo atividades práticas. (PROFESSORA 4, AGRESTE, 2020)

Músicas, contação de história sugestão de atividades lúdicas na qual os pais orientam as crianças de forma simples. (PROFESSORA 6, AGRESTE, 2020)

Entrega das coletâneas de atividades (uma espécie de apostila) e através desta há explanação dos conteúdos por meio de vídeo aula, de maneira lúdica sempre utilizando recursos de fácil acesso paramos alunos. (PROFESSORA 10, AGRESTE, 2020)

Contação de histórias, confecção de brinquedos, sugestões de brincadeiras, desenhos, pinturas, recorte e colagem, dobradura. (PROFESSORA 12, AGRESTE, 2020).

A maioria das atividades propostas pelas professoras refletem temáticas que foram abordadas durante o percurso formativo. Conforme Tozetto (2011, p. 20), “[...] a produção do conhecimento do docente está amparada na experiência, mas não advém somente dela, é necessário empenho, dedicação aos estudos que promovam a fundamentação da prática e atendam às exigências do dia a dia da profissão [...]”. Desta forma, vemos que tornar-se professor não é uma tarefa simples, o fazer profissional requer uma base de conhecimentos e este é um processo gradativo que exige empenho, estudos e experiência.

Outro aspecto que consideramos relevante é o fato de as docentes fazerem uma tentativa de colocar em prática o que orientou o Parecer CNE/CP nº 15 que tratou da implementação dos dispositivos, estabelecendo normas excepcionais para o período de calamidade pública, no Art. 17 parágrafo primeiro:

§ 1º As instituições escolares de Educação Infantil que adotarem processos pedagógicos não presenciais devem priorizar atividades de estímulo cognitivo e socioemocional e experiências lúdicas com espaço para brincadeiras e estimulação de habilidades específicas propostas nos campos de experiência pela BNCC.

Visualizamos que a Professora 1 cita explicitamente que segue orientação da BNCC e que trabalha com atividades rotineiras. Na análise das respostas das 20 professoras, encontramos práticas recorrentes, como podemos visualizar nos extratos

de fala, a citar: histórias, música, brincadeiras, lúdico, contação de história, coletâneas de atividades, vídeos e apostila.

Quanto à análise das respostas referentes às atividades significativas, as professoras apontaram que a contação de história, por meio de vídeos gravados e de chamadas de WhatsApp, constituíram-se uma prática significativa e, aparentemente, apreciada pelas crianças. Vejamos uma representação das falas sobre a contação de histórias pelas professoras e/ou por familiares:

Sim, porque tive retorno em vídeos onde as mães gravaram eles cantando, dançando e aprendendo a música ou história. (PROFESSORA 7, AGRESTE, 2020).

Sim, porque em meio a pandemia as crianças poderiam continuar fazendo atividades criativas as quais trabalham o imaginário da criança, então acho que as histórias contadas contribuem muito para isso. (PROFESSORA 11, AGRESTE, 2020).

Inferimos que as docentes tinham conhecimento das preferências das crianças e, provavelmente, deram continuidade às práticas estabelecidas nas salas de aula antes da pandemia, procurado, assim, garantir a efetivação do Art.9º, em seus incisos II e III:

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;  
IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

As docentes procuram vivenciar as diversas linguagens, buscando envolver as crianças em atividades criativas. A literatura infantil também foi prioridade em suas práticas e esse foi um dado relevante, pois as professoras citaram que eram momentos nos quais elas contavam as histórias e chamavam a atenção das crianças que estavam do outro lado da tela. A contação de história possibilita que as crianças possam observar algumas especificidades da linguagem oral. “Elas observam que, quando o professor narra oralmente, ele gesticula, muda a voz, faz expressões diferentes com o rosto, olha nos olhos, improvisa, muda parte da história [...]”

(FONSECA, 2012, p.148-149). É notório que a contação de histórias envolve uma apropriação do texto literário e que envolve também uma performance da professora que irá contar a história.

Vejamos alguns extratos que apontam outras atividades propostas às crianças que elas consideraram significativas:

Sim, a realização da chamada com fotos e nomes das crianças... Eles amaram em se vê e ver os colegas da sala de aula. (PROFESSORA 4, AGRESTE, 2020).

Sim, principalmente para o desenvolvimento da coordenação motora. (PROFESSORA 6, AGRESTE, 2020).

Sim, atividades sobre as diferenças entre as pessoas, mostrando que todos somos iguais e devemos nos tratar com respeito, atividades sobre números onde as crianças aprendem as ordens e sequência numéricas, atividades do alfabeto onde as crianças aprendem a usar as letras para inicialmente formar seu nome, atividades sobre os diferentes meios de comunicação e meios de transporte, entre outras. (PROFESSORA 9, AGRESTE, 2020).

