

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Priscila Aparecida Xavier de Matos**

**O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE À**  
**PANDEMIA: novas aprendizagens e mudanças na atuação**  
**pedagógica**

**Taubaté – SP**

**2020**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Priscila Aparecida Xavier de Matos**

**O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE À  
PANDEMIA: novas aprendizagens e mudanças na atuação  
pedagógica**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do Título de Mestre pelo  
Programa de Pós-graduação em Mestrado  
Profissional em Educação da Universidade de  
Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para  
a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e  
desenvolvimento profissional

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida  
Campos Diniz

**Taubaté – SP**

**2020**

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi  
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI  
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

M433p Matos, Priscila Aparecida Xavier de  
O professor da Educação Infantil frente à pandemia :  
novas aprendizagens e mudanças na atuação pedagógica /  
Priscila Aparecida Xavier de Matos. -- 2020.  
143 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz,  
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Trabalho pedagógico. 2. Educação infantil. 3. Ensino  
remoto. 4. Aprendizagem do adulto. I. Universidade de  
Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

**Priscila Aparecida Xavier de Matos**

**O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE À  
PANDEMIA: novas aprendizagens e mudanças na atuação  
pedagógica**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e desenvolvimento profissional

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz

Data: 27.05.2022

Resultado: Aprovada

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. (a) Dr. (a) Maria Aparecida Campos Diniz Universidade de Taubaté

Assinatura 

Prof. (a) Dr. (a) Roseli Albino dos Santos Universidade de Taubaté

Assinatura 

Prof. (a) Dr. (a) Vera Lucia Antonio Azevedo Universidade Presbiteriana Mackenzie

Assinatura 

Aos meus pais, Dimas e Nair, pelo apoio e incentivo,  
ao meu marido Jonas, pela paciência e carinho, e principalmente  
aos meus filhos, Alexandre e Arthur, que são minha fonte de inspiração.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir realizar meus sonhos, dando-me sabedoria e paciência para alcançá-los.

Aos meus pais, Dimas e Nair, que com toda sua simplicidade e conhecimento me estimularam a nunca começar algo e desistir, e que sempre me conduziram em minha formação e identidade pessoal a valorizar o respeito, a educação e a humildade.

A minha família. Ao meu esposo Jonas, pelo amor, alegria e convivência, e principalmente aos meus dois filhos, Alexandre e Arthur, que amo muito, pois me inspiram a sempre fazer o melhor.

A minha orientadora, Profa. Maria Aparecida Campos Diniz, querida Nena, pela incansável paciência, acolhida e partilha. Com valiosas orientações e direcionamentos a respeito do tema e da produção desta pesquisa, ajudou-me a enriquecer o trabalho. Com todo seu conhecimento acadêmico, prática, experiência e sabedoria, conduziu-me em meus trabalhos, perpassando os valores do universo acadêmico e acreditando em minha potencialidade como pesquisadora.

À Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti, por compartilhar seus conhecimentos, sabedoria, alegria, amor pela Educação, e por ter contribuído com a minha pesquisa, com seus textos sobre o tema pesquisado. Sempre generosa e assertiva nas sugestões, ajudou-me a enriquecer o trabalho.

À Prefeitura Municipal de São José dos Campos, que me concedeu bolsa de estudos parcial para que eu pudesse realizar este curso de pós-graduação stricto sensu, que me proporcionou a continuidade da minha formação docente.

A todas as professoras participantes que contribuíram para a construção desta pesquisa, e principalmente por sua disponibilidade em participar.

Ao meu grande amigo, Dr. Prof. Marcos Antônio do Nascimento, pelas conversas, trocas de experiência e apoio.

Ao Prof. Joel Abdala, pelo apoio e paciência ao longo da construção da dissertação.

A todas as crianças que diariamente me ensinam, com sua pureza, a elas que são luz do mundo e que me dão a certeza de que escolhi a profissão certa. “Eu fico com a pureza da resposta das crianças... A beleza de ser um eterno aprendiz”. (Gonzaguinha)

Você não sabe o quanto eu caminhei  
Pra chegar até aqui  
Percorri milhas e milhas antes de dormir  
Eu nem cochilei  
Os mais belos montes escalei  
Nas noites escuras de frio chorei ei ei ei  
Ei ei ei ei ei ei  
(A Estrada – Cidade Negra)



## RESUMO

Considerando o período de pandemia, neste estudo buscou-se responder à seguinte questão: como foi a atuação pedagógica dos professores de Educação Infantil para lidar com o ensino remoto? Assim, objetivou-se investigar e analisar as formas empreendidas para lidar com os desafios didáticos e conhecer os novos conhecimentos adquiridos diante dessa experiência de ensino remoto. Os sujeitos participantes da primeira etapa da pesquisa foram 14 professores, que responderam ao questionário sociodemográfico. Na segunda etapa da pesquisa, foram escolhidos 5 docentes, atuantes em diferentes faixas etárias na escola em foco, para compor o diário reflexivo. A investigação foi realizada numa abordagem qualitativa, e a coleta de dados deu-se por meio de dois instrumentos: o questionário sociodemográfico, encaminhado via e-mail (*Google forms*) aos participantes, com prazo definido para reenvio ao pesquisador, e a narrativa do diário reflexivo enviado via e-mail (*Google forms*). A análise dos dados evoluiu para uma análise de conteúdo. Os resultados apontam a necessidade de os professores ampliarem sua formação pedagógica, em busca de novas aprendizagens, para que possam vir a adotar novos procedimentos de ensino que atendam às novas tendências tecnológicas implementadas recentemente, em função das circunstâncias pandêmicas. Diante dos desafios impostos pela pandemia da (Covid-19), os professores evidenciaram alguns dos sentimentos percebidos nos diferentes momentos do trabalho pedagógico no ensino remoto: medo, angústia, preocupação, insegurança e desejo de contribuir nesse novo contexto, em busca de alternativas criativas de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Da evolução desse estudo, nasceu o interesse em deixar uma contribuição para essa área de ensino, que aqui se constituirá no produto técnico, ou seja, sugere-se projeto de formação específica para uso dos recursos tecnológicos em situações didático- pedagógicas na Educação Infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho Pedagógico, Educação Infantil, Ensino Remoto e Aprendizagem do Adulto.

## **ABSTRACT**

Considering the pandemic period, this study sought to answer the following question: how was the pedagogical performance of Early Childhood Education teachers to deal with remote teaching? Aiming at the following objectives to investigate and analyze the ways undertaken to deal with the didactic challenges and to know the new knowledge acquired in the face of this remote teaching experience. The subjects participating in the first stage of the research were 14 teachers who answered the sociodemographic questionnaire, in the second stage of the research 5 teachers were chosen, working in different age groups in the school in focus, composing the reflective diary. The investigation was carried out in a qualitative approach, whose data collection took place through two instruments: the sociodemographic questionnaire sent via email (Google forms) to the participants, with a defined deadline for sending it back to the researcher and the narrative of the reflective diary sent via email (Google forms). Data analysis evolved into content analysis. The results point to the need for teachers to expand their pedagogical training, in search of new learning so that they can adopt new teaching procedures, which meet, in particular, the new technological trends implemented recently due to the pandemic circumstances. Faced with the challenges imposed by the (Covid-19) pandemic, teachers highlighted some of the feelings perceived in the different moments of pedagogical work in remote teaching: fear, anguish, concern, insecurity and the desire to contribute in this new context, in the search for alternatives creative ways of teaching and learning in Early Childhood Education. From the evolution of this study, the interest in making a contribution to this teaching area was born, which will constitute the technical product here, that is, a specific training project is suggested for the use of technological resources in didactic-pedagogical situations in Early Childhood Education.

**KEYWORDS:** Pedagogical Work, Early Childhood Education, Remote Teaching and Adult Learning.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Sentimentos que definem sua profissão

Figura 2: Palavras que denotam sua vivência na Pandemia

Figura 3: Recursos utilizados

## **LISTA DE TABELAS E QUADROS**

Tabela 1- Levantamento das pesquisas correlatas

Tabela 2- Publicações selecionadas com auxílio dos descritores

Quadro 1- Campos de experiência

Quadro 2- Organização do questionário da pesquisa

Quadro 3- Procedimentos para a coleta de dados

Quadro 4- Etapas na análise dos dados

Quadro 5- Professores participantes

Quadro 6- Dados dos participantes

Quadro 7- Tempo de docência das participantes

Quadro 8- Fases da carreira

## **LISTA DE GRÁFICOS**

- Gráfico 1: Formação Acadêmica
- Gráfico 2- Tempo de atuação como docente
- Gráfico 3- Gênero do Participante
- Gráfico 4: Região/Estado dos Participantes
- Gráfico 5- Etnia do Participante
- Gráfico 6: Rede de Ensino
- Gráfico 7: Modalidade de Ensino
- Gráfico 8: Familiaridade com Recursos Tecnológicos
- Gráfico 9: Familiarização com os Aplicativos
- Gráfico 10: Interações ocorridas no Período de Pandemia
- Gráfico 11: Sentimento referente às atividades não presenciais
- Gráfico 12: Suporte Pedagógico

## LISTA DE SIGLAS

ABE	-	Associação Brasileira de Educação
BDTD	-	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	-	Base Nacional Curricular
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/ UNITAU	-	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
COVID-19	-	<i>Corona Virus Disease</i> (Doença do Coronavírus)
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EI	-	Educação Infantil
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	-	Educação Municipal de Educação Infantil
FUNDEB	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação
FUNDEF	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTC	-	Horário de Trabalho Coletivo
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMI	-	Instituto Materno Infantil
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
ONU	-	Organização das Nações Unidas

RCNEI	-	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SCIELO	-	Scientific Eletronic Library Online
SJC	-	São José dos Campos
SP	-	São Paulo
UNIP	-	Universidade Paulista
UNITAU	-	Universidade de Taubaté
ZDP	-	Zona de Desenvolvimento Proximal
PPP	-	Projeto Político-Pedagógico

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL DESCRITIVO: UM OLHAR PARA MUDANÇA E A INTENÇÃO DE FAZER A DIFERENÇA</b>	<b>16</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>23</b>
1.1 Relevância do estudo e Justificativa	26
1.2 Delimitação do estudo	27
1.3 Problema	28
1.4 Objetivos	28
1.4.1 Objetivo Geral	28
1.4.2 Objetivos Específicos	28
1.5 Organização da Dissertação	29
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>30</b>
<b>3 EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO A HISTÓRIA - MUDANÇA E PERSPECTIVA</b>	<b>40</b>

3.1 A ação Pedagógica na Educação Infantil	44
3.2 Construindo Saberes ao longo da formação docente	50
3.2.1 Parâmetros e contribuições do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	56
3.3 Inclusão do novo Ambiente de Aprendizagem	62
<b>4. METODOLOGIA</b>	<b>69</b>
4.1 Percurso metodológico vivido	69
4.2 Participantes	70
4.3 Caracterização do contexto de trabalho dos participantes da pesquisa	71
4.4 Instrumentos de Pesquisa	71
4.4.1 Questionário	71
4.4.2 Diário Reflexivo	73
4.5 Procedimentos para Coleta dos dados	73
4.6 Procedimento para Análise dos dados	75
4.7 Análise de conteúdo	76
<b>5 RESULTADO E DISCUSSÃO</b>	<b>79</b>
5.1 Resultado e análise das questões abordadas	80
5.1.1 Caracterização dos participantes	80
5.2 Instrumento de análise: questionário	80
5.3 SABER DOCENTE: formação dos participantes	82
5.4 Contexto de Trabalho	83
5.5 Análise dos eixos da pesquisa	98
5.5.1 Os saberes construídos no exercício da profissão docente	100
5.5.2 Os saberes construídos no contexto da Pandemia	108
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>119</b>



## **MEMORIAL DESCRITIVO: um olhar para mudança e a intenção de fazer a diferença**

“Lute com determinação, abrace a vida com paixão, perca com classe e vença com ousadia, porque o mundo pertence a quem se atreve e a vida é muito para ser insignificante.”

Charles Chaplin

Nesta seção, apresento a trajetória pessoal, profissional e acadêmica que me levou à escolha da temática desta investigação.

Em uma família humilde, vivi uma infância feliz. Meus pais estiveram sempre presentes em minha vida, cuidando ativamente de minha formação como ser humano, com muita dedicação e amor. Atribuíram-me responsabilidades e estabeleceram limites, pois acreditavam que, assim, eu teria uma boa base de valores para a minha formação escolar. A conduta que adotaram foi de extrema importância para que eu me sentisse encorajada a buscar e, principalmente, a valorizar cada nova oportunidade de aprender e crescer, mesmo tendo de enfrentar, sem desanimar, as dificuldades que foram surgindo no decorrer do caminho.

Dessa história de vida origina-se minha trajetória profissional, que vem adquirindo significado, a partir do processo de reflexão crítica provocado pelos estudos sobre o trabalho docente, a profissionalidade, o desenvolvimento profissional e tantos saberes envolvidos nas transformações socioculturais da contemporaneidade. Ao registrar minha trajetória profissional, aponto diferentes fases da carreira, de militar a professora, com que me identifico, nessa constante relação de aprendizagem, pois percebo que aprendi e aprendo diariamente.

Para redigir este memorial foi importante destacar fases marcantes e valores imprescindíveis aprendidos desde criança. Minha relação com a educação teve início ainda na infância, nas brincadeiras de escolinha, na calçada.

Com base nas ideias de Tardif (2002, p.29):

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os acontecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas?

É possível refletir, segundo o autor, sobre o conjunto de saberes dos professores são constituídos diante de fatos vividos pelo docente, pois o saber advém da prática diária,

“[...] através da experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através do contato com os professores mais experientes” (TARDIF, 2002, p. 29).

Na prática cotidiana, vivem-se diferentes mobilizações, de acordo com o contexto histórico, cultural, social e os tipos de pertencimento do campo de trabalho, considerando a importância das interações entre os docentes. Dessa forma, sempre busquei atuar de forma interativa, e meu intuito, desde a conclusão da graduação, foi sempre me manter em constante aprendizagem e aperfeiçoamento na formação docente.

No que diz respeito à construção do conhecimento profissional docente, as questões do ensino foram incentivadas desde cedo no seio familiar, ainda em idade escolar. Tenho na memória lembranças dos anos iniciais do ensino fundamental, lembranças positivas dos diversos momentos vividos na escola que me trazem saudade e gratidão. Rememoro diversos professores que marcaram minha vida de forma significativa, como exemplos a serem seguidos. No entanto, com a mesma intensidade, recordo-me daqueles que apenas transmitiram os conteúdos curriculares, de forma mais concreta. Lembro também da atenção, do carinho e do respeito que recebi dos professores no período de alfabetização. As lembranças dessa fase são sempre positivas, pois, mesmo como aluna, percebia a vontade que alguns professores tinham de fazer a diferença na vida de seus alunos de forma positiva. Esses professores deixaram marcas e saudades.

Iniciei meus estudos aos sete anos, em uma escola próxima de minha casa. Quando concluí o Ensino Fundamental, ingressei no Ensino Médio. Lembro-me do hasteamento da bandeira nacional e de diversas datas comemorativas, que aos poucos vêm sendo esquecidas e modificadas. Segundo meus pais, eu sempre fui uma menina estudiosa e dedicada, ainda mais que o ambiente escolar me proporcionava alegria. Sempre gostei de estar presente no meio da educação, e admirava as situações de ensino praticadas pelos professores.

Acerca do ato de ensinar, nos referendamos nas ideias de Roldão (2007), pois:

À representação do conceito de ensinar, a sua leitura é ainda hoje atravessada por uma tensão profunda entre o “professar um saber” e o “fazer outros se apropriarem de um saber” – ou melhor, “fazer aprender alguma coisa a alguém”. No limite, e simplificando, tem-se associado à primeira leitura a postura mais tradicional do professor transmissivo, referenciado predominantemente a saberes disciplinares, e à segunda uma leitura mais pedagógica e alargada a um campo vasto de saberes, incluindo os disciplinares (ROLDÃO, 2007, p. 94-95).

Na minha trajetória profissional, sempre considerei necessário refletir a respeito do ato de ensinar e das possíveis formas de transmitir os conteúdos escolares meu intuito era desenvolver um bom trabalho pedagógico e me apropriar de diferentes conhecimentos e habilidades que me facultassem a adoção de práticas inovadoras, nesse percurso educacional.

Comecei minha carreira profissional formalmente aos dezoito anos. Em 2004, ao concluir o Ensino Médio, prestei o vestibular e tive a imensa felicidade de ser aprovada. Ingressei no curso de Pedagogia. Na mesma proporção da alegria pela aprovação, estava a preocupação com o pagamento da matrícula e das mensalidades futuras, e também com os demais gastos, no decorrer do curso. Foi então que mergulhei de cabeça nesse desafio, pois a vontade de cursar uma universidade dava-me energia para continuar com meu intento. Sempre fui dedicada, estudiosa e muito curiosa, e meus pais sempre me apoiaram e incentivaram de forma verbal, mas não financeira, pois não tinham condições.

Foi aí que surgiu a ideia de pesquisar os tipos de bolsa que a Universidade oferecia. Percebi que eu me encaixava em alguns programas, mas, como a concorrência era grande, fiz minha inscrição em alguns programas que eram oferecidos a alunos universitários que tinham feito o Ensino Fundamental e o Médio em escola pública estadual.

Fui contemplada com bolsa pelo “Escola da Família”, um programa social do governo do Estado de São Paulo que tem como objetivo proporcionar para as comunidades dos entornos escolares, diversas atividades dentro de 4 eixos norteadores – esportes, cultura, qualificação para o trabalho e saúde. Os universitários contemplados com a bolsa cumpriam carga horária de oito horas diárias, nos finais de semana. Ao longo dessa jornada inicial, cursava Pedagogia no período noturno e realizava o estágio remunerado no período integral. Concluí o curso de Pedagogia em 2007 e, em 2008, iniciei minha carreira docente.

De início, vivi o que Huberman (1995, p. 39) considera como dois aspectos do início da carreira: a “sobrevivência” e a “descoberta”.

O aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente em situação de responsabilidade ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa, por se sentir colega num determinado corpo profissional.

Tudo que foi aprendi ao longo da formação inicial parecia não fazer sentido logo que iniciei minha prática, diante das incumbências e das atribuições que me foram direcionadas ao assumir a sala de aula.

Com relação ao termo “descoberta”, o autor aponta o sentido próprio do prazer, que ainda sinto muito presente no meu percurso acadêmico e profissional, pois, como professora, vejo que essa descoberta acontece diariamente, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Na primeira vez em que entrei em sala de aula como professora, senti calafrios, a garganta seca e o coração batendo mais forte, tendo a sensação de que a qualquer momento ele sairia pela boca. Uma explosão de sentimentos acompanhou-me nos primeiros tempos: medo, ansiedade, alegria, insegurança, enfim, muitas emoções tomavam conta de mim, mas nada diminuía meu desejo de viver aquele momento.

O desafio era ensinar de forma dinâmica os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, para que as crianças pudessem compreender e levar esse aprendizado para a vida. Ciente do dever de desenvolver um bom trabalho pedagógico, acionei ao máximo meus saberes, pois:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros autores escolares na escola (TARDIF, 2002, p. 11).

Mantinha-me sempre atenta à necessidade de ampliar meus saberes pedagógicos. Sabendo da importância da formação continuada, ainda em 2007 iniciei minha segunda graduação, em Letras, na mesma Universidade, buscando conhecimento e aprimoramento acadêmico.

Após a conclusão do curso de Pedagogia, comecei a trabalhar como professora contratada na Prefeitura Municipal de São José dos Campos - SP. Durante aproximadamente quatro anos, passei por diversos níveis da educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Nas diversas escolas em que trabalhei, direcionadas às comunidades de vulnerabilidade social do município, as propostas contemplavam projetos de música, de literatura, sala de recursos, apoio pedagógico e empreendedorismo.

Na busca por adquirir novos conhecimentos, realizei alguns cursos de pós-graduação *lato sensu*, no Instituto Superior da América Latina, na Universidade Federal

de Itajubá e na Faculdade Anhanguera, com o intuito de me aperfeiçoar e investigar as possibilidades de atuar com maior segurança e qualidade na educação, para que pudesse contribuir para o desenvolvimento da criança na educação básica. Meu ingresso na especialização deu-se na área de Educação Especial, no período 2008 - 2009. A segunda especialização foi em Psicopedagogia, no período 2009 – 2010, a terceira foi em Design Instrucional, no período 2013 – 2014 e a quarta foi um MBA em Gestão de Pessoas.

Posteriormente, devido à inquietação provocada por situações vivenciadas no cotidiano, percebi que precisava me aprofundar mais na área da pesquisa. Foi então que participei do processo de seleção do Mestrado em Educação na Universidade de Taubaté.

Segundo Tardif (2002, p. 18):

Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimento e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de naturezas diferentes

Cabe ressaltar que os saberes provêm de fontes variadas e diversificadas, pois são originários da formação profissional, dos conhecimentos disciplinares, curriculares e experienciais, do saber-fazer e do saber-ser. De acordo com minha realidade profissional, fui adquirindo experiência na educação básica. Apaixonei-me pela profissão que havia escolhido e passei a buscar mais saberes para aperfeiçoar o meu fazer.

Tardif (2002) afirma que, do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. O autor pondera que:

O professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor (TARDIF, 2002, p.232).

Acerca do percurso do professor como sujeito ativo, é preciso unir a teoria e a prática em todo o processo educativo, por meio do contexto, do aprendizado e da experiência, segundo suas histórias e representações vividas. Segundo Tardif (2002), considerar que “[...] o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar. Dessa forma é possível ressaltar que o professor aprende progressivamente por meio do percurso que acontece com a prática diária”.

Roldão (2007, p. 94) faz considerações sobre o ato de ensinar:

A função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber a função de ensinar, nas sociedades atuais, e retomando uma outra linha de interpretação do conceito, é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação. Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido a alguém o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar.

A autora aborda que, ao tratar da construção do conhecimento profissional, a função do ensinar vai além do simples fato de o professor ser o detentor do saber, pois ensinar requer troca de conhecimento entre docentes e entre docentes e discentes. Esse era meu interesse, no decorrer das minhas práticas.

Na busca por novos desafios, em 2010 prestei concurso para trabalhar como pedagoga nos projetos institucionais do Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial (DCTA). Ali, chefeei e coordenei as instruções dos alunos militares do 1º ao 5º ano do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), organizando a parte pedagógica e os documentos de ensino. Nessa mesma organização militar, acompanhei a programação e a execução das atividades no Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de São José dos Campos (CPORAER-SJC), na formação dos futuros oficiais da aeronáutica.

Atuei ainda no Instituto de Fomento e Coordenação Industrial (IFI), chefiando e coordenando os cursos ministrados a militares e civis no Brasil e no exterior. Permaneci nas fileiras da Força Aérea Brasileira como militar da ativa até o final de 2019, ano que me fez refletir e reavaliar minhas prioridades. Nesse mesmo ano fui chamada para assumir vaga de professor efetivo com carga horária reduzida, em virtude de ter sido aprovada no concurso de professor PI no município de São José dos Campos. Optei por licenciar-me no DCTA, tendo em vista que a carga horária no DCTA é integral e, na PMSJC, é reduzida.

Posteriormente, devido à inquietação provocada por situações vivenciadas no cotidiano, percebi que precisava me aprofundar mais na área da pesquisa. Foi então que participei do processo de seleção do Mestrado Profissional em Educação na Universidade de Taubaté. Meu desejo era continuar a potencializar e fortificar meus estudos na área da educação, por isso busquei uma nova experiência: dediquei-me ao Mestrado Profissional em Educação, que me proporcionou novas aprendizagens relacionadas a minha prática docente. O desejo de continuar transmitindo e buscando conhecimento é intenso, e entendo agora, plenamente, que ser professor é uma busca diária pela aprendizagem.

## **1 INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa insere-se no campo de estudos a respeito da primeira etapa da educação básica. A vivência da pesquisadora trouxe-lhe diversos anseios, inquietações e indagações sobre o atual contexto escolar. Assim, a temática desta investigação centra-se na

Educação Infantil, destacando-a como uma importante etapa da educação básica. Constitui um espaço privilegiado para formação cotidiana dos professores que nela atuam, bem como para análise dos desafios e óbices que venham a surgir no cotidiano do trabalho ali desenvolvido (ANGOTTI, 2007).

A Educação Infantil compõe-se num universo de grande relevância também para a aprendizagem das crianças, que acontece por meio das descobertas e das vivências que estimulam seu desenvolvimento e sua formação. Faria e Angotti (2014, p. 221) apontam a importância da Educação Infantil:

Nos últimos anos, pesquisas e estudos de várias áreas, como a pedagogia, psicologia, psicanálise, sociologia, filosofia, neurologia, mais recente a neurociências, entre outros, concordam num consenso da importância de uma boa qualidade das vivências e experiências vividas nos primeiros anos de vida do indivíduo.

A citação acima destaca que diferentes áreas do conhecimento estão em consonância com as ideias apresentadas a respeito das experimentações e dos aprendizados construídos na Educação Infantil, tendo em vista sua relevância para o desenvolvimento do indivíduo Faria e Angotti (2014, p. 228) destacam a importância de se “[...] compreender que a criança da Educação Infantil é um sujeito, cidadã de direitos, que tem seu direito à educação, garantido pela legislação”.

Novos desafios, novos hábitos, novas tecnologias e novas aprendizagens provocadas pela emergência da situação foram adotados de forma repentina, principalmente nas redes de ensino em que as professoras<sup>1</sup> atuam.

Diante desse novo cenário educacional brasileiro, o Ministério da Educação decretou, em 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a pandemia da Covid-19. O novo vírus causa infecções respiratórias em seres humanos e em animais, e o quadro clínico varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves, que podem levar a óbitos.

O impacto causado pela Pandemia do novo coronavírus vem impondo drásticas modificações na rotina da população mundial. Diversas áreas foram atingidas por essas mudanças, entre elas, a educação. Logo após a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar Pandemia do Coronavírus, o Ministério da Educação passou a definir critérios para a prevenção ao contágio da Covid-19 nas escolas. Desse modo, o desafio fundamental da educação brasileira tem sido

---

1 Utiliza-se o gênero feminino, “professoras”, porque todas as participantes se identificaram como sendo mulheres. Emprega-se a expressão “professores” quando a referência é a categoria profissional do magistério ou o grupo mais amplo inicialmente consultado.



se readequar ao cenário para que os estudantes não sejam prejudicados com a Pandemia (PEREIRA, NARDUCHI & MIRANDA, 2020, p. 219).

Conforme apontam os autores acima citados, a pandemia da Covid-19 acarretou diversas modificações na vida de milhões de pessoas. Especificamente na área educacional, professores e alunos precisaram se adequar aos novos recursos tecnológicos.

À vista disso, com o ensino acontecendo fora do ambiente escolar, numa nova experiência pedagógica imposta pelas circunstâncias da realidade desde o final de 2019 e ao longo de 2020 e 2021, professores e crianças tiveram suas casas expostas e suas rotinas familiares alteradas.