Sim, principalmente as que orientavam o uso de objetos do cotidiano, como embalagens, e as atividades que continham músicas. (PROFESSORA 10, AGRESTE, 2020).

Sim vídeos de histórias que ensinam valores, a conhecer números, cores e sons que os animais emitem. (PROFESSORA 15, AGRESTE, 2020).

Sim todas as atividades são significativas, pois todas passam alegria, conhecimento, afetividade e segurança para as crianças e as famílias. (PROFESSORA 19, AGRESTE, 2020).

Percebemos que a Professora 4 fez uma tentativa de inserir a interação nas atividades. Por meio da realização da chamada com fotos, a docente relata que as crianças amaram ver suas imagens e a dos colegas da turma. Quando questionadas sobre as limitações que encontraram para efetivarem as suas práticas remotas, constatamos que as redes de ensino não conseguiram garantir o que diz o parágrafo § 4º do Parecer CNE/CP nº 15 que diz:

§ 4º Os sistemas de ensino e as instituições escolares de Educação Infantil devem assegurar que as crianças e os professores tenham acesso aos meios necessários para realização das atividades não presenciais, considerando as habilidades específicas das crianças para a utilização das tecnologias de informação e comunicação.

Visualizamos que o proposto no parecer não foi assegurado na efetivação das aulas, pois verificamos, nas falas das docentes, problemas de diversas naturezas:

Sim, primeiramente que minhas aulas não chegam a todos, por não ser possível os recursos tecnológicos a todos, mas entendo que é a única forma de fazermos algo, até agora fiz o que pude, aulas lúdicas de curta duração para não cansá-los, busquei aprender editar vídeos, para deixar as aulas mais atrativas. Entendo que fiz tudo que está ao meu alcance. (PROFESSORA 01, AGRESTE, 2020).

Sim, nem todos possuem acesso à internet e zona rural extensa (PROFESSORA 09, AGRESTE, 2020).

Existe sim. No manuseio das tecnologias. (PROFESSORA 11, AGRESTE, 2020).

Disponibilizar internet para todos. (PROFESSORA 11, AGRESTE, 2020).

Constatamos que uma das dificuldades para a efetivação das atividades propostas foi o acesso à internet, além do manuseio das ferramentas tecnológicas. Os demais problemas foram de limitação de material pedagógico e de falta de participação dos pais. Como foi visto, das 20 respostas analisadas, 17 professoras sinalizaram obstáculos e apenas três alegaram que não tiveram problemas, ficando evidenciado a inviabilidade do ensino remoto para a Educação Infantil.

#### 4. Considerações Finais

A análise dos dados mostrou que as professoras lutaram para superar limites impostos durante o período pandêmico, uma vez que não tiveram formação antes de serem inseridas no ensino remoto. Elas enfrentaram a precarização de meios de acesso à internet, visto que o acesso foi por meios próprios. Outro aspecto a ser considerado está relacionado com o fato de não terem recebido computadores. Os docentes relataram que nem todas as crianças tinham recursos tecnológicos, assim houve omissão do poder público na efetivação do ensino remoto. Visualizamos que as docentes repetiram práticas que são efetuadas no ensino presencial, mas alguns

aspectos chamam atenção como o esforço das professoras na busca de situações de ensino aprendizagem prazerosas para as crianças.

Por fim, consideramos que o fazer profissional requer uma base de conhecimentos. As docentes apontaram que estudaram temas específicos da Educação Infantil em sua trajetória formativa e isso repercutiu em sua prática. Mesmo sem os meios tecnológicos necessários para o ensino remoto, havia uma preocupação das professoras em promover atividades significativas para as crianças. Mesmo com todo o esforço das docentes, compreendemos que o ensino remoto é inadequado para a Educação Infantil devido às especificidades dessa etapa da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousar ensinar**. 16. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi; LEAL, Telma Ferraz. Propostas Curriculares para a Educação Infantil: orientações sobre a alfabetização e o letramento das crianças. *In*: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). **Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais**. 1. ed. Campinas: Leitura Crítica, 2013. p. 137-156.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, DF: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: CEB/CNE/MEC, [2009].

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020. Brasília, DF: CNE/MEC, 2020.

FONSECA, EDI. **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil**. São Paulo: Blucher, 2012.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D, A.; ALMEIDA, P. C. A de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. Base nacional comum curricular: que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças na educação infantil? **Revista Brasileira de Educação** – ABALF, Vitória, v. 1 n. 2, p. 161-173, jul./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1.ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOZETTO, S. S. Os profissionais da educação infantil: formação e saberes. *In*. Pietrobon, S. R. G.; Ujiie, N. T. (Orgs.). **Educação Infantil: saberes e fazeres**. Curitiba: CRV, 2011.