Segundo Pereira, Narduchi e Miranda (2020), “[...] o maior desafio da educação brasileira passou a ser a adequação ao novo cenário imposto pela pandemia”. Dentre as medidas emergenciais adotadas pelos governantes e dirigentes escolares, destacou-se o ensino remoto nas escolas, com utilização de plataformas digitais e sistemas gerenciadores de cursos remotos, como alternativa à suspensão das atividades presenciais.

Nesse contexto de pandemia, diversas pesquisas têm sido realizadas a fim de encontrar respostas à atual situação. O Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas e colaboradores realizaram uma pesquisa com professores das redes públicas e privadas do Brasil, a fim de conhecer as atividades que realizaram nas primeiras semanas de isolamento social.

Com a pandemia causada pelo novo Coronavírus, um número expressivo de escolas no mundo todo teve suas atividades presenciais suspensas. Professoras e professores, agentes fundamentais no processo educacional, viram-se, de um momento para outro, tendo que atuar diante de um contexto de excepcionalidade, e alternativas passaram a ser adotadas com o objetivo de reduzir o prejuízo educacional e a preservação do direito à educação (FCC, 2020).

A pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas demonstra que essa situação caótica trouxe uma série de mudanças em termos mundiais, principalmente em locais onde vive e trabalha um grande número de pessoas. Como a escola se enquadra nesse contexto, o ano letivo tomou rumos diferentes e, na sequência dos fatos, fecharam-se as instituições de ensino em geral, o que provocou instabilidade quanto às formas a serem adotadas para prosseguir com a formação e as práticas pedagógicas nas diferentes fases do ensino.

De acordo com Kenski (2012) destaca pontos que vêm ao encontro do que se estuda nesta pesquisa:

Assim como na guerra, a tecnologia também é essencial para a educação. Ou melhor, educação e tecnologia são indissociáveis. Segundo o dicionário *Aurélio*, a educação diz respeito ao “processo de desenvolvimento da capacidade física intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social” (KENSKI, 2012, p. 43).

Dessa forma, a autora constata a essencialidade da tecnologia em parceria com a educação, o que vem trazendo contribuições significativas, tanto para o docente como para o educando. Moreira, Henrique e Barros (2020, p. 354) ponderam que as tecnologias digitais emergentes propiciam maior flexibilidade espaço-temporal e mobilidade aos programas educacionais.

Deste modo, o interesse pela atuação e possíveis alternativas de formação dos professores no período da pandemia da Covid-19 surgiu do fato de a pesquisadora atuar como professora de Educação Infantil da rede pública municipal, sendo também protagonista dessa realidade inusitada.

Imbernón (2004, p. 18) pondera que:

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupos, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2004, p. 18).

Nesse contexto, o autor enfatiza a importância de o docente estar aberto e preparado para a mudança e para favorecer soluções para os problemas emergentes instalados. Enfatiza, também, a necessidade de oferecimento de mais programas de formação continuada aos professores da Educação Infantil, para desenvolver novas competências e reforçar habilidades que possibilitem enfrentar novos desafios que se apresentem ao longo da vida profissional, independentemente do contexto do trabalho pedagógico.

Hoje, em consequência de um longo período de pandemia, evidenciou-se o grande desafio do professor, iniciante ou mais experiente, pois a implantação do ensino remoto exige que sejam desenvolvidas novas práticas pedagógicas. Segundo Almeida & Alves (2020, p. 2), “[...] especificamente à demanda pelo desenvolvimento das habilidades de letramento digital se expressa de maneira ainda mais urgente, devido ao cenário da Covid-19”.

Dessa forma o professor se vê na necessidade de buscar e criar novas estratégias, adotando práticas pedagógicas integradoras, a fim de conciliar as atividades propostas no ensino presencial e no ensino remoto. Por conseguinte, Pereira (2007, p. 17) pondera:

[...] precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo a

computadores, softwares, internet, correio eletrônico, serviços, etc., que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar um mouse. Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento.

O autor considera que dominar a tecnologia vai além de apenas se comunicar, que o letramento digital veio para evidenciar a necessidade de que educação e tecnologia devem caminhar juntas e que não se deve buscar apenas informações, mas também conhecimento.

Nesta dissertação, no cenário da Educação Infantil, o efeito de uma pandemia de proporções universais colocou em evidência formas de ensino a partir de recursos tecnológicos, que alteram os ambientes de aprendizagem, e as formas de interação do professor com as metodologias. As novas alternativas de atuação pedagógica demandam reflexões sobre formação inicial e formação continuada.

No subitem que segue, apresenta-se a justificativa da escolha do tema estudado.

### **1.1 Relevância do estudo e Justificativa**

O cenário da pandemia, ocorrida em 2019 e 2021, fato inusitado na história de muitas gerações, que alterou significativamente as situações de vida e trabalho, desencadeou o interesse de investigar a atuação do professor da Educação Infantil numa nova conformação didático-pedagógica. Havia incertezas sobre como seria o futuro da escola, o que fez com que os professores trabalhassem mais, por vezes “às cegas”, com dificuldades em lidar com os recursos digitais e na preparação de aulas remotas. Assim, na área da educação buscaram-se novas aprendizagens e novos saberes emergiram na urgência de se desenvolver um trabalho com melhor qualidade, especialmente na Educação Infantil.

Por atuar na área e estar mergulhada nessa realidade caótica repentinamente instalada, a pesquisadora dirigiu seu interesse para os problemas então enfrentados pelos professores de Educação Infantil, quanto à urgência de desenvolver novas estratégias de ensino fazendo uso de recursos, muitas vezes não familiares, de natureza tecnológica e remota, com fins didáticos e alcance de metas em curto prazo.

Entende-se que o estudo proposto tem relevância acadêmica e social, pois, além de estimular o aprofundamento do conhecimento acadêmico, busca apontar possíveis mudanças de atuação pedagógica nessa etapa da educação básica, para além do contexto pandêmico.

## **1.2 Delimitação do estudo**

A pesquisa evoluiu tendo como foco a ação pedagógica de um grupo de professores que atuam na Educação Infantil fazendo uso do ensino remoto, por ocasião da pandemia da Covid-19.

Os docentes participantes dessa pesquisa atuam no Instituto Materno Infantil (IMI), localizado numa cidade da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVPLN).

A escola em foco atende cerca de 123 alunos de 3 meses a 5 anos de idade, em tempo integral, no horário das 7h às 17h. Vincula-se à Secretaria de Educação e Cidadania, numa rede municipal de ensino que atende em média <sup>2</sup>80 mil alunos (Educação Infantil e Ensino Fundamental), e emprega na educação básica aproximadamente 4 mil professores, entre efetivos e contratados. As crianças dessa escola são egressos da zona leste do município, provenientes de famílias de classe média.

Na sequência, o problema que conduziu este estudo e pesquisa.

## **1.3 Problema**

Durante o período de pandemia, o processo de ensino na Educação Infantil, por meio de atividades não presenciais, vem sendo marcado por desafios e transformações sociais que originaram um novo olhar sobre o professor e a prática pedagógica.

De acordo com Sá (1998, p. 33), “[...] pesquisar é, na sua concepção mais simples, responder a uma pergunta, cuja formulação pode ser mais ou menos ambiciosa”. Neste estudo, pretendeu-se responder a esta questão: Durante o período de Pandemia da Covid-19, como foi a atuação pedagógica dos professores para lidar com o ensino remoto?

## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 Objetivo Geral**

Investigar e analisar as formas empreendidas por um grupo de professores de Educação Infantil para atuação no ensino remoto, durante a pandemia da Covid-19.

### **1.4.2 Objetivos Específicos**

Verificar, junto aos professores, os desafios enfrentados para o ensino remoto na Educação Infantil e as estratégias buscadas por eles para superar possíveis barreiras.

Identificar as principais aprendizagens destacadas pelo grupo de professores participantes, diante da experiência do ensino remoto na Educação Infantil.

Estruturar e sugerir um projeto de formação específica para uso dos recursos tecnológicos em situações didático- pedagógicas na Educação Infantil.

## **1.5 Organização da Dissertação**

Na Introdução, busca-se evidenciar a origem e os fundamentos que embasam o tema. Assim, está dividida em subseções: Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização da dissertação.

Na Revisão de Literatura, apresenta-se um panorama de pesquisas relativamente recente sobre a formação de professores, destacando-se o desafio da docência, aspectos teóricos e legais na Educação Infantil, e o desafio de ensinar e aprender no período da epidemia da Covid-19.

A metodologia está subdividida em quatro subseções: População, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Na sequência são apresentados os resultados gerados a partir da busca por estudos correlatos ao tema, organizados em um quadro contextual. As reflexões apresentadas acompanham as apreensões e inquietações dos professores da Educação Infantil.

Dos Anexos e Apêndices constam os documentos elaborados pela Universidade de

Taubaté e pela pesquisadora, e a autorização da Secretaria Municipal de Educação e Cidadania do Município pesquisado.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

O interesse em pesquisar os posicionamentos do professor da Educação Infantil frente aos desafios educacionais provocados pela pandemia direcionou a pesquisadora a realizar um levantamento acerca das produções já publicadas a respeito do assunto abordado. A pesquisa foi realizada em diferentes fontes acadêmicas, especialmente a partir dos estudos de “[...] situações vividas na Pandemia provocada pelo Covid-19, que hoje assola o mundo, provocarão de fato alterações substantivas, quer do ponto de vista econômico, quer do cultural ou do social” (GATTI, 2020, p. 29).

Com relação às referências teóricas abordadas, constatou-se a predominância de autores como Alarcão, Angotti, Campos, Formosinho, Oliveira, Perrenoud, Tardif, Imbernón, Schön, Zabala, Kenski, Zabalza, no que se refere ao foco da pesquisa e das tendências dos estudos sobre a pandemia da Covid-19.

Realizou-se, portanto, um levantamento das produções científicas (artigos, teses e dissertações) publicadas entre 2016 a 2021, no banco de dados Nacionais, sobre a

temática proposta neste estudo, e os referenciais teóricos que o fundamentaram. O objetivo desse levantamento foi possibilitar o estudo do conteúdo, da metodologia e dos resultados apresentados nas produções selecionadas. Realizou-se uma busca avançada na base de dados da *SciELO* e na Biblioteca Digital (BDTD), utilizando-se estes descritores: História da Educação Infantil no Brasil, Formação Docente na Educação Infantil, Educação e Covid-19 (pandemia).

Os trabalhos selecionados que subsidiaram a pesquisa estão relacionados na Tabela 1.

Tabela 1- Levantamento das pesquisas correlatas

Descritores	Base de dados consultada	
	BDTD	SciELO
História da Educação Infantil no Brasil	343	18
Formação Docente na Educação Infantil	491	54
Educação e Covid-19 (Pandemia)	1	5
Formação Continuada dos Professores da Educação Infantil	10	0
Competência para atuar na Educação Infantil	7	0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora - agosto 2020.

Após a pré-seleção, realizou-se a leitura dos resumos dos artigos, revistas, teses e dissertações, e optou-se por selecionar somente os estudos correlativos ao tema da dissertação (ver Tabela 2).

Tabela 2 – Publicações selecionadas com auxílio dos descritores

Descritores	Base de dados selecionadas		
	BDTD	SciELO	OUTROS
História da Educação Infantil no Brasil	1	0	0
Formação Docente na Educação Infantil	1	4	0
Educação e COVID-19 (Pandemia)	1	5	0
Formação Continuada dos Professores da Educação Infantil	1	1	0
Competência para atuar na Educação Infantil	0	1	1

Fonte: Elaborada pela pesquisadora - agosto 2020.

Foram selecionados 16 trabalhos: 4 dissertações pertinentes ao assunto e 12 artigos correlacionados ao tema proposto. O número de publicações acadêmicas encontradas nos bancos de dados BDTD e SciELO demonstra a relevância do tema abordado, considerando-se o tempo de início da pandemia. A busca nas diversas fontes de pesquisas conduziu a diálogos valorosos a respeito do assunto em pauta.

Em consulta à BDTD, com o descritor História da Educação Infantil no Brasil foi selecionada a dissertação de Bruno Tonhetti Galasse (2016), “Narrativas de práticas de educação e tecnologia: a trajetória do professor digital”, que aborda pontos relevantes a respeito da trajetória do professor digital. O autor buscou relatar práticas de professores da educação básica que utilizam as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), para fomentar novas possibilidades de construção de conhecimento na relação didático-pedagógica. No resumo de sua dissertação, o autor explica que:

A pesquisa procurou identificar em que medida o uso da tecnologia em sala de aula contribui e promove um maior envolvimento e protagonismo dos alunos, bem como de que forma esses professores tiveram contato com a tecnologia para que pudesse ser incorporado e vista como possibilidade de desenvolvimento do seu trabalho docente com os alunos (GALASSE, 2016).

O autor destaca a interação do professor com a tecnologia em práticas pedagógicas como possibilidade de aprendizagem, o que guarda certa semelhança com a situação gerada nesse período de pandemia, quando os professores tiveram que aprender a ministrar aulas remotamente.

Ainda na base digital BDTD, com o descritor Educação e Covid-19 foi selecionada a dissertação de Miriam Fernanda Costa (2021), “Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da educação básica em contexto de Pandemia”. A autora apresenta reflexões acerca dos conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da educação básica.

Neste período, os professores têm assumido muitas frentes de trabalho e a todo o momento chegam novas exigências, como preparar aulas, materiais para ser impressos, assistir *lives* e mais *lives* de formação fazer atividades em plataforma *moodle*, entre outras. São múltiplas as atividades que surgiram num curto prazo de tempo para o professor realizar (COSTA, 2021, p. 116).

Costa (2021) enfatiza o momento novo de pandemia e as diversas incumbências atribuídas ao professor, e as decorrentes demandas do professor por novas formas de interagir e de (re)criar suas ações profissionais, na preparação das aulas, na organização do material e das novas aprendizagens por meio dos novos recursos tecnológicos, entre eles as *lives*. As diversas tarefas que ocorreram concomitantemente em curto tempo, segundo Tardif e Lessard (2009, p. 20), apresentam a ideia do processo do trabalho interativo: “[...] O importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a “matéria-prima” do processo do trabalho interativo e o



desafio primeiro das atividades dos trabalhadores”.

Tardif & Lessard (2009, p. 23), ponderam:

Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF & LESSARD, 2009, p.23).

Sobre a importância das interações cotidianas ocorridas entre professores e alunos ao longo do processo educacional, Brito (2017, p. 54), em sua dissertação intitulada “A Construção do Coletivo e o Processo de Significação Docente”, enfatiza a importância do trabalho coletivo na ação docente:

Considerando o papel da formadora como vital. É o papel de uma companheira mais experiente, conselheira que busca formar, orientar, dirigir e desenvolver preocupações nas professoras partindo de um ponto de vista social determinado, que possibilita fortalecer o coletivo docente inspirando-lhe o sentido da atividade social. Tal inspiração se desencadeia naquele sujeito que participa da tríade relação sujeito- elemento mediador-objeto, isto é a significação docente desencadeia-se na atividade indireta, mediada do sujeito. Por isso, defendemos que a mediação, nesse sentido encontra-se no campo da significação.

A autora evidencia, a importância do trabalho coletivo e das interações no ambiente de trabalho, fortalecendo o coletivo como essencial, do ponto de vista social, e reitera a relação sujeito-elemento mediador-objeto. Segundo Tardif & Lessard (2009, p. 28), “[...] o ensino não pode estar dissociado da problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem a organização”. Em suma, o docente tem papel fundamental na formação do sujeito, pois orienta e dá sentido para a aprendizagem de forma construtiva, estimulando a criança em seu processo de desenvolvimento, com o intuito de que seja protagonista de sua própria história.

Refletindo sobre o trabalho coletivo na ação docente, como apresentado acima, a dissertação de Gonçalves (2016), nomeada “Currículo nos Cursos de Pedagogia: reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil”, enfatiza o desafio do “ser docente”:

É importante destacar que há diversos problemas que perpassam a questão da docência, no Brasil, entre eles o baixo salário, a precariedade de condições de trabalho, as políticas públicas entre outros. Evidenciando, todos esses problemas afetam, de forma direta, a atuação dos professores em sala de aula, dificultando o desenvolvimento de uma boa atuação profissional (GONÇALVES, 2016, p. 20).

A autora observa que existem problemas que vão além da docência, como a ausência de políticas públicas, as condições de trabalho e os baixos salários. No entanto, apesar dos desafios que a profissão docente impõe, diante das diversas situações complexas, e muitas vezes inusitadas, o professor tem procurado desempenhar sua função com qualidade. Tardif & Lessard (2009, p. 28) ponderam: “[...] trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxi fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho”.

O saber docente e o conhecimento escolar vêm sendo discutidos como desafios da prática educacional, como um processo de aprendizagem de suma importância na atividade docente.

Segundo Imbernón (2004, p. 7), “[...] em suma a profissão docente deve abandonar a concepção predominante do século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária e integradora”.

De acordo com o autor, a profissão docente deve excluir a concepção de ser apenas transmissora do conhecimento e focar no papel fundamental do professor: formar cidadãos participativos, reflexivos e éticos.

Com o descritor Formação Docente, na base de dados da SciELO encontrou-se o artigo de Monteiro (2001), intitulado “Professores: entre saberes e práticas”. A autora aponta a importância da formação inicial e continuada dos docentes e destaca que o professor é aquele que ensina alguma coisa a alguém.

As possibilidades teóricas provenientes da articulação das categorias de análise “saber docente” e “conhecimento escolar” para a pesquisa das relações dos professores com os saberes que ensinam, categorias de análise essas que, em nosso entender, abrem perspectivas promissoras para a melhor compreensão dos processos envolvidos (MONTEIRO, 2001, p.124).

Os apontamentos de Monteiro (2001) conduzem a uma reflexão a respeito do saber docente e do conhecimento escolar, abrindo perspectivas importantes que dão sentidos e significados à aprendizagem. Destacam o sujeito como capaz e participativo no processo de ensinar e aprender.

No que se refere ao ambiente educacional, o artigo de Chiaparini, Silva e Leme (2018), “Conflitos interpessoais na Educação Infantil o olhar de futuros professores e egressos”,

aborda os conflitos interpessoais que ocorrem no cotidiano dos professores. As autoras refletem sobre como são abordados a formação docente e os conflitos em sala de aula, especificamente na Educação Infantil:

As salas de aula da Educação Infantil estão repletas de crianças que, dentro de um grande grupo, aprendem a conviver, a se comunicar e, enfim, a se desenvolver em inúmeros sentidos. É nesse contexto que as crianças estão sujeitas a interações que, por vezes, podem se tornar conflituosas. Esses conflitos não são exclusivamente negativos (CHIAPARINI, SILVA & LEME, 2018, p. 604).

Tendo em vista o ponto abordado no artigo de Chiaparini, Silva e Leme (2018), a respeito da formação docente, observa-se que, muitas vezes, é na sala de aula que ocorrem os conflitos, entre os alunos ou entre aluno e professor. É nesses momentos que a formação docente faz a diferença, pois fornece subsídios para que o professor enfrente esses conflitos e possa solucioná-los.

Em seu artigo, Oliveira, Gomes e Barcelos (2020, p. 564) observam que:

As estratégias mais promissoras, inclusive baseadas em tecnologias, pressupõem um conjunto de condições que estão longe do alcance da esmagadora maioria das redes públicas de ensino e, notadamente, as limitações associadas aos professores, sua falta de experiência com tecnologias.

As autoras Alves & Côco (2018) apresentam considerações e apontamentos, no texto “Sentidos das famílias sobre o trabalho docente na Educação Infantil”. Discorrem sobre o docente na Educação Infantil e seus desafios. Ponderam que é na Educação Infantil que os indivíduos constroem laços afetivos, mas observam que os vínculos se iniciam no seio familiar e que se estendem nos diferentes ambientes de convívio social. É importante destacar que é por meio do vínculo e da interação que se constroem os pilares importantes entre família e escola: a confiança e o respeito.

Na Educação Infantil, uma das atividades que ganha destaque é o ato de brincar. Sobre a essencialidade do brincar, Kishimoto (2010, p. 1) assim se expressa:

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança.

A autora aponta o quanto a criança compreende, expressa e interage por meio de diferentes formas: a comunicação verbal, gestos e olhares. Destaca, ainda, o brincar como ação livre que possibilita prazer, afetividade, engajamento, criatividade, imaginação e o desenvolvimento de habilidades psicomotoras; portanto, é brincando que a criança aprende.

O brincar permite o exercício contínuo do aprender a conhecer, pois, brincando, a criança conhece o mundo nas múltiplas interações que estabelece com ele, uma vez que, para desenvolver-se, é necessário que ela se envolva em atividades físicas e mentais. Aprende, também, a relacionar as coisas e a ir além dos princípios gerais que as envolvem. Constrói conhecimentos e adquire novas informações (CARNEIRO & DODGE, 2007, p. 33).

O brincar favorece o desenvolvimento da identidade e a autonomia das crianças, para que conheça o mundo por meio das mais variadas interações. Ao ter liberdade, de forma lúdica, ela aprende e desenvolve novos conhecimentos.

Nesse novo cenário educacional e pandêmico, Gatti (2020) destaca que inúmeros recursos tecnológicos têm tentado auxiliar a aprendizagem, a interação e que promovem o brincar, mesmo de forma não presencial. No seu artigo intitulado “Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia”, Gatti (2020, p. 32) apresenta diversas reflexões a respeito do momento atual:

Caminhos variados foram encontrados com a utilização de diversas plataformas educacionais, com utilização da internet, solução que se mostrou, na situação, acessível a muitas redes, escolas e seus estudantes, mas não para todos. Em outras circunstâncias também se recorreu ao envio de material impresso aos alunos, com possibilidade de retorno à escola de atividades e tarefas propostas. Orientações a pais fizeram parte da ação de algumas propostas de redes de educação básica, muito especialmente no referente a crianças pequenas – creches e pré-escolas.

Na citação acima, a autora destaca alguns recursos utilizados tendo como aliado a internet que, em alguns momentos se mostrou proficiente. No entanto, isso não ocorreu todo o tempo, pois diversas escolas utilizaram recursos variados, entre eles a disponibilização de materiais impressos, a fim de possibilitar acesso aos conteúdos a todos os estudantes, e com o intuito de contribuir para uma aprendizagem significativa.

Na Educação Infantil, tem-se como parâmetro e recomendações dar significado à infância nos seus aspectos cognitivo, físico, cultural, psíquico e social, apresentados no Parâmetro Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006):

Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra (BRASIL, 2006, p.13).

Considera-se que os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, apresentam novos paradigmas diante das perspectivas que consideram a criança como ser capaz e potente:

Muitas vezes vista apenas como um ser que ainda não é adulto, ou é um adulto em miniatura, a criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir (BRASIL, 2006, p.14).

A citação acima apresenta a criança como ser único e completo, em virtude de suas características e de suas formas de sentir, pensar e agir. Nesse fio condutor, a Educação Infantil é um espaço rico em aprendizagem e potencialização para o ser humano, estimulando seus diversos processos de desenvolvimento. Ainda sobre a criança, Brasil (2006, p.14) afirma que “[...] é um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação. No que diz respeito às interações sociais, ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializam o desenvolvimento infantil”.

A atividade lúdica é parte integrante do processo educacional e permite à criança desenvolver-se plenamente. Do ponto de vista do aprender a conhecer, brincar ajuda a criança a conhecer o mundo que a cerca através das interações. Ela observa, cria hipóteses, descobre, tem prazer em aprender. É dessa maneira que descobre o espaço em que vive, conhece a si e aos outros, adquire competências e habilidades (CARNEIRO & DODGE, 2007, p. 35).

A ação do brincar estimula o desenvolvimento integral da criança, pois “[...] nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca” (RCNEI, 1998, p. 27). As interações e o lúdico instigam a imaginação e a criatividade, para expressão de desejos e emoções.

As autoras Maria Malta Campos e Lenira Haddad (1992, p 154), em diversas publicações nos *Cadernos de Pesquisa*, aguçam o interesse dos leitores a respeito da Educação Infantil:

As influências ambientais exercem papel relevante e determinantes no desenvolvimento intelectual do indivíduo. Os primeiros anos de vida constituem-se na etapa mais importante desse desenvolvimento (CAMPOS &

As autoras pontuam a relações e as interações ocorridas na etapa inicial da Educação Infantil. No momento vivido durante a pandemia da Covid-19, poucas interações presenciais ocorreram, e a alternativa foram as videochamadas, ligações telefônicas e mensagens pelo *WhatsApp*, condições essa não condizentes com a realidade educacional de muitos professores e estudantes, seja pela falta de aparelhos eletrônicos e de local inapropriado ou pela impossibilidade de acesso à internet, ou, ainda, pela dificuldade de lidar com os recursos tecnológicos no processo de ensino.

Nesse contexto pandêmico, a desigualdade de situações e possibilidades entre pessoas e contextos diferentes deixou em evidência a segregação nas diferentes conjunturas, nos aspectos educacional, sociais e cultural.

Está mudança súbita nos processos educacionais tem gerado muitas incertezas por parte dos gestores das escolas, professores, estudantes, pais e comunidade científica acerca da eficácia do ensino não presencial, mediado pelas tecnologias digitais, quanto à aprendizagem, principalmente na educação básica e secundária, quando comparado ao ensino presencial a que todos estamos acostumados (VIEIRA & SILVA, 2020, p.1015).

Em tempos de incertezas, com relação às práticas educativas não presenciais acompanhadas pelos recursos digitais, a pandemia fez rever e direcionou novos olhares para diferentes estratégias de ensino.

De acordo com Gatti (2020, p. 37):

Ensejar-se um novo modelo de lidar nas escolas com o ensino e a educação das novas gerações que aí estarão inseridas. Deixar velhos hábitos, buscar novos sentidos para a educação escolar e novos caminhos. Mudar horizontes e não reproduzir mais do mesmo e lamentar perdas em relação a um modelo escolar que pede por mudanças.

Pelas ideias de Gatti (2020, tornou-se premente abrir-se para a flexibilidade nos planejamentos e para a criação de diferentes possibilidades quanto às dinâmicas pedagógicas. Essas novas referências na prática, quase sempre, requerem apoio da equipe de coordenação pedagógica e até mesmo do gestor escolar.

A pandemia serviu para reforçar o quanto o professor deve estar aberto para as inovações e para as mudanças. Assim, corrobora-se esta afirmação de Imbernón (2004, p, 16): “[...] a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo amplo e não linear”.

Ainda de acordo com o autor, é preciso estar aberto a esse novo modelo e caminhar

junto com os novos desafios, com engajamento e olhar atento às mudanças. Gatti (2020) também pontua que um novo modelo de ensino está sendo inserido, tendo em vista que novos hábitos, novas aprendizagens, novos desafios, novos ambientes e contextos de aprendizagem farão parte do ambiente educacional. Logo, em tempos difíceis, cabe experimentar e implementar novos modelos de ação, superar os desafios com certa ousadia, criatividade e engajamento, e ter um olhar atento às mudanças.

Segundo Imbernón (2004, p.103), “[...] é preciso desenvolver novas formas de linguagem e, sobretudo, práticas críticas alternativas que permitam desvelar o currículo oculto da organização”. Considera-se que mudanças radicais nem sempre se dão num tempo cronológico curto, mas mediante uma necessária formação para instruir com paciência e para adequação ao novo processo a ser implantado.

Para Angotti (2007, p. 2):

A alteração da cultura institucional de perspectiva verticalizada e hierarquizada reconhecidamente identificadas e existentes no atendimento às crianças nas diferentes etapas dos 0 aos 6 anos, bem como, a integração de contextos entre família, comunidade e unidade educacional poderão favorecer condições mais seguras de efetivação do papel do educador(a) infantil.

A autora aborda um ponto importante que há anos vem sendo discutido no contexto escolar, o da cultura institucional, “[...] elemento fundamental para que esta alteração possa ocorrer depende de investimentos bem definidos em uma política de formação de educadores” (ANGOTTI, 2007, p. 2).

A autora assim se manifesta:

Defende-se que qualquer possibilidade de transformação no sistema educacional, nas instituições de educação infantil dependerá em grande medida da pessoa do profissional, de seu potencial para, de maneira ousada e criativa, se reconhecer enquanto protagonista nas histórias escritas no contexto educacional no qual está inserido (ANGOTTI, 2007, p. 4).

Sendo assim, são vários os fatores envolvidos e, para que ocorra a referida mudança, é necessário que o docente se reconheça como autor dela. “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2000, p. 15).

Já na questão da formação profissional, “[...] essa compreensão comum supõe que os significados atribuídos pelos professores e pelos alunos às situações de ensino sejam elaborados e partilhados dentro dessas próprias situações” (TARDIF, 2000, p. 16).

Dessa forma, os professores, com o intuito de conseguir atender o maior número de estudantes, especificamente os da Educação Infantil, têm buscado se reinventar e reaprender, definir estratégias e alternativas. “[...] o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano” (TARDIF, 2000, p. 16).

De acordo com a experiência da pesquisadora nesse cenário, percebeu-se que os professores, com o intuito de superar os obstáculos, especificamente os da educação infantil, procuravam estratégias que melhor atendessem às crianças, diminuindo os riscos de prejuízo na aprendizagem.

Assim sendo, nas circunstâncias vividas no período da pandemia, o uso das novas ferramentas digitais como auxiliares no processo pedagógico possibilitou a ampliação do conhecimento.

Na sequência, um breve traçado da Educação Infantil em seu contexto, a formação profissional dos docentes atuantes na educação básica e os fios condutores que a nortearam nos últimos anos.

### **3 Educação Infantil: tecendo a história - mudança e perspectiva**

[...] a história do tempo presente é feita de moradas provisórias.  
(BÉDARIDA, 2002, p. 221).

É importante reafirmar que a história da construção de uma Educação Infantil de qualidade no Brasil já percorreu muitos caminhos, já contou com muitos protagonistas, já alcançou resultados significativos e já identificou obstáculos a serem superados. Aprender com essa história e retomá-la, nesse momento, é a tarefa que nos aguarda em mais essa etapa de um processo dinâmico e coletivo (BRASIL, 2006, p. 10).

Tecendo a história do tempo presente, o propósito, nesta seção, não é fazer uma revisão histórica a respeito da Educação Infantil nem sobre a Infância, mas contextualizar o campo pesquisado, considerando que:

Em nossos termos, a memória, seja do passado, como retrospectiva, ou do futuro, como prospecção (esta última fundada, naturalmente, nas experiências passadas e presentes) é sempre memória de gênero, por ser o gênero a forma de estruturação do uso da linguagem. Pode ser escrita, oral ou, em nossos dias,



informatizada (GIACOMELLI; SOBRAL, 2018, p. 411).

Ambos os autores destacam dois tipos de memórias utilizada nos dias atuais: a memória de gênero e a informatizada. A memória conduz a fatos ocorridos anteriormente e ajuda na tentativa de se projetarem e estruturarem planos para o futuro.

A história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, onde o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história (MOYSÉS KUHLMANN JÚNIOR, 1992, p. 18).

Segundo os autores acima citados, a história da Educação Infantil é marcada pela interação de tempos, influências e temas. Consequentemente, o atendimento das crianças pequenas é relativamente recente. Um dos pioneiros foi o educador alemão Friedrich Froebel que, em 1840, fundou o primeiro Jardim de Infância;

Desde Froebel, que se inspirou em ideias pedagógicas formuladas anteriormente, a história da educação infantil anuncia propostas que dizem acompanhar ou favorecer o desenvolvimento natural da criança. Ao isolar a criança como único elemento da relação pedagógica, se esquece do quanto o adulto determina as condições no interior da instituição de educação infantil. A "experiência" da criança, o seu desenvolvimento, que também é natural e biológico, "descola-se" das raízes históricas, culturais e sociais em que acontece (LOPES, FARIA FILHO & VEIGA, 2000, p. 485).

Para Froebel (1840), a infância era uma fase importante no desenvolvimento da criança, e sua ideia era criar espaços para que ela pudesse ser educada e cuidada, com o intuito de proporcionar-lhe desenvolvimento integral. Segundo sua teoria, as crianças passam por diferentes estágios de capacidade de aprendizagem.

No Brasil um marco histórico que impulsionou a Educação foi a criação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que, em seu art. 7, inciso XXV, estabelece a assistência gratuita em creches e pré-escolas aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 anos de idade. O artigo 208 da Constituição estabelece:

I-Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;  
IV-Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988, p.124).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 alavancou a Educação Infantil no Brasil e reconheceu, pela primeira vez, a creche e a pré-escola como parte do sistema educacional no país. Com a criação da Constituição Federal de 1988, os avanços vêm crescendo de forma gradativa em prol da Educação Infantil, dando significado e

valorização a essa etapa tão importante do sistema educacional.

As creches e pré-escolas passaram a constituir um dever do estado e um direito de todas as crianças brasileiras. No decorrer do tempo, várias nomenclaturas foram utilizadas, tais como maternal, jardim de infância, pré-escola. Essas modificações ocorreram na medida em que a sociedade evoluiu.

Dentre esses avanços, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, 13 de julho de 1990, que aborda o direito da criança e do adolescente especificamente em seu art. 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

A Educação Infantil passou a ser reconhecida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), definida como a primeira etapa da educação básica e exigindo sua articulação com o Ensino Fundamental. O Artigo 4, da LDB/96 estabelece que os municípios serão incumbidos de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas.

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

Em seu art.29, estabelece que:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Com a necessidade de garantir os direitos da criança, a LBD estabelece, de forma clara e objetiva, alguns parâmetros para o desenvolvimento da educação que a criança deverá receber na família, na comunidade, na sociedade. Porém, é preciso ressaltar que a educação infantil nem sempre teve um lugar de destaque na formação da criança pequena, pois surgiu como uma instituição assistencialista que tinha como propósito suprir suas necessidades.

No Brasil e no mundo, a história da Educação Infantil está ligada à inserção da mulher no mercado de trabalho, o que provocou a procura da escola para atendimento a essa faixa etária. Inicia-se, portanto, a reivindicação dos operários por um espaço em que as mães pudessem deixar seus filhos durante seu horário de trabalho.

Dentre as leituras realizadas sobre o histórico da Educação Infantil a que mais se destacou foi a produção sobre os “500 anos de Educação no Brasil”, organizado por Lopes, Filho & Veiga.

Embora devendo proporcionar à criança as condições de vida de um lar, a creche não o substituiria. Manifesta-se o mesmo argumento do valor de sua função complementar à família ao prestar à criança os cuidados necessários à sua educação, utilizado pelos seus criadores e por aqueles que a divulgaram em nosso país desde o final do século XIX (LOPES, FARIA FILHO & VEIGA, p. 487, 2000).

A escola tem papel essencial nesse processo, por ser uma instituição inteiramente voltada para a formação e para o desenvolvimento integral dos alunos. Embora tenha sido necessário o combate à visão assistencialista vinculada à creche, é importante ressaltar que não se pode excluir a função do cuidado na Educação Infantil, e que o educar e o cuidar são verbos que devem caminhar juntos: “[...] na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo (BRASIL, 2017, p.36)”.

[...] faz-se necessário obter consensos a serem sempre revistos e renovados, de forma democrática, contemplando as necessidades sociais em constante mudança e incorporando os novos conhecimentos que estão sendo produzidos sobre as crianças pequenas, seu desenvolvimento em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p.10).

Deve-se considerar a criança em sua totalidade, como um ser constante no processo de aprendizagem, pois a infância é uma fase essencial no seu desenvolvimento: “[...] a criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura” (BRASIL, 2006, p.13).

Sendo assim, nas últimas décadas a educação infantil aos poucos vem sofrendo mudanças e avanços nos aspectos relacionados aos direitos e deveres das crianças, e hoje é considerada essencial, em virtude de sua importância no desenvolvimento das crianças.

Segundo Gomes (2018, p. 7), “Foram muitas as conquistas: no campo da educação infantil, da formação de professores para a atuação com crianças pequenas em ambientes institucionalizados (creches e pré-escolas) e da produção científica”.

O autor destaca que as conquistas vêm sendo construídas aos poucos, tanto no âmbito da educação infantil como na formação dos professores. Posteriormente, Formosinho (2013, p. 206), reflete: “[...] ao tempo pedagógico pede-se ainda que sejam incluídos os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens

plurais, as diferentes culturas e diversidades”. Posto isso, a docente requer tempo e prática diária, Oliveira e colaboradores destacam ainda:

Para conhecer mais sobre o processo de formação docente, a realidade dos profissionais da educação infantil constitui campo fértil de investigação. Há já vários anos, o trabalho em creche vive um período de transição entre uma concepção que o definia como de cunho assistencial para outra, que passou a acentuar a dimensão pedagógica de educação e cuidado de crianças bem pequenas (OLIVEIRA *et al.*, 2006, p. 548).

Assim sendo, os autores ressaltam que a Educação Infantil consiste em um campo amplo de investigação, pois o saber pedagógico é construído ao longo da trajetória profissional de cada docente, por meio das experiências vividas e adquiridas em sua jornada acadêmica. Dessa forma cabe ao professor criar ambientes propícios de aprendizagem e dar ênfase ao respeito à diversidade, proporcionar igualdade de oportunidades e atendimento diferenciado às crianças, caso seja necessário, respeitando a singularidade de cada uma delas.

No subitem que segue discorre-se sobre a ação pedagógica na Educação Infantil.

### **3.1 A ação Pedagógica na Educação Infantil**

Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1995, p. 17).

Segundo Saviani (2009, p. 143), “[...] a necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII”.

Tanuri (2000, p. 61) traz reflexões sobre a formação de professores, destacando que o debate se intensificou-se nas últimas décadas, “[...] com a criação dos CEFAMs, com as iniciativas de reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de pedagogia.

Petruci (1994, p. 11) destaca:

Os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério não se destinam a reviver as antigas Escolas Normas ou Institutos de Educação, mas propõem uma outra filosofia e uma outra prática pedagógica, voltadas para a habilitação do magistério, a qual tem atualmente suas reais funções descaracterizadas.

Posto isso, os CEFAMs tinham como objetivo formar professores para atuarem no magistério, tendo como objetivo “[...] dar prioridade efetiva à formação dos professores das séries iniciais do primeiro grau e pré-escola” (PETRUCI, 1994, p. 11).

Quando se fala em avanços, é possível aferir que o Brasil tem passado por grandes transformações, no que se refere à Formação de Professores. Para atuar na Educação Infantil é necessário que o professor tenha a compreensão de que as crianças são seres em constante aprendizagem e que tenha formação acadêmica no magistério, conforme definido na LDB, em seu art. 62.

Segundo Gomes (2018, p. 7), “As conquistas na área da infância e da educação infantil nas últimas décadas no Brasil representam um avanço no campo do direito à educação de crianças pequenas”. Sendo assim, com a criação da (LDB/96) foi instituída a obrigatoriedade da formação em nível superior aos professores que atuavam na educação básica Saviani (2009, p. 153), destaca que:

[...] questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo.

O autor levanta questões importantes que devem ser consideradas na carreira docente, tais como a jornada de trabalho, as condições de trabalho e os salários, que muitas vezes podem ser atrativos ou totalmente desestimulantes. Segundo Saviani (2009, p. 151), é “[...] necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas”.

Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado (SAVIANI, 2009, p.153).

Saviani (2009) também defende que, para garantir uma formação de qualidade é necessário possibilitar condições adequadas de trabalho ao docente e também de atender às suas demandas financeiras. “A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade” (BRASIL, 1994, p. 11).

Na questão da formação continuada, é necessário que se tenha uma valorização do magistério, plano de carreira e incentivo ao estudo/pesquisa aos professores iniciantes e aos mais experientes.

Dessa forma, para atuar na Educação Infantil “[...] um parâmetro de qualidade inquestionável, por exemplo, é a formação específica das professoras e dos professores

de Educação Infantil” (BRASIL, 2006, p. 13).

Campos (1994, p. 32) apresenta contribuições valiosas no documento elaborado pelo Ministério da Educação, intitulado: Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil: “[...] quando pensamos no perfil do profissional de educação infantil que queremos, é preciso antes caracterizar os objetivos que desejamos alcançar com as crianças”.

No que tange a formação exigida aos professores da Educação Infantil, é sabido que “[...] para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil” (BRASIL, LDBEN 9394/96, art. 62).

Campos (2008), contempla:

A meta trazida pela LDB de formação inicial dos professores no ensino superior também se aplica à educação infantil, o que significa uma grande mudança nesse campo, pois, anteriormente, essa exigência só era feita aos professores que ministram disciplinas específicas a partir da quinta série do ensino fundamental (CAMPOS, 2008, p. 122).

Ainda de acordo, com Campos (2008):

A construção de um novo perfil de professor, adequado às instituições que recebem crianças pequenas, encontra-se, portanto, em processo. Registrar, analisar e refletir sobre as experiências que se desenvolvem nas redes municipais, nas escolas de educação infantil das universidades, nas entidades conveniadas, nas escolas privadas são tarefas que podem contribuir para essa missão complexa e urgente, quando mais e mais crianças passam grande parte da infância nas creches e pré-escolas do País. O papel da formação, inicial e continuada, alimentada pela experiência vivida, é crucial nessa construção (CAMPOS, 2008, p. 128).

A autora direciona uma reflexão sobre a construção do novo perfil do professor da Educação Infantil: em constante processo, analisando e refletindo sobre as experiências que vivencia.

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento (BRASIL, 1994, p. 11).

Em relação às questões ligadas à formação inicial e valorização profissional dos docentes que atuam com a primeira infância, tem-se que, “[...] no caso da educação infantil, que abrange o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-

escolas, exigindo que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar” (BRASIL, 1994, p.13), observar a qualidade da formação inicial e o compromisso com o desenvolvimento pleno da criança. Nesse sentido:

A Política de Educação Infantil proposta pelo MEC prevê, em suas diretrizes relativas aos recursos humanos, que formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil (BRASIL, 1994, p. 15).

Conseqüentemente, o educar e o cuidar das crianças são tarefas coerentes com a moderna noção de "cuidado", que tem sido usada para “[...] incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’”(BRASIL, 1994, p. 15).

Posto isto, é importante considerar a “[...] superação da dicotomia educação/assistência, compreendendo que a educação infantil tem o duplo objetivo de educar-cuidar” (BRASIL,1994, p.73).

Dessa forma, o educar, o cuidar e o brincar têm sido norteados por diversos estudiosos, a fim de estimular o conhecimento, suas potencialidades e as capacidades das crianças. Quanto à criança, Rosemberg (2007, p. 2), afirma que:

[...] a sociedade passa a reconhecer a criança pequena como sujeito de direitos, ator social, produtora de cultura, indivíduo. A sociedade reconhece que esta fase da vida é riquíssima, riqueza que se expande se boas condições educacionais lhe forem oferecidas. Loris Malagucci fala das cem linguagens da criança, metáfora para a amplitude de suas potencialidades. Economistas destacam o desperdício no capital econômico e humano ao não se investir em políticas para a infância. A neurociência enfatiza a importância da infância no desenvolvimento posterior do cérebro e das funções neurológicas.

A autora considera a criança pequena como ator social, produtora de cultura e principalmente como um indivíduo em constante aprendizagem. É fato que a educação infantil é considerada um período promissor para a aprendizagem, para descobertas e ensinamentos, para o desenvolvimento.

Não podemos nos esquecer que as crianças pequenas dispõem de inúmeras competências, de um rico e complexo potencial de sensibilidade e criatividade cada vez mais reconhecidos pela neurociência, pela psicologia e educação. Este potencial ultrapassa em muito os recortes das disciplinas escolares (ROSEMBERG, 2007, p. 9).

A autora considera a criança em sua totalidade, considerando suas inúmeras competências, seu rico potencial de aprendizagem e criatividade, que devem ser

estimulados e desenvolvidos, de acordo com suas peculiaridades e com sua faixa etária.

Posto isso, o profissional atuante na Educação Infantil deve:

Captar necessidades que bebês evidenciam antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa etária, a fim de subsidiar de modo consistente as decisões sobre as atividades desenvolvidas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças (BRASIL, 2006, p.15).

O professor da Educação Infantil deve ter olhar atento às necessidades das crianças e dos bebês, cabendo ao professor promover o desenvolvimento cognitivo e físico dos seus alunos, por meio dos jogos e das brincadeiras, favorecendo as interações e provocando estímulos. O professor deve ser o facilitador, no processo de construção de identidade das crianças.

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.37)

No livro "Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação", a autora, Júlia Oliveira-Formosinho (2007, p. 14), afirma que "[...] ser profissional reflexivo é fecundar antes, durante e depois a ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reconstitui".

De acordo com a autora, “[...] a pedagogia da participação cumpre a essência da pedagogia na sua expressão por nós considerada mais nobre, que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores” (FORMOSINHO, 2007, p. 18).

Ainda segundo Formosinho (2007, p. 19), “[...] a interatividade entre saberes, práticas e crenças é construída pelos atores; na construção do seu itinerário de aprendizagem, mas em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de ação pedagógica (FORMOSINHO, 2007, p. 19).

Mudanças educacionais vêm elucidando uma nova abordagem pedagógica, destacando o professor como protagonista na ação docente. Para atuar na educação infantil, “[...]o educador da criança pequena necessita de um saber fazer que incorpore ao



mesmo tempo a globalidade e vulnerabilidade social das crianças e sua competência' (FORMOSINHO, 2002, p. 139).

Esta globalidade da educação da criança pequena que reflete a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve e a perspectiva da criança como um projeto levam a que a educadora de infância desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas (FORMOSINHO, 2002, p. 137).

Na citação acima evidencia-se a necessidade de pensar na criança em sua plenitude, como um ser em construção. Novamente, recorre-se a Formosinho (2002), por propor certas características do professor que contribuem para um melhor trabalho pedagógico: ter boa comunicação e empatia com seus alunos, saber estimular a criatividade e, principalmente, ser articulado no processo de ensinar e aprender, aproximando a criança das situações reais, para que ela mesma possa identificar e procurar soluções.

É importante que o docente atuante na Educação Infantil tenha clareza de que o aprendizado do educador ocorre de forma constante e de que é necessário que se aproprie cientificamente das diferentes concepções fundamentadas a respeito das fases de desenvolvimento da criança.

Além das competências pedagógicas, segundo Imbernón (2004, p. 14), “[...] a profissão exerce outras funções: motivações, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade”. Isso posto, deve-se respeitar a individualidade, o tempo e as necessidades de cada pessoa, tendo em vista a dinâmica da profissão.

Os documentos de ensino que norteiam a prática do professor apresentam boas contribuições e direcionamentos relacionados à prática pedagógica, porém é preciso que os docentes se conduzam na prática de modo conectado à realidade dos educandos

O Currículo Paulista apresenta um passo decisivo no processo de melhoria da qualidade de educação no estado de São Paulo, no que se refere às aprendizagens dos estudantes, à formação inicial e continuada dos educadores, à produção de materiais didáticos, às matrizes de avaliação e ao estabelecimento de critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 12).

O Currículo Paulista norteia a prática docente, trazendo orientações que têm como objetivo estimular as habilidades e as competências dos professores, considerando seu contexto. O currículo norteia e indica os princípios básicos, a fim de orientar os

professores ao longo dos planos e projetos pedagógicos a serem desenvolvidos.

No subitem que segue, aborda-se o tópico” construindo saberes ao longo da formação docente”.

### **3.2 Construindo Saberes ao longo da formação docente**

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2002, p. 48-49).

Para compor essa etapa do trabalho de pesquisa, consultaram-se autores tais como Imbernón, Perrenoud e Zabala, representantes de um grupo de estudiosos que investigam e produzem material teórico sobre competências docentes e formação profissional.

No atual momento, de pandemia, a construção de novos saberes, adequações e transformações que ocorreram no âmbito educacional estimularam novas práticas, a partir de novos saberes. Nesse caso, apresentam-se ideias de Imbernón (2004, p. 12): “[...] essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requer uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural”. Tais competências relacionam-se ao novo saber docente que o professor vem adquirindo e ao novo ensinar e aprender que a escola vem transmitindo.

Perrenoud (2000), ao apresentar as 10 Novas Competências para Ensinar, pontua que competência designa a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentamento de situações.

As competências devem emergir na prática do professor, originando-se na formação inicial e estendendo-se ao longo da carreira docente. “[...] cada professor assimila tais saberes em razão de sua pertença a um estabelecimento ou a uma equipe. Ele também se

constrói ao sabor de sua experiência” (PERRENOUD, 2000, p. 18).

O autor elenca dez grandes dimensões de competências, na seguinte ordem: organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas ético da profissão e administrar sua própria formação continuada.

A escola, portanto, tem o papel essencial de estimular a aprendizagem de forma significativa, nos mais variados contextos e etapas do ensino. Deve manter o olhar atento às oportunidades, para que a aprendizagem aconteça a cada instante. O autor destaca, ainda, que o aprendiz traz consigo sua vivência de mundo e que, de forma gradativa, vai construindo conhecimento.

Segundo Perrenoud (2000), o trabalho docente deve iniciar-se a partir das representações dos alunos, e é importante porque nesse contexto a troca de conhecimento entre educador e educando dá sentido à aprendizagem.

A escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz não é uma tábua rasa, uma mente vazia, ele sabe, ao contrário, “muitas coisas”, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que satisfazem provisoriamente. Por causa disso, muitas vezes, o ensino choca-se de frente com as concepções dos aprendizes (PERRENOUD, 2000, p. 28).

Quando o autor diz que nem a escola e nem a criança são tábuas rasas, observa que ambos contribuem, nessa troca de conhecimento, pois se aprende, ao mesmo tempo em que se ensina. Há de se considerar os conhecimentos prévios e as experiências vividas.

Outra rica contribuição para este estudo veio de Antoni Zabala (2010), com a sua interpretação do conceito de Competência, na obra intitulada “Como aprender e ensinar competências”. Segundo o autor, um ensino que se baseia em competências constitui uma oportunidade de melhoria sustentável da educação, para que não se solidifique em patrimônio de somente alguns privilegiados.

O autor conduz a reflexões a respeito das competências no ambiente educacional e direciona reflexões a respeito das competências: “[...] entendemos que a introdução das competências na escola pode representar uma contribuição substancial para a melhoria geral do ensino” (ZABALA, 2010, p. 10).

Zabala (1998) destaca que um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente essa melhora profissional

resulta de conhecimento e experiência. O autor contextualiza: “[...] a experiência, a nossa e a dos outros professores. O conhecimento é aquele que provém da investigação, das experiências dos outros e de modelos, exemplos e propostas” (ZABALA, 1998, p. 13).

Nesse sentido, o autor conduz a reflexão a respeito do conhecimento, enfatizando a investigação, as experiências e os modelos. Aborda vários aspectos a respeito da educação e enfatiza também a teoria e a prática pedagógica.

A Educação Infantil tem a responsabilidade de proporcionar à criança o seu pleno desenvolvimento, conforme descreve a lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu art. 61. Assim, a formação dos profissionais da Educação Infantil deve ser inicial e continuada.

Imbernón (2004, 55), pondera:

A formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que sustentam.

Assim sendo, a citação acima conduz à reflexão de que a formação docente acontece de forma constante e se deve fundamentar, organizar e construir a teoria. Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p.79) também destacam que:

Entre as características da docência, está a de que aprender a ensinar e a ser professor são processos contínuos que ocorrem ao longo da vida, o que leva a considerar que a competência profissional para a docência não é consequência apenas da realização de cursos de formação inicial ainda que em nível superior. Em virtude disso e também da mutabilidade do mundo moderno, é imprescindível o oferecimento de apoio para que esses profissionais possam continuar a aprender durante a carreira, desenvolvendo-se profissionalmente.

Consequentemente, os autores destacam que aprender e ensinar ocorrem ao longo da jornada profissional, requerendo tempo e disposição para construir essa trajetória docente, a fim de se alcançar aprimoramento e desenvolvimento. A partir da LDB, a educação infantil começa a ter visibilidade e exige maior qualidade e eficiência na condução das práticas.

A partir de 2009, quando a Educação Infantil passa ser parte integrante da educação básica, torna-se obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos. Ainda de acordo com a Base Nacional Curricular, faz parte do trabalho do educador refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que venham a promover o desenvolvimento pleno das crianças.

Quanto às atribuições do professor que trabalha na Educação Infantil, a BNCC destaca que:

É preciso acompanhar essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos, é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em aptas e não aptas, prontas ou não prontas, maduras ou imaturas. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017).

Os professores, portanto, devem elaborar com atenção suas propostas, verificar se as atividades estão correlacionadas e se contemplam os requisitos previstos para cada faixa etária, bem como se estão bem estruturadas para atender à atual demanda por aulas não presenciais. Além disso, observar se estão em conformidade com a BNCC, que incentiva o uso das tecnologias como competência, e uma nova parceria, a do professor com os novos recursos tecnológicos.

Tanto a BNCC como o Currículo Paulista norteiam a prática dos profissionais da educação.

O Currículo Paulista define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 11).

De acordo com a Unesco (2004, p. 125) “[...] em uma instituição com múltiplas finalidades como é a escola, é de se afirmar que exista também uma multiplicidade de papéis atribuídos aos professores, que precisam ser conhecidos e compreendidos para que se elaborem estratégias para a formação e a qualificação profissional”.

Nesse caso, a escola e os docentes apresentam múltiplas funções e finalidades, e cabe à sociedade compreender e reconhecer sua essencialidade. Em contrapartida, é necessário que os docentes renovem suas práticas pedagógicas, acompanhando a evolução, estimulando as múltiplas redes de aprendizagem e observando a importância da parceria entre escola e comunidade. “[...] para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais (BRASIL, 2017, p. 36-37)”.

Em tempos de pandemia, surge a necessidade de saber agir nesse novo ambiente da sala de aula, por meio de metodologias ativas e híbridas. O professor precisa ter domínio de novas possibilidades tecnológicas. O professor precisou buscar conhecimento e

atualizar-se, com o intuito de implementar as novas inovações pedagógicas.

O professor deve elaborar propostas educacionais condizentes com os referenciais teóricos a respeito do tema desenvolvimento infantil, pois a criança aprende com o meio, nas interações com as pessoas.

Essa aprendizagem se dá no processo formal e informal, nas diferentes situações e interações com o outro, na exploração de diferentes linguagens, nas emoções e nas brincadeiras. Enfim, a criança aprende em diferentes contextos, quando recebe a estimulação adequada. A BNCC destaca que:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (BRASIL, 2017, p. 44).

A citação destaca que, na Educação Infantil, as vivências e as habilidades têm como intuito estimular o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Perrenoud (2000, p. 29) reconhece que organizar e dirigir situações de aprendizagem são competências do professor:

A competência do professor é então essencialmente didática ajuda-o a fundamentar nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabiliza-lo, apenas o suficiente para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as, se necessário.

Sendo assim, o ato de ensinar não pode ser estático, e a transmissão dos conteúdos não deve acontecer de maneira mecânica, tendo em vista que a competência do professor é essencialmente didática. Assim, diante da situação pandêmica foi preciso mobilizar novas competências para dar conta das tarefas rotineiras que deveriam ser oferecidas às crianças, devido à ausência de elementos da sala de aula comum. Assim, buscou-se utilizar alguns novos recursos para manter a criança motivada em aulas remotas.

Mesmo considerando suas próprias dificuldades, em todos os níveis, os professores buscaram estimular o desenvolvimento integral das crianças, propondo alternativas interessantes e inovadoras, especialmente na educação infantil, investindo em atividades de natureza lúdica que permitissem à criança ser a protagonista do processo de aprendizagem.

Embora desafiadora, essa experiência também estimulou novas tecnologias na educação e tem possibilitado diferentes formas de convivência, mediadas pelos recursos tecnológicos, cabendo às pessoas, especialmente àquelas ligadas à área da educação, verificar o quanto é possível se adequar às novas tendências, em todas as situações de ensino.

Nos subitens que seguem descrevem-se os Parâmetros norteadores do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.

### **3.2.1 Parâmetros e contribuições do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil**

Integrar saberes, integrar funções, viver interações alargadas requer um processo vibrante da procura de saberes de renovação das disposições para aprender, sentir, fazer, requer também que os saberes se integrem com os afetos para sustentar a paixão de educar as crianças de hoje, cidadãos de amanhã. (FORMOSINHO, 2002, p.162).

Na atualidade, certos documentos legais norteiam e direcionam a prática pedagógica do docente que atua na educação infantil, visando ao pleno desenvolvimento da criança em seu processo integral. Posto isso, o documento que vem contribuindo para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica é a Base Nacional Comum BNC- Formação (Parecer CNE/CP N° 22/2019).

Entre os assuntos abordados, o texto faz referência à formação dos professores como um desafio a ser superado, destacando a importância dos referenciais e suas contribuições na formação dos futuros educadores:

A importância de se trabalhar com fundamento em evidências científicas de como os estudantes aprendem. Isso assegura que tais referenciais não fiquem reféns de “achismos”, mas expliquem como os estudantes aprendem determinados conteúdos em diferentes situações, levando-se em conta o impacto de certos fatores da aprendizagem escolar. Porém, é importante que os referenciais apontem diferentes caminhos para um mesmo objetivo e considerem as diversas necessidades dos estudantes e os contextos educacionais e socioculturais, admitindo, para tanto, a diversidade de pedagogias (CNE/CP, p. 9, 2019).

Os referenciais auxiliam o trabalho pedagógico dos professores, pois articulam aprendizagem e conhecimento aos profissionais da educação, com o intuito de garantir educação integral a todas as crianças. No Parecer CNE/CP, 2019, p. 9, tem-se que “[...] os referenciais para a formação docente consistem em descrever o que os professores devem saber e ser capazes de fazer; são compostos por descritores e diretrizes que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino”.

Nesse contexto reflexivo, o documento do Conselho Nacional de Educação destaca algumas competências essenciais para que o professor não fique restrito apenas ao que consta na BNC-Formação:



Nesse contexto, é essencial ressaltar que as competências que os professores precisam desenvolver são específicas, e vão além das competências da BNCC. Espera-se, de um bom profissional da área, que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências socioemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível. Ao longo da formação no nível superior, os licenciandos devem construir, portanto, uma base robusta de conhecimento profissional que lhes permita agir sobre a realidade, apoiar as aprendizagens dos estudantes com os quais estão trabalhando, e que lhes ofereça bases substanciais para continuarem aprendendo ao longo de sua carreira (CNE/CP, 2019, p. 12.).

As competências profissionais docentes estão divididas em Competência Gerais e Competências específicas e habilidades.

Assim, as competências profissionais docentes pressupõem o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes. Nesse sentido, acompanhando-as em paralelo, o licenciando deve desenvolver as competências gerais próprias da docência, baseadas nos mesmos princípios. Essas competências gerais, bem como as específicas para a docência, e as habilidades a elas correspondentes, compõem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). As competências específicas se integram e são interdependentes; portanto, entre elas não há hierarquia. Tais competências são compostas por três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais, cujo sentido de movimento, de relação, de composição e de sinergia (CNE/CP, 2019, p. 15).

Tais competências profissionais correspondem à Dimensão do Conhecimento Profissional, à Dimensão da Prática Profissional e à Dimensão do Engajamento Profissional.

Na Dimensão Profissional, destaca-se que:

Na profissão docente, o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante que o currículo da formação de professores privilegie o que os futuros professores devem “saber” e “saber fazer”. É fundamental que o docente compreenda a centralidade da informação na construção de conhecimentos e nas modificações engendradas pelos processos de digitalização e de conversão de dados em informação e sua transformação em conhecimento para aprender e resolver os problemas da contemporaneidade (CNE/CP, 2019, p. 16).

O educador é o interlocutor nas interações e nas propostas de aprendizagem, por isso deve ser o parceiro no desenvolvimento da criança e ter consciência de que ela constrói sua aprendizagem de forma gradual.

Na Dimensão Prática, destaca-se que:

Tão imprescindível quanto abordar os saberes é valorizar o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, a forma como esses são trabalhados em

situação de aula: sequências didáticas, progressão e complexidade de conhecimentos abordados, experiências práticas, planejamento reverso, metodologias inovadoras e aprendizagem ativa (CNE/CP, 2019, p. 16).

Na Dimensão Engajamento, destaca-se que:

O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo mesmo (desenvolvimento pessoal e profissional), o compromisso com o outro (aprendizagem e pleno desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade). As três dimensões apresentadas acima são fundamentais na composição das competências profissionais dos professores (CNE/CP, p.17, 2019).

O engajamento do professor, assunto que vem ganhando destaque, por possibilitar ricas considerações para análises, é abordado também no Currículo da Educação Infantil (2021, p. 42) da rede municipal em foco.

O engajamento em potencializar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças cria condições necessárias para que avancem em seu processo de aprendizagem por meio de uma abordagem de ensino que dialogue com suas iniciativas, que provoque, instigue, encoraje e aguçe seus interesses e curiosidades; permitindo o encantamento das tentativas, das hipóteses, dos erros, dos acertos, das descobertas, das confirmações que perpassam seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse aspecto, ressalta-se a importância do engajamento e a essencialidade de se potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, estimulando sua curiosidade, a fim despertar-lhe interesse em enfrentar novos desafios.

Outro documento utilizado como norteador na Educação Infantil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme Lei instituída por Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/ CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Tal documento, que é instituído de ordem normativa, estabelece direcionamentos aos municípios, quanto à organização de seus currículos, por meio de um conjunto orgânico e progressivo que diz respeito às aprendizagens essenciais, aos direitos de aprendizagem e ao campo de experiência. Dessa forma a BNCC aponta:

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver (BRASIL, 2017, p. 25).

A citação acima destaca os eixos estruturantes da Educação Infantil, e a Base Nacional

Curricular salienta a importância de a criança ser protagonista, ao longo de seu processo de aprendizagem, nos mais diferentes contextos, interagindo de forma dinâmica com a cultura e a sociedade.

A BNCC apresenta referências aos docentes, estimula a construção do desenvolvimento da criança, “[...] maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2017, p. 12).

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p. 15).

Esse documento destaca e focaliza a importância do estímulo e dos contextos de aprendizagem, a fim de que a criança seja o agente de sua aprendizagem. Ainda em se tratando da BNCC, “[...] na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (Brasil, 2017, p. 40):

[...] seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37).

Posto isso, os direitos de aprendizagem criam situações que propiciem experiências valorosas, para que a criança possa vivenciar e resolver os desafios, construindo significados. Em seguida são apresentados outros elementos presentes na BNCC, voltados para a educação infantil, que são os Campos de Experiência.

Os Campos de Experiências são apresentados de acordo com cada faixa etária e seus objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento: “[...] em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária (BRASIL, 2017, p.25). No Quadro 1 apresentam-se esses grupos por faixa etária.

Bebês	Crianças bem pequenas	Crianças pequenas
0-1 a 6m	1 a 7m- 3 a 11 m	4 a-5 a 11 m

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, de acordo com a BNCC.

Os Campos de Experiência, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Educação Infantil, definem uma organização curricular que coloca as crianças como seres participantes e ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana (BRASIL, 2017, p. 13).

O documento destaca o saber dos alunos e o saber fazer norteado pelos Campos de Experiência. O ensino é passível de estimular o desenvolvimento de habilidades, atitudes, valores e afetos, desde o Berçário I, até o último ciclo da Educação Infantil.

[...] a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 40).

A BNCC aponta os Campos de Experiência e os direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar e conhecer), demonstrando de forma clara a importância de evidenciá-los na Educação Infantil, por meio dos direcionamentos que norteiam e auxiliam os professores. Os Campos de Experiência devem ter relação entre si, conforme expõe a BNCC: “[...] adotados no cotidiano da instituição, parâmetros de qualidade que garantam o direito das crianças” (BRASIL, 2006, p. 10).

É por meio da interação que as crianças vão construindo o modo próprio de agir, de sentir e pensar. Para a construção de sua identidade e subjetividade é importante que o professor oportunize situações desafiadoras às crianças: “[...] assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório” (BRASIL, 2017, p. 41).

A Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 14) evidencia que cada criança aprende por meio de experiência individual e coletiva, no ambiente escolar, “[...] considerando-os como sujeitos de aprendizagem - promover uma educação voltada ao seu acolhimento,

reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades”. Nos tempos da pandemia, houve necessidade de os professores serem muito atento a quanto à realização das tarefas educativas, para favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças. No entanto, nem sempre os professores conseguiram pensar em atividades tais como brincadeiras, jogos, contação de história e diversas outras estratégias que, diante do ensino remoto, exigiu muita criatividade e até ousadia por parte da equipe docente, para manter o interesse e mobilizar as crianças para interagir do outro lado da tela.

O desafio da inclusão em novo ambiente de aprendizagem, mobilizando recursos e vencendo etapas, é alvo de estudo, no próximo subitem.

### **3.3 Inclusão do novo Ambiente de Aprendizagem: mobilizando recursos e vencendo etapas**

[...] entendemos a aprendizagem da docência como um processo complexo, dinâmico, e contínuo, que começa nas experiências de vida escolar e compreende toda a trajetória de vida – pessoal e profissional – do docente, perpassando por diversas fases, até o final de sua carreira (TOSTA; SOUZA, 2020, p. 64).

O Parecer CNE/CP Nº 22/2019 conduz direcionamentos para a Formação Inicial de Professor sob o título Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esse documento pontua que as “[...] competências digitais também são essenciais para a docência no século XXI e para as perspectivas de qualidade educacional em uma contemporaneidade fundada em fenômenos digitais (CNE/CP, p.12, 2019).

A pandemia chegou para mudar, desestabilizar e revolucionar a educação. Consequentemente, os professores precisaram lidar com o aparato tecnológico, as inovações e transformações e, principalmente, com adversidades no ambiente educacional. Houve necessidade, portanto, de que o professor “reinventasse” sua atuação dentro e fora da sala de aula.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações (BRASIL, 2017, p.14).

Zabala (1998), em seu livro intitulado *Prática educativa: como ensinar*, apresenta apontamentos referentes ao processo de ensino, abordando as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal:

Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo um determinado uso dos recursos didáticos, etc., onde os processos educativos se explicam como elemento estreitamente integrados neste sistema (ZABALA, 1998, p. 16-17).

O professor de Educação Infantil, mesmo diante das dificuldades enfrentadas com o ensino remoto, buscou cumprir suas obrigações, mobilizando recursos e superando os desafios. Consequentemente, buscou organizar-se diante dos diferentes tipos de conteúdo e esforçou-se para oferecer um ensino que atendesse à diversidade dos alunos em processo autônomo de construção do conhecimento.

Durante a pandemia, muitos professores tiveram que aprender, reaprender e inovar, independentemente de sua idade ou do seu tempo de experiência. Nono e Mizukami (2002) ressaltam que o aprender a ser professor não corresponde apenas a redução de estudos sobre conteúdos e técnicas para transmiti-los. Pelo contrário, é resultado de um processo que deve considerar a realidade em que ele irá atuar:

Aprender a ser professor, neste contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e técnicas de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas e que exijam o desenvolvimento de práticas reflexivas competentes. Exijam ainda, que além dos conhecimentos sejam trabalhadas atitudes as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos (NONO e MIZUKAMI, 2002, p. 12).

De acordo com as autoras, aprender a ser professor não se restringe apenas a técnicas e conteúdo. Não se trata de aplicar fórmulas prontas. Se ser professor é muito mais que ensinar e educar, compreende também aprendizado nos mais diferentes contextos, com abertura para o novo por meio de práticas reflexivas.

Hoje, o professor não pode aplicar fórmulas prontas, engessadas no seu processo de ensino; é preciso que esteja sempre disposto a aprender e reaprender, [...] superar os problemas e os empecilhos que surgirão em todos os campos (pessoa, social e profissional) não apenas estão sujeitas a uma análise prospectiva, como principalmente à consideração do papel que deverão ter na sociedade como membro ativos e co-partícipes em sua configuração” (ZABALA, 1998, p. 29).

Em pleno século XXI, quando uma pandemia atingiu a todos, surgiram diversos problemas e empecilhos nos mais variados campos do desenvolvimento pessoal, social e profissional. Os educadores tiveram que se reinventar e explorar um novo ambiente de aprendizagem, enfrentando desafios iminentes e buscando vencer etapas.

A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinada experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (ZABALA, 1998, p. 29).

Assim, durante a elaboração das propostas buscaram-se soluções para as crianças que não tinham espaço físico para realizar as atividades escolares (como exemplo, uma criança que mora em apartamento, ou num espaço físico de reduzidas proporções). Zabala (1998, p. 30) destaca que “[...] serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social”.

Em decorrência do desafio que os professores vivenciaram, o ensino remoto intensificou situações de estresse, isso porque precisaram rever, em vários momentos, suas exigências pessoais e encontrar equilíbrio para enfrentar a complexidade e as exigências de sua atual rotina. Zabala (1998, p. 51) afirma que “[...] o objetivo não pode ser a busca da ‘fórmula magistral’, mas a melhora da prática”. Nada será como antes depois dessa experiência vivida em tempos de pandemia! Houve muitos enfrentamentos e aprendizados!

Na busca por soluções, foi preciso estimular na criança o conhecimento, o procedimento e as atitudes, por meio do diálogo e das respostas intuitivas, para alcançar informações e elaborações de conclusões. No entanto, no decorrer desse período tudo acontecia por meio dos recursos midiáticos e, inclusive, foram vivências desta pesquisadora

A complexidade dos processos educativos faz com que dificilmente se possa prever com antecedência o que acontecerá na aula. Agora, este mesmo inconveniente é o que aconselha que os professores contem com o maior número de meios e estratégias para poder atender às diferentes demandas que aparecerão no transcurso do processo de ensino/ aprendizagem (ZABALA, 1998, p. 93).

Dessa forma, tornou-se fundamental que o professor criasse estratégias, para que conseguisse atender a todas as crianças e, dentro do possível, buscando respeitar a singularidade e individualidade de cada um e, sobretudo, o seu ritmo de aprendizagem. Isso para que o educando conseguisse encontrar sentido no que estava realizando.

Foi preciso, portanto, “[...] estabelecer as bases de um ensino que possa ajudar os alunos a se formarem como pessoas no contexto da instituição escolar” (ZABALA, 1998, p. 108-109), considerando as diferentes situações nas quais houve a ocorrência do ensino remoto. Reafirma-se que esta pesquisadora, não só observou esse cenário, como também foi protagonista de situação semelhante na condução do seu trabalho, como professora da Educação Infantil.



A pandemia fez com se tornasse mais evidente a permanência do ensino tradicional em pleno século XXI. Muitas das dificuldades vividas pelos professores estampam suas limitações em lidar com metodologias mais ativas e diversificadas, em especial, adotando recursos tecnológicos como alternativas didáticas. Segundo Zabala (1998, p.197), observa-se que ainda são praticados “[...] hábitos e costumes acumulados de uma tradição escolar, cuja função básica foi seletiva e propedêutica”. Ainda segundo o autor, “O objetivo do ensino não centra sua atenção em certos parâmetros finalistas para todos, mas nas possibilidades pessoais de cada aluno” (*Idem*).

Tornar o professor proficiente no uso das tecnologias digitais, integrando-as ao currículo do curso em diferentes fases do ensino, é importante para uma modificação de abordagem que traga melhores resultados na aprendizagem dos alunos. Para tanto, entende-se que a maior dificuldade de transformação dos contextos educacionais para a incorporação das tecnologias digitais possivelmente esteja centrada no fato de que “[...] a tipologia de ensino dominante na escola é a centrada no professor” (SANCHO (2006, p.130).

Ainda assim, acredita-se que muitos professores tentam quebrar paradigmas e romper barreiras, com o intuito de conseguir qualidade de ensino e a aprendizagem das crianças. Mesmo que de forma solitária, percebe-se que o professor tem tentado equilibrar e dar conta das novas demandas, recorrendo à tecnologia, aprendendo e criando novas estratégias, desafiando-se e buscando novos aprendizados e a melhoria de sua prática. Nesse sentido,

O processo é diferente na escola, porque não se pode programar as aprendizagens humanas como a produção de objetos industriais. Não é somente uma questão de ética. É simplesmente impossível, devido à diversidade dos aprendizes e a sua autonomia de sujeito. Desse modo, todo ensino digno desse nome deveria ser estratégico (PERRENOUD, 2000, p. 41).

Por conseguinte, para que possa superar seus desafios diários, é necessário que o professor faça contínuas reflexões sobre sua prática docente, de preferência com apoio e orientação pedagógica, em programas de ação instalados na própria escola que oportunizam contínua formação. Como seu papel deve ser ativo, nesse processo, é importante que dialogue e troque experiências com seus pares.

Estando inserida nesse cenário pandêmico e atuando como professora de Educação Infantil, a pesquisadora viu-se em constante reflexão em busca de respostas para questões inusitadas da prática, nunca antes vividas em tais circunstâncias. Desse modo, as

adversidades e as aprendizagens são diárias e conduzem a possíveis mudanças e reconstruções, acertos e desacertos na prática. Observa-se que “Os educadores profissionais têm deixado cada vez mais claras suas preocupações com a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais (SCHÖN, 2000, p. 20)”.

Dessa forma foi possível observar o quanto as crianças precisam conviver com o outro, seja criança de sua mesma faixa etária, seja de faixa etária diferente, pois essa interação é fundamental para o seu desenvolvimento. Sendo assim, é imprescindível receber diferentes estímulos, tanto no seio familiar como no ambiente educacional.

De acordo com Imbernón (2004, p.103) “[...] é preciso desenvolver novas formas de linguagem e, sobretudo, práticas críticas alternativas que permitam desvelar o currículo oculto da organização e descobrir outras maneiras de ver o mundo, a escola e sua organização”. De forma dialógica, é preciso refletir sobre a realidade de cada escola, com suas especificidades, avaliando seu projeto educativo e os que nela estudam, com seus limites e necessidades. É preciso também investir no desenvolvimento das potencialidades reais de cada um.

Inserida nesse contexto, a pesquisadora observa que os professores têm buscado cada vez mais estabelecer o protagonismo das crianças no seu processo de ensino. Cabe considerar esse esforço associado ao pensamento de Kenski (2012, p. 67):

Educar para a inovação e a mudança significativa planejar e implantar propostas dinâmicas de aprendizagem, em que se possam exercer e desenvolver concepções sócio-histórica da educação- nos aspectos cognitivos, éticos, políticos, científicos, cultural, lúdico, e estético- em toda a sua plenitude e, assim garantir a formação de pessoas para o exercício da cidadania.

Ao longo de 2020 e 2021, visando atender às emergentes demandas, essa pesquisadora precisou inserir novos recursos em sua prática pedagógica, dentre eles, gravações de vídeos com jogos, brincadeiras e contação de histórias, entre outras atividades. Esse material era enviado às famílias e disponibilizado no site da Prefeitura Municipal. Já a interação com os pais ocorria ao longo da jornada de trabalho.

Entre muitos desafios, os professores, em geral, precisaram inovar suas práticas buscando soluções tecnológicas e a utilização de “[...] diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BNCC-

FORMAÇÃO, 2020, p. 17).

Para Schön (2000, p. 17):

Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnicas dos meios.

É necessário que o professor esteja em constante formação profissional, para ser competente para promover a comunicação entre escola, família e comunidade, e também para estabelecer comunicação e orientação junto aos alunos. Deve elaborar planos de ensino flexíveis, fazer adequações, quando necessário, sempre considerando as contribuições das crianças.

Foi possível perceber que os professores mais experientes e tradicionais, que não tiveram estreito contato com o universo digital, enfrentaram um grande desafio frente aos novos recursos. Alguns se sentiram inseguros e angustiados, pois precisaram repensar e replanejar as ações propostas no início do ano letivo. Segundo Schön (2000, p. 20), “[...] os educadores questionam de que forma profissionais maduros podem ser ajustados a renovar-se de modo a evitar o esgotamento e como eles podem ser ajustados a construir seus repertórios de habilidades e ideias de forma contínua”.

Não se pode deixar de destacar que durante esse período de pandemia, o quanto se fez importante e necessária a criação de vínculos e parcerias entre docentes, entre a escola e as famílias dos alunos, em especial na Educação Infantil, em que se vivenciou um momento atípico. A ausência de respostas e de direcionamentos fez com que surgissem muitas dúvidas em relação ao futuro e principalmente sobre as indefinições das práticas pedagógicas. Schön (2000, p.17) pondera que “[...] o caso não está no manual. Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo por meio de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio conduz”.

O pensamento apresentado acima retrata o quanto é necessário o professor criar estratégias situacionais por meio das quais possa promover uma aprendizagem significativa e de qualidade para o aprendiz. Recorrendo a Imbernón (2004), corroboram-se suas contribuições a respeito do ato de educar:

Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico,

mais cultural-contextual e comunitário (IMBERNÓN, 2004, p.7).

O autor destaca o educar de forma mais ampla. Não o define apenas como meio de transmissão de conteúdo ou acúmulo de informações, e enfatiza que o educar é para a vida, num contexto mais abrangente, aproximando e preparando a criança para a realidade, a fim de que possa superar as barreiras da desigualdade social e da convivência.

Portanto, esse desafio não é novo, e só ficou mais evidente mediante a situação da pandemia. Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem transformou-se, especificamente na educação básica, quando se fez necessária a utilização de diversas plataformas educacionais, a fim de atender aos diferentes públicos nas suas condições reais de vida, o que nem sempre correspondeu à realidade. Os professores e a escola precisaram se reinventar, renovando-se e aprendendo a melhor lidar com riscos e desafios.

Na sequência, aborda-se o caminho metodológico trilhado na condução desta pesquisa.

#### **4. METODOLOGIA**

Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo.

(BERNADETE GATTI, 1999, p.63)

#### **4.1 Percurso metodológico vivido**

Nesta pesquisa optou-se por investigar e analisar as formas empreendidas por um grupo de professores de Educação Infantil para atuar no ensino remoto, durante a pandemia da Covid-19. Como procedimento metodológico, adotou-se a abordagem qualitativa que, segundo Gil (2002, p. 133):

[...] é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

De acordo com o autor, a abordagem qualitativa permite analisar e fazer a interpretação de uma sequência de atividades em lugar de mensuração, já encaminhando para a categorização desses dados, interpretação e redação final, em direcionamentos descritivos.

Foram utilizados dois instrumentos para coleta e posterior análise dos dados, a saber: um questionário sociodemográfico (enviado *online*) e um diário reflexivo, utilizado individualmente. No momento da análise, tais instrumentos possibilitaram à pesquisadora observar amplamente a representação que os participantes fizeram de suas práticas de ensino na Educação Infantil durante o período da pandemia.

No próximo subitem são apresentados os participantes da pesquisa.

#### **4.2 Participantes**

A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de professores da Educação Infantil da

rede municipal de ensino de um município do vale do Paraíba Paulista. Foram devidamente respeitados todos os princípios éticos na condução da pesquisa, preservando os participantes, agindo com respeito e garantindo o pleno direito de aderência à pesquisa e, ainda, evitando possíveis danos aos participantes. O grupo convidado foi esclarecido sobre os procedimentos éticos a serem adotados e sobre a importância da relação pesquisador-participante.

Após receber autorização da Secretaria de Educação e Cidadania, deu-se início à pesquisa. Optou-se por convidar a totalidade de docentes da unidade escolar, 14 professores, todas do sexo feminino, entre efetivos e contratados da rede municipal de ensino que atuavam na educação infantil desde o início da pandemia. O grupo de professores demonstrou bom nível de comprometimento com relação à demanda de trabalho pedagógico e também preocupação por estar cumprindo presencialmente a jornada de trabalho durante o período da pandemia. No caso dessa prefeitura em especial, os professores cumpriram as horas de trabalho nas respectivas unidades escolares, no decorrer da pandemia.

Esta pesquisa considerou os professores em diferentes fases da carreira docente, independentemente de seu tempo de exercício e de sua experiência em sala de aula.

No contato inicial com os professores, a pesquisadora esclareceu que haveria duas etapas para coleta de dados, ou seja: na primeira etapa, os 14 professores responderam ao questionário sociodemográfico; na segunda etapa, após preenchidos os questionários, a pesquisadora escolheu 5 docentes, atuantes em diferentes faixas etárias na escola em foco, para continuarem participando, então, na escrita do diário reflexivo, posteriormente explorado na análise de conteúdo.

Na sequência apresenta-se a caracterização do contexto de trabalho dos participantes.

### **4.3 Caracterização do contexto de trabalho dos participantes da pesquisa**

A unidade escolar, localizada em um bairro de classe média, na zona leste de uma cidade do interior paulista, atualmente atende aproximadamente 123 alunos. No entanto,

o bairro é bem estruturado, com saneamento básico, iluminação, pavimentação asfáltica, posto de saúde, mercados e farmácias, pequeno comércio e outras unidades de educação infantil.

A escola é de médio porte e conta com boa estrutura para o desenvolvimento educacional, compondo-se de espaços recreativos e 12 salas de aula, pátio coberto e área verde. Foi reformada recentemente, para ampliação das salas de aula e pintura. Os murais externos ficam ao alcance das crianças, e em todas as salas do berçário e do infantil I e II há solário. A escola conta com o apoio da professora da sala de recursos, que comparece conforme demanda, para atendimento às crianças com deficiência, em suas respectivas salas. No decorrer das seis visitas feitas à unidade escolar, a pesquisadora observou um ambiente harmonioso e prazeroso entre os funcionários. A equipe gestora demonstrou ser participativa e envolvida em alguns projetos voltados à comunidade.

Na sequência deste texto, detalhes sobre os instrumentos de pesquisa utilizados.

#### **4.4 Instrumentos de Pesquisa**

Para alcançar os dados, foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: o questionário e o diário reflexivo.

##### **4.4.1 Questionário**

O primeiro instrumento de pesquisa, o questionário sociodemográfico, enviado *via Google forms*, está integralmente reproduzido no Apêndice D.

Segundo Gil (2002), a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Naturalmente, não existem normas rígidas a respeito da elaboração do questionário, por isso decidiu-se orientar o leitor sobre a forma como se deu a constituição do questionário utilizado neste estudo, conforme Quadro 2.

Quadro 2: Organização do questionário da pesquisa

Instrumento: Questionário	
1ª parte	Motivações para a opção pelo Magistério
2ª parte	Trajatória Profissional

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O questionário teve como objetivo coletar dados referentes à caracterização dos professores participantes, apresentando algumas perguntas norteadoras, com o objetivo de conhecer os motivos que induziram a opção pelo magistério. Inicialmente, o direcionamento das questões deu-se em função da apresentação, do nome, da raça/cor, gênero e do estado civil. Já na segunda parte, as perguntas versaram sobre a trajetória profissional, tais como: formação docente, inserção profissional, atuação profissional durante a pandemia.

O instrumento incluiu questões de caráter objetivo, de múltipla escolha, e também questões abertas, com o intuito de identificar as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores. Foram considerados dois tópicos: a apresentação do docente e a formação acadêmica. Para a primeira parte do questionário foram elaboradas 4 perguntas, e para a segunda, 22 questões diversificadas, totalizando 26 questões.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), juntamente com o questionário deve-se enviar um texto explicativo sobre a relevância da pesquisa, para despertar o interesse do participante. Assim, antes da aplicação desse instrumento foi encaminhado o convite de participação aos professores e, em seguida, foi feita uma breve apresentação dos objetivos e da justificativa do projeto. Foi entregue aos participantes, também, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após o aceite dos participantes, o envio do respectivo questionário ocorreu por meio do *Google forms*, com orientações a respeito do preenchimento, por exemplo, que o questionário seria realizado em uma única etapa, com tempo aproximado de preenchimento de 30 minutos no máximo e com prazo de retorno correspondente a 7 dias úteis. Os participantes não demonstraram dificuldade no preenchimento do questionário.

Os dados do questionário foram analisados de acordo com as informações enumeradas pelas participantes, por meio dos gráficos das questões abertas e fechadas, e das observações apresentadas.

#### **4.4.2 Diário Reflexivo**

A escrita do diário reflexivo ocorreu logo na sequência, com a participação de 5 professores do grupo envolvido na etapa anterior. Receberam orientações sobre os procedimentos a serem adotados e concordaram em desenvolver a narrativa num período



de até 90 dias. As perguntas norteadoras do diário encontram-se no Apêndice E deste trabalho.

Segundo Zabalza (2004, p. 14), “[...] do ponto de vista metodológico, os diários fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisas baseados em documentos pessoais ou narrações autobiográficas”. O autor pontua que os diários são instrumentos metodológicos que auxiliam no relato de experiências de ensino-aprendizagem a respeito de sua perspectiva e da atuação pedagógica.

Posto isso, o critério de escolha ocorreu de acordo com o descrito na BNCC (2017), isto é, a atuação pedagógica naquele momento era diretamente com <sup>3</sup>bebês (0- 1 a 6 m), crianças bem pequenas (1a 7m- 3a 11m) e crianças pequenas (4a - 5a 11m).

Dessa forma, o objetivo foi mesclar o grupo de professores de acordo com a definição acima: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, de forma aleatória e diversificada nas fases do desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem.

Na ocasião, as professoras convidadas a redigir o diário reflexivo foram as responsáveis pelo Berçário I, professora do Infantil I, professora do Pré I e as professoras itinerantes da sala de leitura e música, que ministram aulas para todas as crianças. A escolha das professoras participantes para escrita do diário reflexivo foi intencional, tendo como objetivo visualizar e analisar os professores atuantes em diferentes faixas etárias.

#### **4.5 Procedimentos para Coleta de dados**

Como a investigação envolve a participação de seres humanos, o projeto foi inicialmente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos, sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa conforme padrões éticos, estabelecidos pela Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Após a sua aprovação, solicitou-se autorização junto à Secretaria de Educação do município a ser pesquisado, considerando o objetivo proposto nessa pesquisa, a saber, investigar e analisar as formas empreendidas por um grupo de professores de educação infantil para atuar no ensino remoto, durante a pandemia da Covid-19.

Para abordagem aos sujeitos, aos órgãos superiores e à gestora institucional, foi formalmente solicitada anuência e autorização formal para a realização da pesquisa com

a equipe docente da escola em foco. A autorização para a coleta foi concedida em 17 de fevereiro de 2021. Só então se deu início ao trabalho de campo, com um primeiro contato com os sujeitos. Naquela ocasião, os 14 professores receberam informação sobre a pesquisa e concordaram em participar da primeira etapa, e 5 professores foram convidados a participar da segunda etapa. Todas as participantes foram esclarecidas sobre o critério adotado para seleção das 5 professoras que estariam envolvidas na 2ª etapa da pesquisa.

Na sequência assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que lhes garantia o sigilo da identidade, bem como seu afastamento do estudo, a qualquer momento.

Os questionários foram enviados para os 14 professores, número que constituía a população total de docentes da unidade escolar estudada. A aplicação dos questionários teve duração de no máximo 30 minutos. O diário reflexivo foi enviado pelo *Google forms* via e-mail institucional e, após orientações gerais sobre a escrita narrativa, seguindo questões norteadoras propostas, deu-se um prazo de até 90 dias para o retorno do diário à pesquisadora.

Os fatos e acontecimentos direcionados aos procedimentos adotados para a coleta de dados estão apresentados no Quadro 3.

Quadro 3: Procedimentos para a coleta de dados

01	Aprovação CEP-UNITAU Número do Parecer: 4.845.081
02	Autorização da Secretaria de Educação e Cidadania para a realização da pesquisa
03	Contato com os professores, explicação dos objetivos, procedimentos e cuidados éticos da pesquisa
04	Solicitação da entrega dos Termos de Consentimento assinados pelos professores
05	Aplicação do questionário e direcionamento da escrita do diário reflexivo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

#### **4.6 Procedimentos para Análise dos dados**

O processo de ensino na Educação Infantil, por meio de atividades não presenciais, vem sendo marcado por desafio e transformações sociais que originaram um novo olhar sobre a prática pedagógica, principalmente nesse período de pandemia.

Os dados obtidos por meio do questionário sociodemográfico foram analisados

segundo Bardin (2016), obedecendo à sequência proposta pelo autor (ver Quadro 4).

Quadro 4: Etapas na análise dos dados

Etapa
1º Pré- análise: organização dos conteúdos e dos materiais;
2º Exploração do material coletado, por meio de sua codificação, decomposição, enumeração e categorização;
3º Tratamento dos resultados, inferência e interpretação, de forma a torná-los significativos e válidos, colocando em evidência as informações coletadas.

Fonte: Adaptado de Bardin (2016).

A análise dos dados exigiu, da pesquisadora, disciplina, organização, ética e responsabilidade. Foi fundamental, portanto, a realização de leituras que sustentassem e complementassem o processo de análise dos dados. Essas três etapas contribuíram de forma significativa para a compreensão dos dados sobre os resultados obtidos.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas para organização da análise, codificação, categorização, inferências, tratamento e interpretação dos resultados. A análise dos dados tem como finalidade a organização e a compreensão dos dados coletados na pesquisa.

Para tanto, Gatti (2012, p. 14) apresenta algumas perguntas norteadoras que auxiliam o processo da pesquisa: “De onde partimos? Com quais referentes? Para quem queremos falar? Por quê? Que tipos de dados nos apoiam? Como se originaram? Como cuidamos de nossa linguagem e comunicação?”

Por meio dos instrumentos selecionados, o questionário e o diário reflexivo, foi possível realizar uma leitura minuciosa dos dados coletados, destacando os apontamentos realizados pelas professoras e buscando respostas para a problematização a partir da interpretação e da compreensão apresentada pelos participantes.

A esse respeito, Gatti (2005, p. 47) explicita:

As transcrições são apoios úteis, lembrando que é necessário mergulhar nas falas, nas expressões de diversas naturezas, no processo. Com isso, pode-se proceder a análises de sentido ou elaborar categorias a partir das falas, ou classificar as falas em categorias previamente escolhidas.

A autora esclarece que as transições são úteis, e que a análise procede a partir da elaboração das categorias das falas. Assim, ao longo da análise procurou-se manter as características da escrita. A fim de apresentar respostas aos objetivos desta pesquisa,

foram destacados trechos em sua íntegra.

Como resultante desse processo de exploração, interpretação dos dados e análise no cruzamento entre informações do questionário e do diário reflexivo, alimentados pelos fundamentos teóricos sobre o tema em questão, chegou-se à análise apresentada no subitem 4.7.

#### **4.7 Análise de Conteúdo**

Após o segundo momento desta pesquisa, os conteúdos dos diários reflexivos foram analisados. A análise de conteúdo norteada por Bardin (2016) comprova sua essência na construção dos resultados, por apresentar hipóteses e pressupostos que enriquecem a conclusão do estudo.

Os professores relatam seus desafios e suas aprendizagem ao longo da pandemia. Para Schön (2000, p. 39), “[...] aprender uma prática por conta própria tem a vantagem da liberdade para experimentar sem os limites das visões recebidas de outros”. O autor apresenta essa aprendizagem derivada de reflexões sobre a própria prática, construindo e desconstruindo de forma contínua.

Segundo Kenski (2012, p. 18), “[...] a educação também é um mecanismo poderoso de articulação das relações entre poder, conhecimento e tecnologia”.

A autora versa sobre o tema educação e tecnologia de forma ampla, procurando elucidar os sucessivos avanços tecnológicos ao longo do tempo e enfatizando seus reflexos na educação: “[...] é comum ouvirmos dizer que, “[...] na atualidade, as tecnologias invadem o nosso cotidiano”. Alguns autores contemporâneos falam até que estamos vivendo em plena “sociedade tecnológica” (KENSKI, 2012, p. 23).

As mudanças na área educacional têm sido inúmeras, diante das barreiras impostas. Imbernón (2004) destaca que [...] as enormes mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia foram acompanhadas por profundas transformações na vida institucional de muitas organizações e abalaram a transmissão do conhecimento.

As professoras relatam que, desde o início da pandemia, diversos sentimentos as acompanharam. Durante a análise, compartilharam suas articulações, seus anseios, dificuldades, frustrações e preocupações, e as descrições de suas práticas. Segundo Imbernón (2004, p. 9) há “[...] uma nova forma de ver a instituição educativa, as novas funções do professor, uma nova cultura profissional e uma mudança nos posicionamentos

de todos os que trabalham na educação”.

A mudança inicial para o professor foi relativa ao ensino remoto. Com o passar do tempo, as preocupações foram tomando outros rumos, e hoje as aflições dos professores estão direcionadas à organização dos materiais pedagógicos e às propostas de atividades, pois o intuito é alcançar aprendizagem significativa para as crianças de maneira eficaz. Segundo Schön (2000, p.41), “[...] se nos concentrarmos nos tipos de reflexão-na-ação através dos quais os profissionais às vezes adquirem novas compreensões de situações incertas, únicas e conflituosas da prática, então iremos supor que o conhecimento profissional não resolve todas as situações e nem todo o problema tem uma resposta correta”.

A tecnologia foi um grande aliado dos professores. Hoje eles estão em tempo integral nesse universo da tecnologia, que antes era utilizado de forma esporádica. “A escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes” (KENSKI, 2012, p. 64).

Na atualidade, os professores precisaram lidar com uma tecnologia que não fazia parte da realidade da maioria deles, o que implica vencer os diversos obstáculos e desafios que se apresentam em novas aprendizagens. Sobre essa utilização de recursos tecnológicos pelos professores, Kenski (2012, p. 115) pondera:

Difícil pensar de forma global no futuro das relações entre educações e tecnologias. Uma coisa, porém, é certa: vamos falar de múltiplas educações para pessoas muito diferentes. Essas diferenças estarão ligadas às condições de acesso e uso de tecnologias cada vez mais avançadas.

A rotina do professor precisou se adequar e buscar recursos para atingir o educando. Assim, percebe-se que a educação, em parceria com toda a tecnologia, está aos poucos caminhando rumo a processos de mudanças:

A mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro. A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação. A aquisição de conhecimento deve ocorrer de forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais (IMBERNÓN, 2004, p. 16).

A partir do fechamento total das escolas municipais em São José dos Campos, em 18 de março de 2020, os professores precisaram se reinventar e buscar alternativas para dar sequência ao ano letivo, trabalhando com seus pares na própria escola, planejando e enviando as atividades via *online* para seus alunos.

Apresentam-se, agora, os relatos das professoras quanto à necessidade de recriar e reaprender, em decorrência da pandemia.

No decorrer da discussão, os professores expõem as dificuldades enfrentadas e os seus anseios ao longo dessa jornada de suspensão de aulas presenciais. De acordo com André (2010), a intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam sentem e fazem parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta numa aprendizagem significativa. Nesse sentido, o diário reflexivo foi eficiente, para o fornecimento dos dados.

No capítulo 5 apresentam-se os resultados e a discussão em torno dos dados.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO EM TORNO DOS DADOS**

Defendo, portanto, a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade. Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar

ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar, mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum.

(MAURICE TARDIF, 2002, p. 244).

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos no sentido de responder o problema de pesquisa formulado. Assim, são identificados os participantes, analisam-se as informações e explana-se os resultados coletados por meio da pesquisa de campo, da aplicação dos questionários e da escrita do diário reflexivo, ferramentas utilizadas para alcançar os dados. A exposição que segue foi dividida em duas etapas.

O diálogo entre os participantes e o bom nível de interação com a pesquisadora favoreceu a construção dos resultados. Segundo Freitas (2002, p. 29), “[...] a interlocução depende da situação experienciada e dos horizontes espaciais”.

De acordo com André (1986, p. 68), “[...] o primeiro passo na análise de dados qualitativos é a construção de um sistema de categorias. Para criar tais categorias, deve-se examinar o material disponível, procurando identificar tópicos, temas e padrões relevantes”.

Os instrumentos de análise e sua aplicabilidade contribuíram para que os resultados encontrados favorecessem à pesquisadora novas aprendizagens e sentidos. A leitura do material da pesquisa possibilitou-lhe crescimento acadêmico e novas aprendizagens, que estão descritas neste texto. A análise de conteúdo norteada por Bardin (2016) comprova sua essência na construção dos resultados, por apresentar hipóteses e pressupostos que enriquecem a conclusão do estudo.

Nesta seção apresentam-se os dados coletados por meio do questionário e do diário reflexivo. Nos resultados e nas análises das questões pode ser observado, de forma sintetizada, o registro das informações coletadas por meio do diário reflexivo e do questionário das questões abertas.

Esses instrumentos permitiram caracterizar, conhecer e apresentar o perfil dos participantes, diante dos desafios em tempos de pandemia numa escola de Educação Infantil do interior. Com o intuito de proteger a identidade e os dados coletados, foram usadas nomenclaturas fictícias, para identificá-las no decorrer da análise.

## **5.1 Resultado e análise das questões abordadas**

[...] às maneiras de proceder nas pesquisas. Há uma grande gama de formas de coleta e relato de dados e fatos em estudos, desde a pesquisa mais ao estilo jornalístico até os ensaios, passando por pesquisas que buscam a produção de dados e a investigação empírica problematizada.

### 5.1.1 Caracterização dos participantes

O questionário favoreceu à pesquisadora ter acesso aos dados demográficos dos participantes (nome, raça, sexo, estado), e também a informações sobre formação acadêmica (modalidade de curso superior), contexto de trabalho, experiência como docente, o caminho percorrido até chegar à profissão. Assim, foi possível conhecer a trajetória dos integrantes da pesquisa.

Após leitura detalhada dos dados coletados, procedeu-se à elaboração do perfil demográfico de cada um dos participantes, com recortes de suas histórias pessoais, da formação inicial e de sua atuação profissional antes da pandemia.

### 5.2 Instrumento de análise: questionário

O instrumento questionário, de acordo com Gil (2002, p. 128), pode ser definido:

[...] como a técnica de investigação, composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

O questionário, portanto, permitiu verificar características pessoais, motivações para a opção pelo magistério e a trajetória profissional. Com base na diretrizes de Marconi e Lakatos (2017), o roteiro foi construído a partir de um resumo da pesquisa e de um convite à participação.

Do total de 14 professoras da Educação Infantil, a adesão foi de 100%

### Dados Demográficos

Quadro 5: Professores participantes

#### Professoras Participantes

Nomenclatura/fictícia	Qual é a faixa etária das crianças com que você trabalha?	Há quanto tempo você atua como docente?
P1	2 a 3 anos	6 anos



P2	1 ano e meio	12 anos
P3	3 anos	3 anos
P4	1 ano e meio	2 anos
P5	5 anos	2 anos e 10 meses
P6	4 anos	5 anos
P7	3 a 4 anos	17 anos
P8	1 ano e meio	25 anos
P9	3 anos	8 anos
P10	4 anos	8 anos
P11	Literatura	5 anos
P12	Música	10 meses
P13	0 a 1 ano	4 anos
P14	4 anos	12 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados da pesquisa de campo (2021).

Verificou-se que o grupo de participantes da pesquisa atua com um faixa etária diversificada, e que a atuação das professoras como docentes é bem heterogênea. Quanto ao tempo no magistério: 1 tem 10 meses; 6, de 2 a 5 anos; 3, de 6 a 8 anos; 3, de 12 a 17 anos; e tem 25 anos de docência. O tempo de docência foi diversificado porque havia professoras iniciantes, professoras no meio da carreira e uma professora já no fim da carreira. Segundo Huberman (1995, p. 37):

Conceptualmente, há diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores, [...] conseguem-se delimitar uma série de “sequências” ou de “maxiciclos” que atravessam não só as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes. Isto não requer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem.

Huberman (1995) cita várias formas de contextualizar o ciclo de vida dos docentes, que é descrito como “sequência” ou “maxiciclos”, dependendo do período em que o profissional se encontra, podendo ser vivida em forma distinta.

De acordo com a situação funcional das professoras participantes, 12 são efetivas e 2 são contratadas com experiência de 10 a 12 meses como docente. Ingressaram por meio do processo seletivo anual. O quadro 6 apresenta os dados dos participantes.

Quadro 6: Dados dos participantes

<b>Dados dos participantes</b>			
<b>Identificação das participantes</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Filhos</b>
P1	30	Casada	2
P2	35	Casada	2
P3	28	Casada	0

P4	32	Casada	1
P5	36	separada/divorciada	0
P6	28	Solteira	0
P7	38	Casada	2
P8	44	separada/divorciada	1
P 9	35	Solteira	0
P10	32	Casada	2
P 11	28	Casada	0
P 12	35	Casada	0
P 13	32	Casada	0
P 14	35	Casada	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados da pesquisa de campo (2021).

De acordo com os dados, das 14 professoras participantes, 6 têm de 28 a 32 anos de idade, e 8, de 33 a 44 anos. Dentre elas, 6 têm filhos, e 8 não. Quanto ao estado civil, 10 são casadas, duas são separadas/divorciadas e duas são solteiras.

### 5.3 SABER DOCENTE: formação dos participantes

Quanto à formação acadêmica, as quatorze professoras participantes têm licenciatura plena em Pedagogia e mais de uma graduação. A maioria tem pós-graduação *lato sensu*. Nenhuma participante fez mestrado ou doutorado. Todas as professoras, portanto, são graduadas, conforme requisito definido na LDB (1996, art. 62):

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

Em relação à formação inicial e continuada, quase todas, após a conclusão da graduação, buscaram adquirir novos conhecimentos e aperfeiçoamento, por meio de uma especialização, que variam em foco de interesse e áreas de conhecimento.

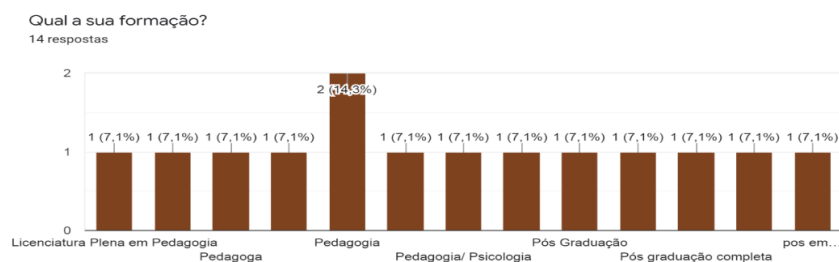
Segundo Imbernón (2004, p. 66):

A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

A formação inicial dos professores precisa ter como alicerce, para a docência, um caminho enriquecedor entre teoria e prática, a fim de capacitar o professor para a tarefa educativa. O autor ainda sugere uma reflexão individual e coletiva, para resolução de situações problemáticas da prática. Em outras palavras, a partir da prática do professor é possível realizar um processo de prática teórica.

Logo adiante apresenta-se a formação dos participantes:

**Gráfico 1: Formação Acadêmica**



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 1 demonstra que 100% das participantes cumprem o que é exigido como formação mínima para atuar na educação básica, especificamente na Educação Infantil.

## 5.4 Contexto de Trabalho

Nas respostas ao questionário utilizado como instrumento para coleta de dados, algumas professoras disseram que a opção pela docência veio de sua identificação com a profissão. Outras professoras disseram que a escolha foi por motivos financeiros, observando que o curso de Pedagogia era o mais barato, e outras, ainda, optaram pela docência devido a influência da família.

Para Gatti (1996, p. 58):

O exercício do magistério, tanto para aquelas de origem social nas camadas médias quanto para a demais é pois, uma vida de saída da vida privada e para as oriundas das camadas de mais baixas rendas, é também meio de sobrevivência e afirmação social em profissão não manual.

A equipe participante da pesquisa é composta por um grupo diversificado, em relação ao tempo de docência. Isso fez com que a pesquisadora fizesse uma escolha intencional

das participantes na 2ª etapa da coleta de dados, expondo assim as etapas da carreira docente em que elas se encontram.

Quadro 7: Tempo de docência das participantes

<b>Tempo de Docência</b>	
Quantidade de participantes	Experiência como docente
1	10 meses
6	2 a 5 anos
3	6 a 8 anos
3	12 a 17 anos
1	25 anos

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o questionário.

De forma intencional, os participantes foram selecionados com o propósito de apresentar as etapas da carreira docente. Sendo assim, foi possível verificar a heterogeneidade entre o tempo de docência dos participantes, pois o quadro 7 mostra que há professoras iniciantes, professoras no meio da carreira e uma professora já no fim da carreira.

No início da carreira docente, o primeiro contato com a realidade escolar apresenta “[...] motivações diversas, a tomada de contacto inicial com as situações de sala de aula tem lugar por parte dos principiantes de forma um tanto homogênea” (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Huberman (1995, p. 37) afirma que o professor iniciante é aquele que está lecionando nos três primeiros anos de carreira:

[...] as sequências ditas “de exploração” e “de estabilização” que supostamente se verificam no início da carreira. A exploração consiste em fazer uma opção provisória em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis.

O autor destaca a exploração e a estabilização como processos iniciais da docência, quando o docente vivencia diferentes papéis.

Candau (2012, p.27-28), em uma de suas obras, expõe o que pensa do professor iniciante: “[...] compreendendo o educador como um sujeito, que conjuntamente com outros sujeitos, constrói em seu agir”. Ao abordar a prática pedagógica, refere-se à

didática, que ocupa um lugar de destaque na busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica.

Ainda sobre a questão da formação, Candau e Luckesi (2012, p. 29) ponderam:

O educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia a dia, na meditação teórica sobre a sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diuturna sobre os dados de sua prática. Os âmbitos de conhecimento que lhe servem de base não deverão ser facetas entanques e isoladas de tratamentos do seu objeto de ação: a educação. Mas serão, sim formas de ver e compreender, globalmente na totalidade, o seu objeto de ação.

Posto isso, o autor afirma que o docente nunca estará definitivamente pronto. Sua preparação acontece com a prática diária, com a interação e a troca de experiências, na sala de aula ou fora dela, sobre a sua prática. Para Candau (2012, p. 37) “[...] toda prática humana tem seus pressupostos teóricos, e é somente da explicitação e de análise destes pressupostos que ela se torna inteligível e nos permite tomar consciência daquilo que fazemos”.

A autora ainda destaca que a prática pedagógica advém da teoria, sendo utilizada como instrumentos que auxiliam na aprendizagem, o que permite aproximar a teoria à prática, em sua jornada pedagógica.

Na análise dos dados, observou-se que 4 professoras encontram-se no período de estabilização, conforme definido por Huberman (1995). Nesse período, elas têm que ter experiência de 4 a 6 anos na docência.

Estabilização ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatório, e em vários casos na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativos (HUBERMAN, 1995, p.37).

Dessa forma, o período de estabilização centra-se no compromisso, na atenção ao trabalho e na experiência adquirida ao longo do percurso, por meio do trabalho satisfatório e do esforço de efetuar responsabilidades de maior importância. “[...] nesse sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento” (HUBERMAN (1995, p. 40). O autor ainda enfatiza:

[...] há pessoas que “estabilizam” cedo, outras que o fazem mais tarde, outras que não o fazem nunca e outras ainda que estabilizam para desestabilizar de

seguida. O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos (HUBERMAN, 1995, p. 37-38).

Comentando o que o autor expressa sobre o termo estabilização, entende-se que há evolução de acordo com cada profissional. Para alguns isso acontece logo no início da carreira, já em outros casos pode nem acontecer, frisando ainda que o progresso na carreira é uma evolução contínua.

Huberman (1995), descreve o período intitulado “diversificação e continuidade na carreira”, que, de acordo com a pesquisa realizada, compreende o período em que a maior parte dos professores se encontram: 6 professoras com 13-25 anos de carreira.

A fase diversificação dá lugar ao aparecimento de um grande número de casos ao longo de um período em que as pessoas se põem em questão, sem haver uma consciência muito clara do tipo de diversificação nem do que é que está a ser posto em questão. Os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma “crise” efectiva face à prossecução da carreira (HUBERMAN, 1995, p. 42).

Na fase de diversificação e continuidade na carreira, além da experiência adquirida na sala, alguns docentes passam a investir na carreira, assumindo uma nova identidade profissional e levando consigo a experiência profissional já adquirida. O autor ainda destaca que “[...] o desenvolvimento progressivo de uma sensação de rotina” (HUBERMAN, 1995, p. 42), para trilhar novos caminhos frente aos desafios diários da sala de aula.

No Quadro 8 apresentam-se, de forma mais detalhada, as etapas da carreira docente:

Quadro 8: Fases da carreira

<b>Anos na Carreira</b>	<b>Fases da Carreira</b>
1-3 anos	Entrada na carreira
4-6 anos	Estabilização
7-25 anos	Diversificação e continuidade na carreira
25-35 anos	Serenidade, distanciamento afetivo e conservadorismo
36-40 anos	Desinvestimento

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, segundo Huberman (1995).

De acordo com o Quando 8, e com os dados coletados, é possível verificar as diversas fases da docência dos professores participantes. Mesmo as professoras mais experientes precisaram reinventar, aprender e inserir as novas tecnologias em sua prática diária, nesse período de pandemia.

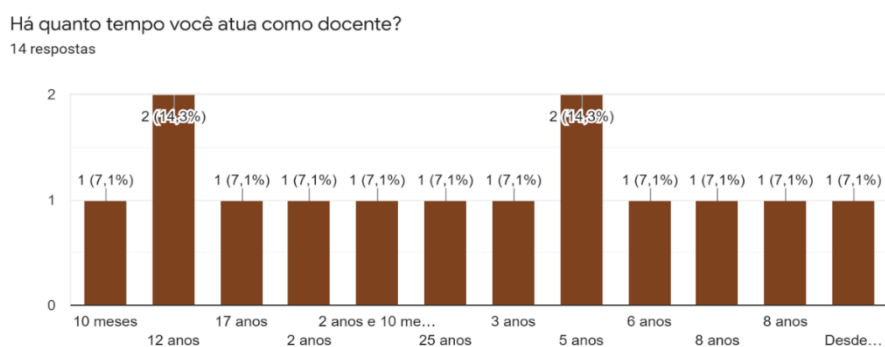
Huberman (1995, p. 53) destaca:

[...] que uma “nova fase” não pode reduzir-se, em circunstância alguma, às componentes da fase precedente. Para que a nova fase possa emergir, é preciso que a configuração das partes se altere, e não só as partes em si, o que dá lugar ao aparecimento de características que não estavam presentes anteriormente.

Dessa forma, o autor pontua que as fases são etapas distintas. Nesse sentido, o docente deve estar aberto para iniciar uma nova etapa. Segundo Huberman (1995, p. 54), “[...] é verdade, entretanto, que uma fase prepara a etapa seguinte e limita a gama de possibilidade que nela podem desenvolver-se, mas não pode determinar a sua sequência”.

O Gráfico 2 apresenta o tempo de docência dos participantes:

**Gráfico 2- Tempo de atuação como docente**



Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com as respostas das participantes.

Com relação ao tempo de docência dos professores da rede municipal, conforme apresenta-se Gráfico 2, em relação à experiência em sala de aula cabe ainda destacar que, em relação a esses dados, foram realizados alguns apontamentos. Dentre eles, destaca-se a heterogeneidade do grupo, e outro ponto é que um número significativo de professores tem experiência na função como docente. Posto isso “[...] a relação – chave é a que se verifica entre as representações e as ações dos indivíduos em contextos precisos” (HUBERMAN, 1995, p. 55). O autor destaca que essa relação entre representação e indivíduo ocorre de forma específica na situação em sala de aula. Na sequência, o Gráfico 3 apresenta o gênero dos participantes.

**Gráfico 3- Gênero do Participante**

Qual o seu sexo?

14 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com as respostas das participantes.

Observa-se, portanto, que 100% das participantes são do gênero feminino. Gatti (2010, p. 1362), ao analisar os cursos de formação de professores, no período 2001 - 2006, conclui que:

Quanto ao sexo, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras.

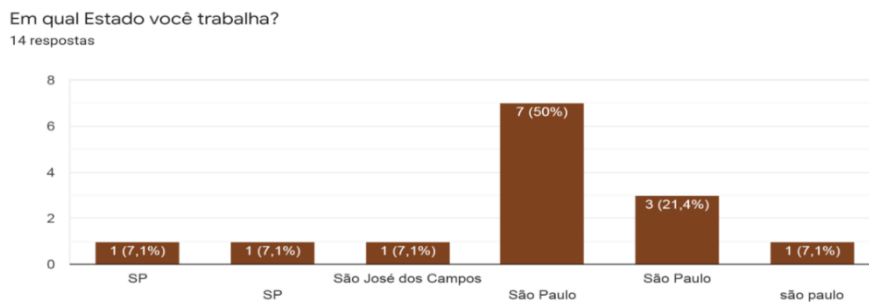
Pesquisas realizadas enfatizam os dados apresentados por Gatti (2010) e pela Unesco (2004), sobre a feminização da docência e sua prevalência. A prevalência do gênero feminino é destaque na educação, conforme a Unesco (2004, p. 45):

[...] a presença tão predominante de mulheres na profissão docente no Brasil se deveria ao aumento do mercado de trabalho, decorrente da ampliação do atendimento escolar, como também da procura dos homens por novas profissões que ofereciam melhores salários, quando do início da industrialização no país.

As pesquisas apontam que as professoras são predominantemente do sexo feminino e que, na medida em que caminham para as etapas de ensino mais elevadas, tais como: Ensino Médio e Profissionalizante, os docentes vão se destacando de forma mista, entre ambos os sexos. Já o Gráfico 4 mostra a região e o estado dos participantes da pesquisa.

**Gráfico 4: Região/Estado dos participantes**



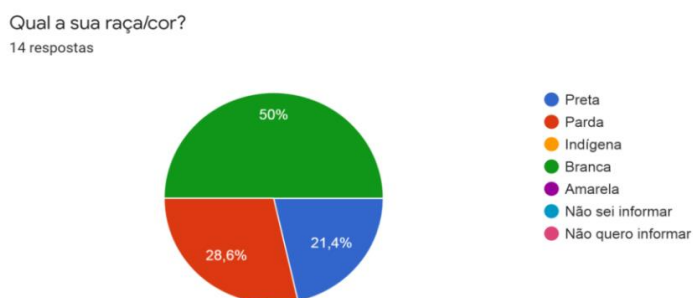


Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com dados da pesquisa realizada.

O Gráfico 4 mostra que 100% das participantes trabalham no estado de São Paulo, e que todas são do vale do Paraíba.

O Gráfico 5 apresenta a etnia das participantes.

**Gráfico 5- Etnia das Participantes**



Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com as respostas das participantes.

Em relação à etnia, 50% das participantes declaram-se da cor branca, e os outros 50%, da cor parda e preta. Na sequência, o Gráfico 6 apresenta a rede de ensino em que as professoras participantes atuam.

**Gráfico 6: Rede de Ensino**

Você atua em que rede de ensino?  
14 respostas



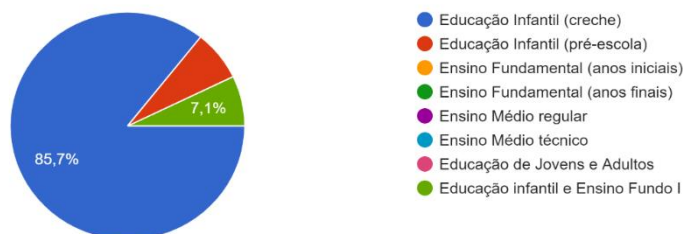
Fonte: Elaborado pela autora, de acordo dados da pesquisa.

O Gráfico 6 destaca que 100% das docentes participantes da pesquisa atuam na rede pública municipal.

O Gráfico 7 registra que 85,7% das professoras atuam na Educação Infantil, especificamente nas creches municipais denominadas Instituto Materno Infantil (IMI). Registra também que as outras professoras atuam na pré- escola; assim, todas as participantes lecionam na modalidade da Educação Infantil.

#### Gráfico 7: Modalidade de Ensino

Em qual nível/modalidade de ensino você leciona?  
14 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com dados da pesquisa.

A pesquisa pontua ainda que 7,1% cumprem jornada de trabalho dupla, um período no IMI e outro período no Ensino Fundamental I. Realizam acúmulo de cargo no contexto da Educação Básica.

Adiante são exibidos três recursos gráficos, produzidos por meio de um programa chamado *cloud*, a fim de apresentar as principais palavras que foram enfatizadas entre os dados coletados no questionário. Trata-se especialmente dos sentimentos provocados nas professoras ao longo da Pandemia.

Na sequência deste texto, as principais palavras apresentadas, de acordo com as perguntas norteadoras.

Figura 1– Sentimentos que definem sua profissão



Fonte: cloud.google.com

Apenas duas professoras tinham trabalhado em outros momentos com EaD, porém relatam que não de forma tão intensa, como tem sido ao longo da pandemia. Uma delas relata ter trabalhado apenas como aluna. Portanto, a maioria das professoras não tinha feito uso dessa ferramenta de forma tão intensa em seu contexto de trabalho. Kenski (2012, p. 126) observa que “[...] a característica dessa nova forma de ensinar é a ampliação de possibilidades de aprendizagem e o envolvimento de todos os que participam do ato de ensinar”.

As professoras relatam que, antes do contexto pandêmico, sua familiaridade com os recursos tecnológicos era mediana. Muitas utilizavam a tecnologia apenas como momento de distração, principalmente para interagir com outras pessoas nas redes sociais.

Kenski (2012, p. 47) enfatiza que “[...] as mudanças contemporâneas advindas do uso das redes transformaram as relações com o saber. As pessoas precisam atualizar seus conhecimentos e competências periodicamente, para que possam manter qualidade em seu desempenho profissional”.

Por conseguinte, constata-se que, mesmo diante de vários entraves, as professoras realizaram tentativas que viessem a agregar possibilidades para as crianças. Por meio de vídeos, organizavam um cenário convidativo na sala de aula, gravavam vídeos contando histórias com livros e fantoches, vídeos propondo brincadeiras, e videochamadas pelo

*WhatsApp* ou por outros aplicativos, como *zoom* e *meet*. Quando as famílias tinham dificuldade de acesso à internet ou a aparelhos eletrônicos, os professores faziam ligações telefônicas.

Segundo Kenski (2012, p. 95):

No ambiente virtual, a flexibilidade da navegação e as formas síncronas e assíncronas de comunicação oferecem aos estudantes a oportunidade de definirem seus próprios caminhos de acesso às informações desejadas, afastando-se de modelos massivos de ensino e garantindo aprendizagens personalizada.

Afere-se que, mesmo com a suspensão das aulas, os professores procuraram superar os obstáculos, inovar as propostas, aprendendo e superando os desafios impostos.

Para isso, precisaram de muita paciência e dedicação, pois, para vencer esses e outros tantos desafios, foi necessário aprender a utilizar as ferramentas digitais, a lidar com: falta de interesse das famílias, dificuldade de comunicação com os pais e responsáveis, falta de conhecimento da equipe gestora diante de situações complexas, ausência de espaços apropriados para a gravação das propostas que eram enviadas às famílias, limite de orçamento para inovação, problemas com infraestrutura e com a conectividade da internet, que muitas vezes, de acordo com os professores, não funcionava e o professor se via obrigado a utilizar sua internet pessoal.

Segundo Tardif (2002), “[...] ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. Posto isso, ensinar vai além de transmitir conhecimento ou passar técnicas e regras de aprendizagem; ensinar é proporcionar uma variedade de saberes, de disposição para transcrever teoria para a prática é para se envolver em uma aprendizagem construtiva por meio da troca de conhecimentos.

A nuvem de palavras apresentada (ver Figura 2) sinaliza as incitações e os desafios enfrentados pelos professores. destacando “superação”, “aprimoramento”, “inovação”, “paciência” e “aprendizado”.

A seguir, destacam-se as palavras mais comuns obtidas nas propostas.

**Figura 2– Palavras que denotam sua vivência na Pandemia**



Fonte: cloud.google.com

Na Figura 3, sobre os recursos utilizados pelos professores no decorrer da pandemia ganham destaque algumas palavras, entre elas “WhatsApp”, “ligações telefônicas”, vídeo chamada pelo “Meet”, de modo que foi necessário adquirir certa destreza em curto espaço de tempo para dar conta de fazer bom uso dos recursos tecnológicos de imediato. Aos poucos, os docentes buscavam superar as dificuldades diante da situação instalada.

Figura 3– Recursos utilizados



Fonte: cloud.google.com

Dessa maneira, as professoras passaram a fazer uso de diferentes recursos de modo a auxiliar na interação família e escola. Dentre eles o *WhatsApp*, em sua prática diária, foi sendo utilizado de forma mais intensa.

Kenski (2012, p. 104) realça a ação profissional dos docentes:

Em síntese, o professor precisa ter consciência de que sua ação profissional competente não será substituída pelas tecnologias. Elas, ao contrário, ampliam o seu campo de atuação para além da escola clássica. O espaço profissional dos professores, em um mundo em rede, amplia-se.

A citação da autora conduz a uma reflexão sobre o fato de que, mesmo diante dos diferentes recursos e aplicativos utilizados, a tecnologia tem sido a grande aliada do professor, ampliando as possibilidades de interação e principalmente de novas aprendizagens. No entanto, o professor não será substituído por ela.

Diante do desafio da pandemia, a interação entre família e escola, segundo os professores, não foi fácil, e, por vezes, desgastante. Tardif (2002, p. 112) questiona: [...] quais são, hoje, as condições de trabalho de um professor, sua carga de trabalho, suas tarefas concretas, suas diferentes durações, sua variedade?” Responder a essas questões não é nada simples. Na sequência Kenski (2012, p. 64), destaca:

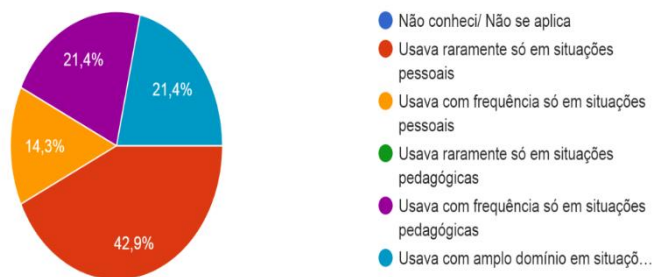
Em um mundo em constante mudança, a educação escolar tem de ser mais do que uma mera assimilação certificada de saberes, muito mais do que preparar consumidores ou treinar pessoas para a utilização das tecnologias de informação e comunicação. A escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes, para lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas.

O papel da escola e dos professores tem sido ampliado, pois as mudanças vêm acontecendo de forma constante e acelerada, exigindo ainda mais dos profissionais da educação. Na Educação Infantil, os desafios são diversos, entre eles incluir a participação efetiva dos pais na aprendizagem das crianças. Já os docentes precisam romper barreiras em uma sociedade tecnológica, ter empatia e disposição para aprender, com o objetivo de formar cidadãos ativos. O gráfico que segue apresenta essa situação de forma mais ampla.

#### **Gráfico 8: Familiaridade com Recursos Tecnológicos**

Qual sua familiaridade com os recursos tecnológicos utilizados durante o período da Pandemia?

14 respostas



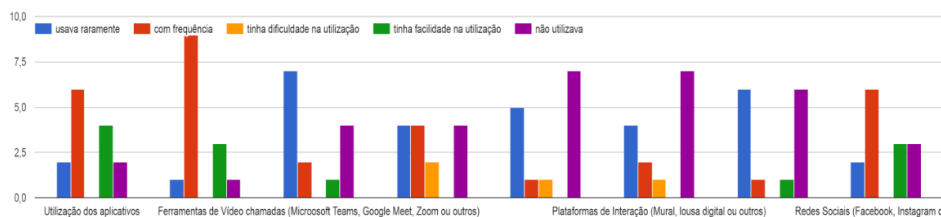
Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à familiaridade dos docentes com os recursos tecnológicos utilizados ao longo da pandemia, o Gráfico 8 apresenta que 42,9% dos docentes os utilizavam somente em situações pessoais, e não no contexto da sala de aula. Para Kenski (2012, p. 103), “[...] a relação professora-aluno pode ser profundamente alterada pelo uso das TICs, em especial se estas forem utilizadas intensamente”.

A tecnologia digital, que traz dinamicidade ao processo de aprendizagem, deve ser utilizada de forma sensata, e não abusiva. Na Educação Infantil, as ferramentas tecnológicas devem ter intencionalidade educativa, permitindo vivências interativas, a fim de facilitar a internalização do conhecimento apresentado aos educandos.

### Gráfico 9: Familiarização com os Aplicativos

Qual a sua utilização dos aplicativos antes da Pandemia do COVID-19?



Fonte: Elaborado pela autora.

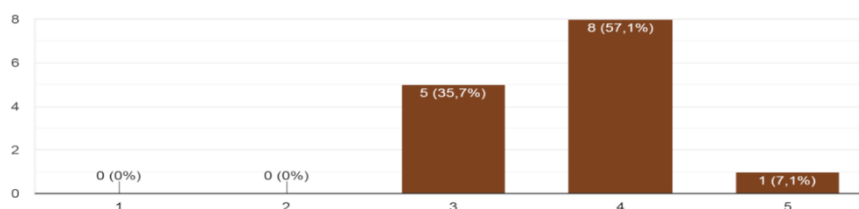
O Gráfico 9 mostra algumas estratégias tecnológicas utilizadas pelos professores, dentre elas a ferramenta de vídeo que foi utilizada com frequência pelos professores, com o propósito de incentivar a participação das crianças e das famílias. Segundo Kenski

(2012, p. 46), “[...] não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, *sites* educacionais e *softwares* diferenciados transformaram a realidade da aula tradicional, dinamizaram o espaço de ensino-aprendizagem”.

De acordo com a autora, a nova realidade tecnológica trouxe mudanças para a educação, a fim de agregar técnicas que possam aproximar as crianças do mundo digital, com o objetivo de dinamizar a aprendizagem,

**Gráfico 10: Interações ocorridas no Período de Pandemia**

Considerando 1 “muito ruim” e 5 “muito bom”, como você avalia as interações ocorridas no período de Pandemia do COVID-19?  
14 respostas

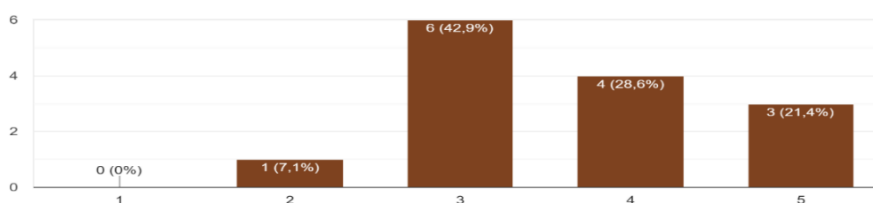


Fonte: Elaborado pela autora.

Afere-se que as interações ocorridas no período da pandemia foram positivas, em razão de ter sido destacado o conceito 4 com 57,1%, como sendo Bom de forma geral, pois o principal intuito das professoras era manter o vínculo e o contato virtual com as famílias, para que não houvesse retrocessos no aprendizado das crianças.

**Gráfico 11: Sentimento referente às atividades não presenciais**

Diante do cenário da Pandemia do COVID-19, como você se sente do ponto de vista profissional, em relação às atividades não presenciais? Considere 1 “nada satisfeito” e 5 para “muito satisfeito”  
14 respostas



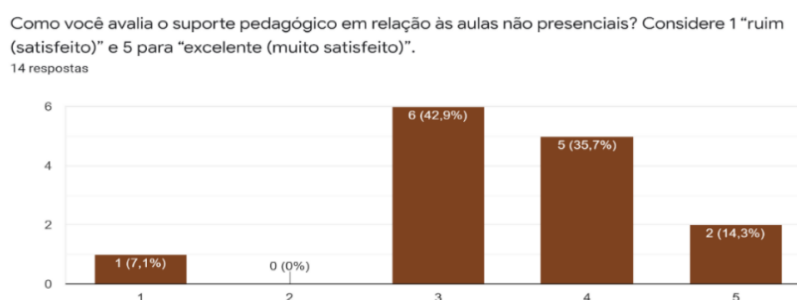
Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 11 mostra que 42,9% dos professores, na medida do possível, sentiram-



se satisfeitos profissionalmente, no que se refere às atividades não presenciais e “[...] eventos inesperados e interrupções variadas podem, por sua vez, mudar igualmente a condução do processo instrucional” (MIZUKAMI, 1996, p. 64). Com a crise pandêmica, que ocorreu de forma repentina e inesperada, houve emergência de um suporte pedagógico para as professoras, o que se destaca no Gráfico 12.

**Gráfico 12: Suporte Pedagógico**



Fonte: Elaborado pela autora.

Os professores pontuam, de modo geral, que o suporte pedagógico nas aulas não presenciais atendeu 42,9% dos docentes. Esse suporte pedagógico se deu pela equipe gestora, ao longo do Horário de Trabalho Coletivo (HTC).

Kenski (2012, p. 67) observa que “[...] o desafio é o de inventar e descobrir usos criativos da tecnologia educacional que inspirem professores e alunos a gostar de aprender. A proposta é ampliar o sentido de educar e reinventar a função da escola”. A autora destaca o desafio de criar estratégias inovadoras, para que tanto o professor como aluno tenham interesse no aprendizado.

Existe hoje um consenso segundo o qual se afirma que o professor não deve ser visto apenas como um técnico em questões de ensino, mas como pessoa em processo de construir mudanças em sua identidade e no “sentido de si” (OLIVEIRA *et al.*, 2006, p. 548).

À vista disso, o autor pontua que o professor não deve ser visto como técnico, pois o processo de construção acontece de forma constante. Huberman (1995, p. 55) pontua que “[...] o estudo do desenvolvimento é assim, um estudo de influências combinadas e não de influências únicas ou dominantes”.

Na sequência são apresentados os instrumentos de análise.

## 5.5 Análise dos eixos da pesquisa

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos (MIZUKAMI, 2013, p. 23).

Considerando as orientações de André (1983), por meio da análise de dados qualitativos foi possível chegar à construção de categorias. Posto isso, este capítulo foi organizado em dois eixos, para análise, relacionando teorias e práticas:

- a) Os saberes construídos no exercício da profissão docente: destacando-os no contexto familiares, nos cursos de formação e no mundo do trabalho;
- b) Os saberes construídos no contexto da pandemia.

De acordo com André (2013), as pesquisas de campo nessa área são importantes, pois, ao ouvir o professor, é possível descobrir, com ele, quais caminhos são mais assertivos para a promoção do ensino de qualidade e, conseqüentemente, para uma aprendizagem mais significativa para as crianças. A análise de conteúdo, apresentada por meio dos registros dos professores, tem como intuito relatar seus desafios e suas aprendizagens ao longo do novo contexto de ensinar e aprender em tempos de pandemia.

Para Schön (2000, p.39), “[...] aprender uma prática por conta própria tem a vantagem da liberdade para experimentar sem os limites das visões recebidas de outros”. Posto isso, quando o autor cita que aprender pelo próprio esforço tem o benefício da liberdade, essa liberdade se traduz em experiências, reflexões, relatos e contestações que norteiam o aprendizado.

Os professores relatam que, desde o início da pandemia, alguns sentimentos os acompanharam. Durante a análise, compartilharam suas articulações, seus anseios, dificuldades, frustrações e preocupações, e as descrições de suas práticas. Segundo Imbernón (2004, p. 9), há “[...] uma nova forma de ver a instituição educativa, as novas funções do professor, uma nova cultura profissional e uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na educação”.

A mudança inicial para o professor foi relativa ao ensino remoto. Com o passar do tempo, as preocupações foram tomando outros rumos, e hoje as aflições dos professores estão direcionadas à organização dos materiais pedagógicos e às propostas de atividades, pois o intuito é alcançar aprendizagem significativa para as crianças de maneira eficaz.

Schön (2000, p. 41), pontua:

[...] se nos concentrarmos nos tipos de reflexão-na-ação através dos quais os profissionais às vezes adquirem novas compreensões de situações incertas, únicas e conflituosas da prática, então iremos supor que o conhecimento profissional não resolve todas as situações e nem todo o problema tem uma resposta correta.

Em tempos de pandemia, a tecnologia foi uma grande aliada dos professores, embora a emergência da situação os tenha surpreendido. Hoje muitos deles estão em tempo integral nesse universo da tecnologia, que antes era utilizado de forma esporádica. “A escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes” (KENSKI, 2012, p. 64).

Sobre essa utilização de recursos tecnológicos pelos professores, Kenski (2012, p. 115) pondera:

Difícil pensar de forma global no futuro das relações entre educações e tecnologias. Uma coisa, porém, é certa: vamos falar de múltiplas educações para pessoas muito diferentes. Essas diferenças estarão ligadas às condições de acesso e uso de tecnologias cada vez mais avançadas.

A autora versa sobre o tema educação e tecnologia de forma ampla, procurando elucidar os sucessivos avanços tecnológicos ao longo do tempo e enfatizando seus reflexos na educação. A autora pontua a relação entre educação e tecnologia. Além disso, é preciso os mais diferentes contextos, por meio de linguagens variadas que contemplam as mais diferentes realidades, situações e pessoas.

No próximo subitem são apresentados os saberes construídos no contexto familiar, nos cursos de formação e no mundo do trabalho.

### **5.5.1 Os saberes construídos no exercício da profissão docente: destacando-os no contexto familiares, nos cursos de formação e no mundo do trabalho**

Os saberes construídos nos diferentes espaços e contextos iniciam-se no seio familiar e permeia toda a vida. Segundo Delors (2003, p. 89,) [...] “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constante agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” [...], aprofundar e enriquecer esses primeiros conhecimentos e proporcionar adaptações a um mundo de mudanças. O autor ainda evidencia:

Para poder dar respostas ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 2003, p. 89-90).

Os quatro pilares descritos pelo autor são essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem integral do ser humano, a fim de que ele viva em sociedade e se torne cidadão protagonista de sua própria história. Daí a importância da formação no contexto familiar.

Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS 2003, p. 99).

Dessa forma, a educação inicia-se na família, que é a base fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano. É no ambiente familiar que começa a aprendizagem de valores, confiança e ideais. Já no mundo do trabalho ou no curso de formação constroem-se a jornada acadêmica e profissional à inerentes a ação docente. Tancredi (2009, p. 11), destaca que:

Ser professor não costuma ser, hoje em dia, uma tarefa simples, pois a sociedade também já não é mais simples e há uma interpenetração dessas complexidades que afeta fortemente o trabalho dos professores nas salas de aula e nas escolas, independente dos locais e contextos em que atuam.

Assim sendo, o autor reflete sobre o fato de que ser professor não é uma incumbência fácil, e que, conforme a sociedade vai se modificando, os desafios vão acompanhando esse profissional.

A rotina do professor precisou adequar-se na busca por novos recursos, com o objetivo de garantir uma aprendizagem significativa ao educando. Assim, percebe-se que

a educação, em parceria com toda a tecnologia, está aos poucos caminhando rumo a processos de mudanças:

A mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro. A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação. A aquisição de conhecimento deve ocorrer de forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais (IMBERNÓN, 2004, p. 16).

A citação acima descreve que a mudança ocorre de forma processual, pois o professor teve que se adaptar de forma rápida aos processos de transição, principalmente quanto às formas de interação, frente à nova realidade e às diferentes formas de aprender e ensinar. Segundo Schön (2000, p.16), “[...] não é através de soluções técnicas para os problemas que convertemos situações problemáticas em problemas bem-definidos; ao contrário, é através da designação e da concepção que a solução técnica de problemas se torna possível”.

O autor afirma que muitas vezes é por meio de situações problemáticas que se encontram soluções; portanto, os professores precisaram se esforçar e tornar-se aprendizes, associando habilidades de uma realidade tecnológica e comunicativa, com o intuito de que a informação pudesse chegar aos estudantes.

A respeito da formação, Imbernón (2004, p. 72) pondera:

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social.

O autor enfatiza que a formação permanente auxilia o professor a nortear a necessidade potencial de buscar estratégias a serem utilizadas no contexto educacional. Assim, Rocha (2001, p. 31) argumenta que “[...] o problema se coloca do ponto de vista da formação dos professores de creche e pré-escola, pois a se considerar a multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança, coloca-se em questão quais domínios necessariamente devem fazer parte da formação de professores nesse âmbito”.

Nesse sentido, a formação dos professores que atuam na Educação Infantil deve ter como eixo norteador a multiplicidade de saberes e experiências, a fim de atender à demanda e à necessidade das crianças de 0 a 6 anos.

Assim, pode-se pensar em um profissional multidimensional para atender a multifuncionalidade que caracteriza a educação nos primeiros anos de vida. De todo modo, importante enfatizar que o professor de Educação Infantil deve construir e assumir sua identidade docente desvincilhando-se da imagem de mãe e mulher que historicamente está associada a esse profissional (GALVÃO, BRASIL, 2009, p. 75).

Galvão e Brasil (2009) apresentam reflexões acerca dos desafios do ensino na Educação Infantil na perspectiva dos professores. A pesquisa realizada pelas autoras teve como propósito investigar o tipo de conhecimento e o perfil necessário para atuação de professores na Educação Infantil.

Ainda sobre o desafio da Docência, o artigo das autoras Reis e Ostetto (2018), intitulado “Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre a formação continuada”, aborda a continuidade da prática na Educação Infantil e a importância da formação docente:

Ao falarem sobre a relação teoria e prática, remetem-nos à reflexão sobre as trajetórias profissionais, envoltas por questões de aprendizagens do ofício docente, pela prática. As dificuldades ao iniciarem no magistério, a falta de suporte necessário para o enfrentamento dos desafios cotidianos, na tarefa de fazer-se professor ou professora de crianças pequenas, são dificuldades vivenciadas (REIS & OSTETTO, 2018, p.9).

As autoras suscitam reflexões sobre a importância do compartilhamento de saberes e experiências advindos da prática, o que leva o leitor a estabelecer relações com as vivências do cotidiano atual. O diário reflexivo apresenta os sentimentos e as angústias vividas pelas professoras:

“Retornamos presencialmente à escola com jornada integral, já os demais municípios ao nosso redor estavam exercendo suas atividades de trabalho em suas residências. Isso aumentou ainda mais o medo e a angústia iminente ao risco de contrair Covid-19, mesmo estando na linha de frente não tivemos a escolha de nos proteger e dar continuidade do trabalho em nossa residência”.

(<sup>4</sup>Professora P1)

Como é possível observar nos excertos acima, os professores descrevem a insegurança, o medo e as tensões vividas em meio ao cenário da Covid-19. Diante de uma situação inusitada, o medo de contrair o vírus é grande, e os professores demonstram sentir desconforto em relação a serem o único município do interior paulista a cumprir jornada de trabalho presencial. Os autores descrevem que:

---

4 Cabe esclarecer que, para manter o sigilo e resguardar a identidade das participantes, foram utilizadas nomenclaturas fictícias P1, P2, P3, P4, P5.

Para agirem nas situações instáveis e complexas da sala de aula, os professores precisam de uma base de conhecimento, composta por conhecimentos de diferentes tipos e natureza, os quais sustentam seus processos de tomada de decisões (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI 2008, p. 81).

Os professores precisaram se reinventar e buscar alternativas para dar sequência ao ano letivo. Desse modo, as autoras enfatizam que, para o professor agir em situações de desequilíbrio, eles precisam ter uma base de conhecimentos diversos.

Segundo a professora P5:

Estamos passando por uma situação complicada, onde teremos que nos reorganizarmos em torno de uma nova forma de educar. Creio que assim como eu, os demais professores sintam-se inseguros e apreensivos. No entanto, temos ciência que mudanças na forma de promover o ensino são necessárias. Como educadora, estou fazendo cursos online para conseguir compreender um pouco mais esse leque de opções que o mundo tecnológico nos oferece.

Alguns apontamentos realizados pela professora na escrita acima demonstram que, mesmo frente ao contexto pandêmico, situação descrita pela professora como “complicada” e com uma “nova forma de educar”, o sentimento de pertencimento que eles trazem consigo reflete a multifuncionalidade que os representa. Assim, as novas formas de ensinar e aprender foram impostas repentinamente, inserindo e pressionando a busca pelos cursos online e principalmente pela aprendizagem e uso dos novos recursos digitais.

Em contrapartida, as Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) vêm auxiliando o professor nesse novo desafio. Os professores e as crianças têm tido maior oportunidade de interação com as tecnologias digitais emergentes, que propiciam maior flexibilidade espaço-temporal e mobilidade nos programas educacionais. Vieira (2020), no âmbito da educação a distância, comenta que uma pluralidade de cenários e estratégias inovadores flexibilizam pedagogicamente uma proposta educacional.

Gatti (1996, p. 85-86) expõe as dificuldades enfrentadas e os seus anseios ao longo dessa jornada docente:

Os professores, como seres sociais concretos, com um modo próprio de estar no mundo de ver as coisas de interpretar informações são ignorados pelas pesquisas e pelas políticas de intervenção que lidam de forma objetiva ou abstrata com esses profissionais. Esse profissional é um ser em movimento construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade.

Gatti (1996) enfatiza o modo individual e próprio dos professores, que muitas vezes são ignorados, destacando ainda, a ausência de políticas de intervenção, pois muitas vezes esses professores não são ouvidos. A autora pontua, ainda, que o professor é um ser em movimento constante que diariamente é desafiado.

Segundo o registro da professora P2:

Percebo que esse é o maior problema da nossa classe profissional, somos desafiados a lidar sozinhos em tudo. Ser o mais criativo, mais perspicaz, mais adiantado, o que mais produz, e por aí adiante. Não seria correto cada um fazer aquilo que tem total capacidade e que outros profissionais façam parte da escola naquilo em que também são capacitados, como um técnico de Informática atende as demais áreas das empresas? Por que não podemos ter especialistas em outras áreas na escola para que colaborativamente todos se dediquem e se complementem a fazer mais e melhor?

Diante das circunstâncias, a professora relata a sensação e os desafios, pontuando que, para atender os anseios apresentados pelas as crianças, a educação necessitaria de colaboradores e parceiros de áreas específicas, a fim de contribuir para uma aprendizagem significativa em meio às adversidades diárias que os professores encontram na sala de aula. Ainda segundo Gatti (2010, p. 1358), “De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino”.

Constata-se essa fragmentação a partir dos dados coletados, demonstrando assim que a formação inicial é incipiente para atender às expectativas dos alunos. Isso porque há que se lidar com a complexidade do educar e do cuidar, e para isso o professor encontra dificuldades. Segundo Mizukami *et al.* (2002 p. 14):

[...] múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante o seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e, por isso, o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação.

No trabalho docente, como a autora descreve, há múltiplos conflitos entre teoria e prática, e nos cursos de formação não se aprende a lidar com tais situações inusitadas, A professora 3 descreve essa situação:

Senti despreparada e sozinha, as informações nos diversos momentos não são guiadas por caminhos que direcionam respostas, pois diante dos impedimentos de ensinar ao longo do ano de 2020, na maioria das vezes a equipe gestora não tinham respostas e nem direcionamento de como conduzir tal situação. Aos poucos tenho me tornado ainda mais forte como pessoa e como professora.



A professora P3 relata que essa sensação de estar despreparada e sozinha, visto que os caminhos não foram norteados com respostas, vem ao encontro do que afirma definido Tancredi (2009, p. 44): “[...] esse conhecimento prático não pode ser ensinado diretamente, mas pode ser aprendido pela experiência direta, pela observação crítica e também analisando a própria experiência como aluno e como professor”. O autor ainda destaca que “[...] o conhecimento prático, advindo e construído no contato com os alunos ao ensinarem os conteúdos e com os pares, ao compartilharem conhecimentos e práticas”.

Esse conhecimento prático proveniente da ação docente requer compartilhamento e troca com seus pares e com as crianças ali envolvidas. Posto isso, a professora P5 descreve:

Algo positivo que inseri em minha prática como docente, nessa circunstância da Pandemia, foi o compartilhamento de informações e sentimentos com os meus colegas de profissão e, mas específico, com os da mesma faixa etária, possibilitando momentos de reflexão, troca de saberes e mudanças na atuação pedagógica direcionada à prática.

Os professores estão sendo postos a lidar com as incertezas, e algo positivo, conforme destaca a professora P5, é a troca de saberes na sequência descrita pela professora P4, que pontua uma nova forma de aprendizado com a comunidade escolar, situação essa que a pandemia inseriu:

O momento que estamos vivendo no que se refere a uma nova forma de aprendizado de toda comunidade escolar. Como é um momento novo temos que apresentar muita prudência em tudo que fazemos, pois estávamos acostumados com uma rotina pedagógica estabilizada e agora além dos conteúdos que ensinamos temos que extrapolar os conceitos contidos nos livros buscando aprender juntos e superar os desafios. Acredito que depois dessa tempestade sairemos melhores.

(Professora P4)

A situação inusitada que a professora P4 exemplifica afirmações de Tancredi (2009, p. 11):

Frente a essa situação, a escola não pode mais se manter estável e ensinar apenas o básico – compreendido de forma simplista como ler, escrever e contar –, mas deve abarcar a formação de cidadãos de um mundo democrático, em que reine a paz, haja cuidado com o meio ambiente, a diversidade seja respeitada e a solidariedade, valorizada. A escola precisa envolver-se com a mudança que permeia a própria sociedade (TANCREDI, 2009, p.11).

Essa situação, que vai além dos ensinamentos compreendidos como básicos, tem como foco a formação de cidadãos construtivos. A autora ainda salienta que:

[...] a sociedade mudou muito nos últimos anos, a tarefa de ensinar também se modificou, pois os alunos que estão na escola hoje são muito diferentes dos alunos que fomos, mesmo que tenhamos saído da escolarização básica recentemente; o conhecimento educacional disponível também não é mais o mesmo e afeta sobremaneira a forma como se compreende a aprendizagem e, conseqüentemente, o ensino” (TANCREDI, 2009, p.11).

A mudança a que Tancredi (2009) se refere é vista de forma intensa nesse contexto pandêmico, que professores mais experientes nunca imaginaram vivenciar, segundo a redação da professora P2:

Tive que aprender a lidar com a tecnologia como minha aliada, algo que nunca imaginei que poderia acontecer e num piscar de olhos, tive que aprender algo que nunca foi desenvolvido ao longo da minha vida nesses mais de 20 anos de docência que foi encarar a tecnologia como minha parceira e aliada. Fui obrigada a aprender em tempo recorde a usar as ferramentas digitais e como se não bastasse ainda tinha que mobilizar as famílias.

Os dados mostram que o desenvolvimento do docente inicia-se nas instituições educativas e se expande por toda a sua jornada profissional. A docência conduz a uma gama de aprendizagem e de experiências, que contribuem ou não para o estabelecimento de diferentes significados, pelos professores iniciantes ou pelos mais experientes. P2 descreve que teve que “[...] encarar a tecnologia como minha parceira e aliada”. Tal disposição é acrescida do uso da tecnologia e da vontade de aprender: “o magistério é uma carreira cada vez mais exigente, em termos de conhecimentos necessários para ensinar” (TANCREDI, 2009, p. 14).

Essa disposição para a mudança requer do docente tenha noção da necessidade de criação e a validação de políticas públicas de qualidade, desde a formação inicial até a continuada, dos professores da educação básica. Outro ponto chave nessa transformação é o diálogo entre a escola e as famílias.

[...] a escola precisa ampliar seus horizontes, passando a assumir também responsabilidades de outra ordem, tais como: ensinar a aprender, buscar e usar informações provenientes de diversas fontes; envolver-se com os interesses e necessidades da comunidade em que a escola está inserida e com o país; favorecer e disseminar ações éticas e responsáveis em diversos setores da sociedade, entre inúmeros outros aspectos (TANCREDI, 2009, p. 14).

Segundo Tancredi (2009), o docente precisa reconhecer que suas responsabilidades são de diferentes ordens, ocorrendo de forma processual e contínua, por meio de

experiências práticas e de situações vivenciadas no dia a dia. Já Delors (2003, p. 89), enfatiza que “[...] a educação deve transmitir de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptado à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”. E pontua, ainda, que:

A educação tem por missão, por um lado transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da inter-dependência entre todos os seres humanos do planeta (DELORS, 2003, p.97).

A missão da educação é disseminar conhecimento, pois é uma ferramenta social de extrema importância. É preciso que se tenha como objetivo propor uma educação de equiparação de oportunidades na construção de valores e na formação do sujeito em desenvolvimento e em sua totalidade.

Na sequência, apresenta-se o segundo eixo de análise, os saberes construídos no exercício da profissão docente, destacando os saberes construídos no contexto da Pandemia.

### **5.5.2 Os saberes construídos no contexto da Pandemia**

[...] o desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressas pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos criados (OLIVEIRA *et al.*, 2006, p. 548).

Nesse contexto de pandemia, educadores e educandos precisaram construir conhecimento de forma mútua. A tecnologia vem sendo integrada no ambiente da sala de aula, com o intuito de alcançar uma aprendizagem significativa para as crianças de

maneira eficaz, tendo em vista que “[...] a educação também é um mecanismo poderoso de articulação das relações entre poder, conhecimento e tecnologia” KENSKI (2012, p. 18). Esses três articuladores auxiliam na educação.

Segundo a autora “[...] é comum ouvirmos dizer que ‘na atualidade, as tecnologias invadem o nosso cotidiano’. Alguns autores contemporâneos falam até que estamos vivendo em plena “sociedade tecnológica” (KENSKI, 2012, p. 23). Dessa forma, quando o autor descreve o termo sociedade tecnológica, é possível inferir que se trata da interação das pessoas em ambientes virtuais.

Inicialmente, o professor é exposto ao uso de tecnologias digitais e inicia o processo de exploração dos recursos, buscando identificar as competências básicas para seu uso e as técnicas essenciais para lidar com eles (Bacich, 2018). Após sentir-se mais adaptada aos recursos, vai incorporando-os a sua prática cotidiana.

Dada as limitações impostas pelo distanciamento social durante a pandemia de Covid-19, foi necessário ajustar a metodologia às necessidades contextuais. Assim, na leitura e análise das narrativas, a análise de conteúdo apresentou-se como rico instrumento: [...] “tal instrumento mostra-se particularmente precioso quando o leque das respostas possíveis é amplo ou então imprevisível” (LAVILLE; DIONNE, 1998, p. 186).

Assim, como as aulas passaram a acontecer de forma remota, houve necessidade de adaptação do ensino, de novas práticas pedagógicas e, em alguns momentos, de inversões de papéis. Para tal enfrentamento desse novo desafio, um potente aliado foi a tecnologia. “Utilizada como auxiliar no processo educativo, não constitui um objeto, nem sua substância, nem sua finalidade, mas está presente em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas até a elaboração da proposta curricular” (KENSKI, 2012, p.44).

A autora destaca que o desafio de atuar valendo-se dos recursos tecnológicos gerou um novo espaço pedagógico que oferece inúmeras possibilidades e desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e dos professores de todos os níveis de ensino, da Educação Infantil à universidade.

Ao longo de 2020, os professores ressentiram-se da ausência de apoio da equipe gestora e dos órgãos superiores competentes. Fragmentos desses registros são apresentados aqui:

A escola não conseguiu oferecer aos professores um suporte pedagógico e nem apoio emocional, pois diante do atual cenário de insegurança e medo ao qual estamos vivendo, aos poucos a incerteza tem direcionado para novos

obstáculos, pois as dúvidas são diárias e o sentimento de que tudo está incerto permeia ainda mais (Professora P2).

De acordo com o registro apresentado pela professora P2, diversos sentimentos e dúvidas sem respostas aos poucos foram causando angústias e sentimento de incerteza.

Diante dos anseios provocados pelo contexto pandêmico, a professora P5 relata que o horário de trabalho coletivo se manteve remotamente, e enfatiza a expressão “mesmo sem saber para onde íamos”, sensação essa transmitida ao grupo de professores.

Já o nosso horário de trabalho coletivo HTC permaneceu remotamente na mesma dinâmica que era o presencial, conduzido pela orientadora pedagógica que, mesmo sem saber para onde íamos, tentava nos orientar por meio de leituras e estudos de aprofundamento sobre a prática pedagógica (Professora P5).

Ao longo das leituras e das análises realizadas, constatou-se que, mesmo diante de tanta hesitação, os docentes têm buscado por novos recursos tecnológicos, ferramentas que os auxiliaram a transpor obstáculos. O instrumento mais utilizado na prática diária dos professores foi o *WhatsApp*, com o objetivo de aproximar-se das crianças:

Para não perder o contato com as crianças, tive que criar um grupo no WhatsApp e adicionar todos os pais, isso foi bem constrangedor, pois é a primeira vez que adiciono pai de aluno em meus contatos, algo que eu nunca imaginei acontecer... aconteceu. Criei o grupo da turma e era por lá que eu enviava vídeo, propostas de atividades e realizava vídeo chamada com as crianças, senti falta de estar fisicamente com as crianças, pois essa é uma das essencialidades na Educação Infantil (Professora P1).

O contexto de pandemia impôs aos professores a criação de grupos no WhatsApp. Com a finalidade de manter o vínculo e a interação entre escola e família, a professora P1 descreve a situação como sendo constrangedora, pois foi necessário adicionar pais de alunos em seus contatos e ter o seu número exposto.

A professora P1 descreve que a comunicação ocorria por meio desse recurso tecnológico e que as propostas das atividades eram enviadas em arquivo (PDF), com orientações de como deveriam ser realizadas. Já para as famílias que sinalizavam que não teriam como participar do grupo de WhatsApp foram disponibilizados materiais impressos.

Na sequência, a professora P5 relata os procedimentos que os professores precisavam

realizar, quando as famílias passavam um período sem interagir com os <sup>5</sup>professores. AS professoras relatam que nem sempre havia interação, pois poucas famílias davam devolutivas das propostas realizadas e que o fato de terem que persistir na busca de devolutivas muitas vezes causava situações de desconforto. Nos casos mais críticos, a equipe gestora precisava ir até a casa dos responsáveis (pais).

Já em relação ao distanciamento das famílias, a orientação que foi dada, caso a família permanecesse por mais de 15 dias sem dar retorno via WhatsApp, era necessário persistir, por meio dos demais recursos, ligações telefônicas, chamada de vídeo, e-mail e, se ainda persistisse a ausência, era para informar a equipe gestora, pois a diretora ou a orientadora teria que ir na residência (Professora P5).

De acordo com a professora P5, no período de suspensão das aulas presenciais a interação ocorria por chamadas de vídeo pelo *WhatsApp* e outros aplicativos, ligações telefônicas e vídeos das propostas elaboradas pelos professores, que eram enviados às famílias.

Pode se dizer que a Educação Infantil, em especial, foi bastante afetada pela Pandemia da Covid-19. Pesquisas recentes, como as da Fundação Maria Cecília Vidigal e da Unesco, têm apontado que as crianças vêm sofrendo uma defasagem no seu desenvolvimento cognitivo e motor, e conflitos na sua saúde emocional. Há também intensificação da desigualdade social, segundo informações divulgadas pelo site Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas (UNICEF).

O ensino em tempos de pandemia demonstrou que as instituições tiveram que incorporar as novas tecnologias em seus documentos pedagógicos e em seus planos de aulas, adequando as estratégias de ensino a esse novo ambiente educacional.

Dias e Pinto (2020, p. 546) abordam os impasses que a Pandemia tem evidenciado:

Até porque, muitos no Brasil não têm acesso a computadores, celulares ou à Internet de qualidade – realidade constatada pelas secretarias de educação de estados e municípios no atual momento – e um número considerável alto de professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades online, avaliar os estudantes a distância e produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e online. Na Pandemia, grande parte das escolas e das universidades estão fazendo o possível para garantir o uso das ferramentas digitais, mas sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente. Há ainda outros obstáculos graves, especialmente para alunos e professores mais empobrecidos, muitos deles localizados na periferia das grandes cidades ou na zona rural.

---

5 O termo professores é utilizado porque as crianças tinham aulas com o professor de referência, aulas de literatura e música.

Faltam computadores, aparelhos de telefonia móvel, software e internet de boa qualidade, recursos imprescindíveis para um Educação a Distância (EaD) que resulte em aprendizagem.

No título a autora conduz o leitor a uma reflexão referente às mudanças que a pandemia trouxe para o contexto educacional, destacando que muitos não tem acesso a ambientes adequados de estudos, aos equipamentos tecnológicos necessários para pesquisas e estudo, o que torna mais evidente a desigualdade social. A autora observa que os professores não tiveram tempo hábil para se capacitarem, portanto, sua aprendizagem ocorreu na medida em que ensinavam os discentes.

Ainda de acordo com a Unesco (2004, p. 44) no Brasil, onde o magistério é marcado, em sua história, por dificuldades de todas as ordens, a identidade construída pelos professores também é profundamente marcada, cotidianamente, pela luta por afirmação no contexto em que atuam.

A professora P3 pondera:

Até porque não conseguiremos que todos os professores chegassem ao nível de conhecimento tecnológico necessário para lidar com essa geração. É preciso trabalhar de forma interdisciplinar com outras áreas de conhecimento e não fazer com que o professor tenha em tão pouco tempo ter que saber tudo de uma vez, é bom aprender com certeza, mas não precisamos e nem devemos adoecer para aprendermos, viva as redes colaborativas de aprendizagens.

Assim, a professora P3 destaca as redes colaborativas de aprendizagem, dando ênfase à parceria interdisciplinar de diferentes áreas do conhecimento. Assim, é possível aferir que, mesmo diante de todas as dificuldades, aos poucos o professor tem tentado estimular o protagonismo das crianças, inserindo em sua rotina as novas tecnologias educacionais.

As pesquisadoras Guizzo, Marcello e Müller, no artigo intitulado *A reinvenção do cotidiano em tempos de Pandemia*, discorrem a respeito das relações da família com as tecnologias, com a escola e com suas crianças:

Os responsáveis precisaram mediar a relação entre professoras e crianças, reaprender conteúdos até então esquecidos e aprender a lidar com aplicativos e ambientes virtuais: baixar conteúdo, acessar sites de bibliotecas, filmar atividades, tirar fotografias, fazer postagens que comprovassem a realização das atividades. Para todas essas tarefas, precisaram investir grande parte do seu tempo em uma nova demanda agora a eles imposta, bem como assumir o uso efetivo das tecnologias digitais, já que essas compõem as condições de possibilidade para a continuidade da educação neste momento vivido (GUIZZO, MARCELLO, MÜLLER, 2020, p. 7).

As autoras citam que, tanto os docente como os discente careceram de aprender e reaprender as diversas formas de utilização de aplicativos e de ambientes virtuais, grandes aliados dos professores no ensino remoto.

A professora P1 narra a sensação de estar sozinha nesse desafio, enfrentando obstáculos que jamais poderiam imaginar que vivenciaríamos na carreira docente. Diante disso, reinventar nunca foi tão difícil, e por esse motivo diversos sentimentos vieram à tona.

Nesta semana o nível de estresse está nas alturas, pois são tantas coisas novas que tivemos que aprender em tão pouco tempo! Antes eu estava tentando lidar sozinha com esses sentimentos, mas nesta semana eu procurei ajuda com meus próprios colegas e desabafei tudo o que sentia. Foi ótimo, pois percebi que todos estavam no mesmo barco. Estou procurando olhar de forma otimista: hoje já não tenho vergonha de falar com meus alunos ao vivo e aprendi a mexer em diversas plataformas. Estou aprendendo a me organizar melhor e a ter mais disciplina. Falta agora gravar as aulas e aprender a editar os vídeos, rrsrsr. Uma coisa de cada vez. Acima de tudo, aprendi que sozinha eu não vou tão longe (Professora P1).

P1 descreve o estresse que vivenciou, em meio à crise sanitária da Covid-19, e salienta que precisou compartilhar suas ansiedade e aflições com os colegas. Para ela, o sentimento de alívio vem da certeza de que é necessário aprender “uma coisa de cada vez”.

Segundo a professora P2:

O cenário mundial que estamos vivendo hoje, não está sendo fácil pra ninguém! Pois, as escolas e educadores, não estavam preparados pra lidar com as aulas remotas, ferramentas tecnológicas, aulas virtuais, se distanciar dos alunos, família e da escola da noite para o dia! Mas graças a DEUS, mesmo não sendo fácil, eu procurei manter o equilíbrio mental e emocional pra lidar com toda essa situação! Aqui nós já estamos fazendo as aulas remotas, com o auxílio da escola e ofertas de cursos online para os professores.

O rumo da pandemia na vida de diversas pessoas tem demonstrado que aos poucos a esperança em dias melhores se apresentando. Ainda de acordo com a professora P2, foi possível “manter o equilíbrio mental e emocional”, conjuntura essa que alguns professores têm procurado manter, conforme apresenta a professora P4:

O estresse de hoje irá fazer com que sejamos mais fortes e eficientes amanhã. No momento atual ao qual estamos vivenciando teremos que cuidar um do outro com empatia, amor e solidariedade.

P4 entende que devemos ser mais fortes, para administrar a situação de conflito, e



realça a importância da empatia do amor e da solidariedade. Para ela, estar na sala de aula sem a presença física das crianças torna a rotina mais cansativa.

Ao longo desse período de Pandemia, percebi que estava recebendo uma série de informações e orientações apenas burocráticas, que me conduzia a preenchimento de planilhas e elementos, apenas contendo números de participação e interação, e nesse mesmo momento senti falta das aulas presenciais, na qual tínhamos como intenção ensinar a criança por meio do lúdico, e que aos poucos o ato de ensinar tem sido substituído por dados.

A professora P4 aponta excesso de informações e orientações “apenas burocráticas” e a amargura de não conviver presencialmente com as crianças presenciais. Para ela, o ritmo sem os alunos é outro.

As escolas fecharam de um dia para o outro, sem previsão de retorno, e algumas expressões passaram a ser usadas pelos professores, pelas crianças e pelas famílias, como exemplos: aulas sincrônicas, atividades não presenciais, aulas remotas, uso obrigatório de máscara, uso de álcool em gel, limpeza e lavagem dos alimentos, higienização das mãos de forma constante, distanciamento social. A interação com as famílias passou a ser feita por meio de aplicativos, tais como Zoom, Meet e WhatsApp.

Na leitura e análise das narrativas, percebem-se as inquietações, angústias e ansiedades apresentadas pelos professores. A pandemia fez com que os professores atuantes na Educação Infantil trocassem a interação presencial por telas e aplicativos digitais. Após um ano e meio de medidas de distanciamento social e da interrupção das aulas presenciais, os docentes continuam tentando se reinventar nas novas atribuições.

Como professora e aluna, é possível à pesquisadora constatar que não tem sido fácil lidar com todas as dificuldades geradas pela epidemia da Covid-19, principalmente na Educação Infantil, etapa fundamental para o desenvolvimento da criança. Isso porque o confinamento causou, tanto no docente como no discente, alto nível de estresse e de ansiedade. No início foi mais difícil, pois, com toda essa situação incerta, ambos precisaram reaprender, adequar e readequar.

Para que a tecnologia tenha eficácia no processo educativo, há necessidade de colaboração, tanto das autoridades federais, estaduais e municipais, quanto da equipe escolar. Somente assim o trabalho poderá acontecer de forma coletiva, considerando ações e compreensão da realidade cotidiana escolar. Sobre a importância do trabalho coletivo, Alarcão (2011, p. 47) explica:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local

de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe a escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para cumprir.

Cabe reconhecer, portanto, que é preciso definir políticas públicas pertinentes, construir boas ações e estreitar os laços entre família, escola e comunidade. É necessário criar na escola uma cultura de diálogo com a comunidade, construindo uma parceria sinérgica. Essa proximidade com a comunidade auxilia no desenvolvimento integral das crianças e permite o oferecimento de uma educação democrática e solidária.

Durante a pandemia diversas técnicas e estratégias foram utilizadas pelos professores, muitas delas desconhecidas por elas, com o objetivo de auxiliar a criança a construir seus conhecimentos e ainda aproximar e acolher bem os pais nas escolas. Com ajuda da tecnologia buscaram assegurar uma aprendizagem mais engajada, dinâmica e atrativa para as crianças.

## **6 Considerações Finais**

Desde meados de março de 2020, a rotina de professores e estudantes foi alterada, devido às medidas de combate ao coronavírus. Foi uma adaptação inesperada e, na perspectiva de dias melhores, os professores estão se desdobrando para garantir a qualidade de suas atividades.

Os resultados da pesquisa demonstraram que, na instituição onde atuam os professores participantes, a equipe gestora da Unidade Escolar (UE) não conseguia responder aos diversos questionamentos apresentados por eles. Assim, os professores não se sentiam seguros e nem confortáveis com a situação vivida, pois, em decorrência das

diversas pressões que vivenciaram em tempo recorde, para adaptação às ferramentas virtuais, tendo como finalidade preparar atividades, foi necessário interagir com as famílias das crianças.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) foi o agente fundamental na definição das ferramentas utilizadas na interação escola, família e educando. Os principais recursos utilizados foram grupos de WhatsApp, portal LEDI e impressos disponíveis na secretaria da escola, a fim de auxiliar as crianças no processo de desenvolvimento. As propostas impressas, os pais as retornavam, na secretaria da escola. Já para as famílias que tinham acesso à internet, ele era feito pelo site da prefeitura.

Os docentes foram obrigados a se reinventar do dia para a noite e, conforme registros das professoras procuraram manter o comprometimento com a profissão, buscando aperfeiçoamento por meio de cursos online. Alguns professores relatam que estão buscando apoio informacional e também emocional e psicológico.

Os professores, em geral, acumulam altíssimo nível de sobrecarga e estresse. Uma professora disse que está com a síndrome de Burnout (esgotamento físico e mental intenso). Os professores afirmam que se preocupam com as condições das crianças em suas casas e também com o fato de elas não estarem recebendo as refeições que eram servidas na escola.

Por outro lado, a SME disponibilizou marmitas para as crianças que estavam matriculadas, e as famílias que tinham interesse poderiam realizar a retirada das 11h às 13h. Na escola, no entanto, a criança tinha outras refeições: café da manhã, fruta, almoço, leite e janta. Portanto, a preocupação dos professores era que a SME disponibilizava apenas uma refeição, a qual, de acordo com os professores, em muitos casos era compartilhada com os demais membros da família. Em outros casos, tornava-se almoço e janta da família.

O município estudado tem seu próprio currículo, que procurou direcionar os professores na construção e elaboração de suas propostas. Ao longo da elaboração das propostas, a preocupação dos professores era que as crianças seguissem ativas nesse período de suspensão das aulas.

As professoras relataram também que o maior desafio era manter a interação e a conectividade com as crianças, devido à falta de aparelhos eletrônicos e de acesso à internet em alguns momentos, pelos professores e, na maioria das vezes, pelas crianças. Outra dificuldade encontrada pelos professores foi quanto ao retorno das famílias, que muitas vezes não respondiam às mensagens e não davam devolutiva das propostas.

No atual momento é importante (re)contextualizar e (re)pensar um novo cenário para a educação brasileira, considerando seu alinhamento com ferramentas tecnológicas. Isso porque se constatou que a tecnologia amplia o acesso à aprendizagem, podendo ser um complemento das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Em meio a essa mudança radical, os professores tiveram ainda que manter sua capacidade mental saudável e equilibrada, devido aos desgastes de enfrentar o desafio de organizar as tarefas diárias da casa e ministrar aulas presenciais e *online*.

Diversos sentimentos foram apresentados pelos professores, ao longo da análise, tais como medo, ansiedade e insegurança. Além disso, vivenciaram falta de apoio da equipe gestora, ausência de infraestrutura de qualidade para docentes e crianças, mudanças e incertezas.

A pesquisadora considera que, no cenário pandêmico, foi de extrema importância ter equilíbrio emocional e discernimento para analisar quais seriam as melhores estratégias e os principais recursos a serem utilizados. Foi preciso gerir diversos conflitos, tanto na unidade escolar, quanto na interação com os pais. Assim, as propostas foram elaboradas tendo como intuito estimular o brincar, e as famílias foram orientadas a colaborar no processo.

A tecnologia tem auxiliado no processo ensino-aprendizagem dos docentes e dos educandos; porém, mesmo com os diversos recursos tecnológicos nos mais variados ambientes virtuais de aprendizagem, a participação das crianças não garante uma aprendizagem efetiva. Isso porque na Educação Infantil o contato, a interação e a afetividade despertam na criança a curiosidade e o prazer por aprender, que influenciam positiva e significativamente o processo de aprendizagem.

O papel do profissional da educação é fundamental para o desenvolvimento infantil. Segundo Imbernón (2004, p. 27), “[...] ser um profissional da educação significará participar na emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social”. Posto isto, a emancipação tem como característica importante a autonomia do sujeito, e o estímulo, como principal potencial, na forma coletiva ou individual.

Dentre os inúmeros desafios trazidos pela pandemia está a necessidade de criar e deduzir coisas úteis a partir de uma crise, de despertar a renovação e de buscar conhecimento. À vista disso, é preciso estimular o estudante a criar e reinventar, a fim de lidar com a tecnologia e fazer dela sua aliada. Segundo Schön (2000, p. 16), “[...] muitas vezes uma situação problemática apresenta-se como um caso único.

A pandemia veio evidenciar ainda mais a desigualdade e a vulnerabilidade vivida por muitas crianças no país inteiro, pois a escola é o grande farol na vida dessas crianças. Está sendo bastante utilizada a integração de novas ferramentas digitais por meio de um ensino personalizado.

Diante dos novos desafios, como o novo ambiente de ensino a distância, diversas atividades ocorreram online, por meio do ensino remoto, de *lives* e de aulas no *Youtube*. Essa inesperada e inusitada situação emerge ações planejadas e assertivas de forma elaborada, de modo a garantir os direitos das crianças em idade escolar.

Os desafios impostos por uma situação de pandemia são inúmeros para a sociedade, e seus efeitos são nefastos para diferentes áreas, mas em especial para a educação. Em referência à educação, surge a necessidade de se oferecer formação para os professores, visando garantir ensino e aprendizagem com qualidade para as crianças.

Os professores sinalizam que quase nunca foram ouvidos, e enfatizam que são eles, os profissionais capacitados para desenvolver e contribuir com estratégias, por estarem na linha de frente. Realmente, tiveram que criar e renovar estratégias, durante uma crise nunca vivenciada no contexto educacional.

Assim, tanto para os professores como para os estudantes, lidar com a tecnologia foi imprescindível, para fazer dela uma grande aliada, em meio ao caos.

Urge conceber o papel ativo do professor, nas mais diversas atividades, de maneira individual ou em grupo, investindo numa construção aberta, criativa e empreendedora. Ele pode escolher estratégias para viver a aprendizagem entre pares de forma bem sucedida, por meio de projetos formativos que o preparem para empreender novas práticas marcadas pela criatividade, curiosidade e desejo de inovar, investigar e aprender.

A interconexão entre aprendizagem pessoal e colaborativa, em um movimento contínuo e equilibrado, presencial ou online, só vai ampliar as possibilidades de reunir o melhor da personalidade de um professor com outros profissionais da educação abertos e competentes, que tratem a educação com respeito e responsabilidade, em qualquer nível ou modalidade de ensino. Nesse caso, é possível acreditar que, por meio das tecnologias digitais, isso tenha efeito mais amplo, pois atualmente é inegável educar de costas para um mundo conectado, híbrido e ativo. As tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, a comunicação entre pares, a resolução de desafios, a realização de projetos, nas redes sociais, o compartilhamento de vivências, pesquisas, aprendizagens (MORAN, 2018).

Acredita-se que tudo isso traga efeitos positivos para a educação, em especial às novas

gerações que estão ingressando na vida escolar, nos primórdios da Educação Básica. Para efeito de colaboração, no Apêndice F, como produto técnico provido de elementos extraídos da experiência vivida nesta investigação, sugere-se um curso de curta duração para incentivar o uso das ferramentas digitais e estimular a adoção de novas práticas pedagógicas.

Diante das indagações e dos dados apresentados, esta dissertação reforça a necessidade de uma formação continuada aos docentes, pois diante do inesperado de uma pandemia eles se viram despreparados para utilizar recursos tecnológicos e aderir a novas práticas que dessem continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

ALMEIDA, Beatriz Oliveira; ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Letramento digital em tempos de COVID-19**: uma análise da educação no contexto atual. Debates em Educação, v. 12, n. 28, p. 1-18, 2020.

ALVES, Kallyne Kafu; CÔCO, Valdete. Sentidos das Famílias sobre o Trabalho Docente na Educação Infantil. **EDUR. Educação em Revista**, Belo Horizonte V.34 e 192608, p. 2-23, 2018.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; CALIL, Ana Maria G. C. **Constituindo-se Formadores no Processo de Formar Futuros Professores**. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2016. p. 215- 236.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 45, p. 66–71, 2013.

Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 15 maio. 2021.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. **Educação**, PUC-RS, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 6-18, set./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil**. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores**. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.50, p. 35-49, out./dez. 2013. Editora UFPR.

ANGOTTI, M. **Espaços de formação docente: os desafios da qualificação cotidiana em instituições de Educação Infantil**. **Nuances: estudos sobre Educação**. São Paulo: jan/dez.2007. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/158/225>>. Acesso em: 23 de março de 2021.

ARIÈS, P. **História da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BACICH, L. e MORAN, J. (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora-uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre, Penso Editora, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BÉDARIDA, F. **Tempo presente e presença da história**. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

BODGAN, C. R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTERF, G. L. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em 7 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei 8.069/90 Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, 1990.

\_\_\_\_\_. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei 9394/96 (Lei Darcy Ribeiro). Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003 acrescenta incisos aos arts. 10 e 11 da Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de Educação Infantil.** Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação Infantil no Brasil:** situação atual. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22,** de 7 novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) [Acesso em 7 de julho de 2021.](#)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9,** de 8 de junho de 2020. Reexamina o Parecer CNE/CP nº 5/2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category\\_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192) [Acesso em 17.julho.2021](#)

BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 15 de junho de 2020

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2014. Lei [13.005/2014](#).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica- Brasília. DF, 2006.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, v. 1, 2, 3.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.



**Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, v. 1, 2, 3.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Currículo Paulista**, Ministério da Educação, 2008.

\_\_\_\_\_. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRITO, Karina Daniela Mazzaro de. A Construção do Coletivo e o Processo de Significação Docente. Dissertação (Mestrado em Educação) - São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017. CAMPOS, Maria Malta. Em defesa da pré-escola: Ana Maria Poppovic. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 50, p. 53-57, ago. 1984.

CAMPOS, Maria Malta. Em defesa da pré-escola: Ana Maria Poppovic. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 50, p. 53-57, ago. 1984.

CAMPOS, R. F. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 17, p. 81-105, 2012.

\_\_\_\_\_. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 21-24, maio 1985.

CAMPOS, Maria Malta; PATTO, Maria Helena Souza; MUCCI, Cristina. A creche e a pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 39, p. 35-42, nov. 1981.

CAMPOS, Maria Malta; GROSBaum, Marta Wolak; PINTO, Regina Pahim; ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de creche. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.9, p. 39-66, 1984.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 11-20, fev. 1992.

Campos, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: Campos, M. M. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, 1994. p. 32-42.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 21-24, maio 1985.

CAMPOS, Maria Malta; PATTO, Maria Helena Souza; MUCCI, Cristina. A creche e a pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 39, p. 35-42, nov. 1981.

CAMPOS, Maria Malta; GROSBaum, Marta Wolak; PINTO, Regina Pahim; ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de creche. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.9, p. 39-66, 1984.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 11-20, fev. 1992.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CANDAU, Vera Maria. A didática em questão. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. A descoberta do brincar. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.

CARVALHO, L. R de. **Introdução ao estudo da História da Educação Brasileira**: o desenvolvimento histórico da Educação brasileira e a sua periodização. São Paulo, 1972. (Mimeog.)

CHIAPARINI, Cândida; SILVA Ivone Maria Mendes; LEME Isabel da Silva. Conflitos interpessoais na Educação Infantil: o olhar de futuros professores e egressos. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 22 nº 3, p.603-612 set/ dez. 2018.

COLELLO, Sílvia. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**. São Paulo (SP), n. 35. jan-abr, 2021. Disponível em: <https://silviacolello.com.br/alfabetizacao-em-tempos-de-pandemia/Acesso em 10 de julho de 2021>.

Coletivo Alfabetização em Rede. Uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19. Relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**. n. 13, 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>. Acesso em 10 de junho de 2021.

COSTA, Miriam Fernanda. **Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da educação básica em contexto de Pandemia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021.

**Currículo da Educação Infantil** - Rede de Ensino Municipal, v.1 São José dos Campos – SP: Educação Infantil, 2021.

CURY, Carlos R J. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1 de 2020.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** Rio de Janeiro, v. 28, n. 108 p. 545-554, Sept. 2020. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362020000300545&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300545&lng=en&nrm=iso)>. Access on 17 Nov. 2020. Epub July 06, 2020. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002801080001>

FARIA, Alessandra de Carvalho; ANGOTTI, Maristela. As diretrizes curriculares nacionais da educação infantil: em busca de um trabalho pedagógico com qualidade. **Zero-a-Seis**, v. 16, n. 30, p. 217-230, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124731>> Acesso em 17.01.2022.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). **Encontros e desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 133-167.

\_\_\_\_\_. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In FORMOSINHO, Julia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs). **Pedagogia (s) da Infância**. Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13-36.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 169-188.

\_\_\_\_\_. Dilemas e Tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, S.; ALMEIDA, M. I. (orgs.) **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p.128-158.

\_\_\_\_\_. FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Perspectiva da Associação Participação. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida, FORMOSINHO, Julia Oliveira. **Em busca da pedagogia da Infância**. Pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 188-215.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2002, n. 116 [Acessado em 8 de setembro de 2021], p. 21-39. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>>. Epub24 Mar. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>.

Fundação Carlos Chagas. **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. Informen.1. Disponível em:<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1> Acesso em 15 junho 2021.

GALASSE, Bruno Tonhetti. **Narrativas de Práticas em Educação e Tecnologia: A Trajetória do Professor Digital**. Dissertação (Mestrado em Educação) São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2016.

GALVAO, Afonso Celso Tanus; BRASIL, Ive. Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de professores. **Arq. bras. psicol.** Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, p. 73-83, abr. 2009 Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672009000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 14 ago. 2021.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas (81): 70-74, maio, 1992.

GATTI, BERNARDETE A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos... **EccoS Rev. Cient.** UNINOVE, São Paulo: (1): 63-79, 1999.

GATTI, BERNARDETE A. Reflexões sobre questões metodológicas e práticas em pesquisas em educação. Filosofia e Educação (Online) III Seminário de Epistemología e Teorias de La Educación y IV Coloquio de Epistemología de la Educación Física. **Revista Digital do Paideia** Volume 2, Número 2, outubro de 2010 – Março de 2011.

\_\_\_\_\_. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (98), 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 28, n. 1, abr. 2012. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/36066/23315>>. Acesso em 12 jan. 2022. doi:<https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>.

GATTI, BERNARDETE A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-Pandemia. **Estud. av.**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, Dec. 2020. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142020000300029&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000300029&lng=en&nrm=iso)> Access on 15 Nov. 2020. Epub Nov 11, 2020. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. V.31, n.113, p.1355-1379, out-dez, 2010.

GENTIL, H. S.; COSTA, M. O. Continuidades e Descontinuidades nas Políticas de Formação de Professores e suas Implicações na Prática Pedagógica Docente. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 267-287, maio/ago, 2011.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIACOMELLI, K., Sobral, A. Memória, imprecisões, sentidos: em torno da proposta bakhtiniana de estudos da linguagem. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.21, n. esp., |VIII SENALE| p. 395-432, 2018

GOBBI, Marcia Aparecida, NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **Creche e/na universidade**: Duas reflexões e várias preocupações. (Belo Horizonte, online) [online]. 2017, vol.2, n.00. Acesso em 06.05.2022

\_\_\_\_\_. **Educação e diversidade cultural**: desafios para o estudo da infância e a formação docente. Cidade: Editora Junqueira & Martin, 2012.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, Marineide de Oliveira e Paschoim, Amabille Silva Dialogando com o passado, construindo o futuro. *Paidéia* (Ribeirão Preto) [online]. 2007, v. 17, n. 37 [Acessado em 9 de fevereiro de 2022], p. 273-276. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000200011>>. Epub 21 maio 2008. ISSN 1982-4327. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000200011>. Acesso em: 17.08.2021

GOMES Marineide de Oliveira (Organizadora). **Formação de professores na educação infantil** [e-book]: conquistas e realidades. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2018.

GONÇALVES, Taynara Martins Rezende. **Currículo nos Cursos de Pedagogia**: reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) Uberaba: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2016.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MULLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de Pandemia. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 46, e238077, 2020. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022020000100402&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100402&lng=en&nrm=iso)>. Access on 17 Nov. 2020. Epub Aug 10, 2020. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046238077>.

HERBERTZ, Dirceu Hechler. **Práticas Pedagógicas em Educação Infantil**: princípios e propostas, o que não pode faltar. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 107-116.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020.  
<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-jose-dos-campos.html> Acesso em: 13.06.2021

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica, 2007. Brasília, 2009d. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em 29 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2010**, Características da população e dos domicílios resultados do universo. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2011. Disponível em:  
<[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd\\_2010\\_caracteristicas\\_populacao\\_domicilios.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf)>. Acesso em 29 mar. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologia: O novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PAULINO, Vera Anselmi Melis; SANCHES, Emilia Cipriano; LOPES, Kátia Dolin. Formação de profissionais de educação infantil: práticas reflexivas e a socialização da criança. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. V. 2, 2010. **Anais...** do I Seminário Nacional: currículo em movimento-perspectiva atuais. Belo Horizonte, nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 14. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

\_\_\_\_\_. O Jogo e a Educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Anais...** I Seminário Nacional: Currículo em movimento. Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 78, p. 17–26, 2013. Disponível em:  
<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1027>. Acesso em: 15 maio. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE C.; DIONNE J. A Construção do Saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive(orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo horizonte, vol. 1, n. 1, p. 109-131, ago-dez. 2009.

MARCELO, C.: VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

MARTINS, Carla Macedo; FONSECA, Angélica Ferreira; CORTES, Bianca Antunes. Pandemia e a necessidade de humanizar o humano. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, n.3, e00291123, 2020.

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462020000300201&lang=en](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462020000300201&lang=en) Acesso em 13 nov. 2020. Epub July 15, 2020.  
<http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00291>.

MATIAS, J. A. **Ensinar e aprender em tempos de Covid-19**: entre o caos e a redenção. Porto: Ilídia Cabral (Eds.), 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Escola Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** -Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em 31 de out. 2020.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, Trajetórias pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline M. de M. R. e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs.) **Formação de Professores**: Tendências Atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). **Educação**: pesquisas e práticas. Campinas: Papyrus, 2000, p. 139-161.

MIZUKAMI, M. G. *et al.* Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. das G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A., *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

MIZUKAMI, M.G. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: Processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p. 121-142, abril/2001.

MOREIRA, José A.; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, vol. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438> Acesso em junho 2021.  
[Acesso em: 02.02.2021](#)

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

Nações Unidas. (2021). **Pandemia agravou fosso no acesso à internet, que ainda**

**deixa 3 bilhões de fora.** Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2021/05/1749602>. Acesso em 10 de maio de 2021.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Nada substitui o bom professor. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em 11 jul. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando como passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de *et al.* Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2006, v. 36, n. 129 [Acessado em 24 julho 2021], p. 547-571. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300003>>. Epub 01 fev 2007. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300003>.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p.555-578, Sept. 2020. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440362020000300555&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362020000300555&lng=en&nrm=iso)> access on 13 Nov. 2020. Epub July 06, 2020. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802885>. Acesso em 7 julho 2021.

Organização Mundial da Saúde. (2021). **Declara Pandemia de Coronavírus**. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em 10 de maio de 2021.

PEREIRA, Alexandre de Jesus; NARDUCH, Fábio; MIRANDA, Maria Geralda de. Biopolítica e Educação: os impactos da Pandemia de Covid-19 nas escolas públicas. **Rev. Augustus** Rio de Janeiro | v.25 | n. 51 | p. 219-236 | jul./out. 2020.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (org). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

PERRENOUD, P. **Formar professores em contexto social em mudança prática reflexiva e participação crítica**. Genebra: Universidade de Genebra, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competência para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.



PETRUCCI, Maria das Graças R. M. CEFAM - Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. In: **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]. 1994, n. 6 [Acessado 6 Fevereiro 2022] , pp. 9-25. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X1994000100002>>. Epub 19 Abr 2012. ISSN 1982-4327. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1994000100002>. Acesso em:15.03.2021

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1988.

RANGEL, Thalita Gomes Tavares *et al.* O processo de alfabetização e letramento na educação infantil: desafios para o ensino em tempos de pandemia. **Revista Philologus**, Ano 26, n. 78, Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2020

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos, OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 44, e 180983, 2018. <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2020.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli, MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 077-095, jan./abr. 2008.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. nº16, jan/fev/mar/abr, 2001.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. Rio de Janeiro: v. 12, n. 34, p. 94-103, jan.-abr. 2007. Acesso em: 10 jun 2020

ROSEMBERG, F. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. Apresentado no Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Curitiba, agosto 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V.14, n.40, jan./abr., 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Daniela Cristina Beraldo dos Santos. **Sim, Eu sou Professora**: formação continuada na visão do docente da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano) Taubaté: Universidade de Taubaté, São Paulo, 2019.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; DIAS, Julice. Avaliação de Contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente. **Pro-Posições**. Campinas, v. 29, n. 2, p. 137-158, ago. 2018. <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-)

[73072018000200137&lng=pt&tlng=pt](#)>. Acesso em 29 nov. 2020.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Parecer CEB nº 022 de 17 de dezembro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 29 jan. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.** vol. 21 n.73 Campinas, dec. 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 29 jan. 2022.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, mai/jun/jul/ago, 2000.

TANCREDI, R. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. (Coleção UAB-UFSCar).

TOSTA. Tawana Domeneghi Orlandi. SOUZA. Ana Paula Gestoso. **Aprendendo a ser professora de educação infantil**. Comunicações Piracicaba | v. 27 | n. 1 | p. 63-87 | jan.-abr. 2020.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo. Moderna, 2004.

UNICEF. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: **Um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação**, 2020. Disponível

em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em 13 junho 2021.

Universidade de São Paulo, 2020. **Coronavírus viraliza educação online**. Disponível em: <http://jornal.usp.br/artigos/coronavirus-viraliza-educacao-online/>. Acesso em: 7 maio 2021.

VIEIRA, M. F. (2018). **A Gestão de EaD no contexto dos Polos de Apoio Presencial: Proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições universitárias privadas**. Tese (Doutoramento em Educação) - Universidade Aberta. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/7182>. Acesso em: 31 ago. 2021.

VIEIRA, M. F.; SILVA, C. (2020). Education in the context of the Covid-19 pandemic: a systematic literature review (A Educação no contexto da pandemia de Covid-19: uma revisão sistemática de literatura). **Brazilian Journal of Computers in Education** (Revista Brasileira de Informática na Educação- RBIE), 28, 1013-1031. DOI: 5753/RBIE.2020.28.01013.

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

\_\_\_\_\_. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.

ZABALZA, Miguel. O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.



## APÊNDICE A- Ofício à Secretária Municipal de Educação

Ofício nº PPGEDH – 018/2020

Taubaté, 5 de outubro de 2020

Prezado (a) Senhor (a)

Solicitamos permissão para realização de pesquisa por **Priscila Aparecida Xavier de Matos**, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante 2020 e 2021, intitulado **O Professor da Educação Infantil Frente à Pandemia: novas aprendizagens e mudanças na atuação**

**pedagógica.**

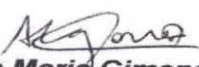
O estudo tem por objetivo investigar e analisar as formas empreendidas por um grupo de professores de Educação Infantil para atuar no ensino remoto, buscando adotar práticas inovadoras de aprendizagem, neste período da Covid-19. A pesquisa será realizada por meio de caso de ensino e questionário, sob orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida de Campos Diniz.

O material a ser coletado será utilizado na elaboração da dissertação de mestrado, podendo ser divulgado em artigos científicos e apresentações acadêmicas, mantendo-se sob sigilo a identidade dos participantes.

Ressaltamos que o projeto de pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou por meio do telefone da aluna Priscila Aparecida Xavier de Matos, (12) 988266383, inclusive ligações a cobrar.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

  
**Prof. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil**  
Coordenadora do Programa de Pós-graduação  
Profissional em Educação

#### **APÊNDICE B-** Carta de Apresentação à Escola

São José dos Campos, 3 de maio de 2021

Eu, Priscila Aparecida Xavier de Matos, mestranda do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté, na Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, orientada pela professora Dra. Maria Aparecida de Campos Diniz, investigo a seguinte problemática: durante o período de pandemia da Covid-19, como tem sido a mobilização dos professores de Educação Infantil para lidar com o ensino remoto? Como adultos, como os docentes procedem à realização de novas aprendizagens? Que formação tem sido oferecida para ajudá-los?

O processo de ensino na Educação Infantil, por meio de atividades não presenciais, vem sendo marcado por desafios e transformações sociais que originaram um novo olhar sobre a prática pedagógica, principalmente nesse período de pandemia.

Diante disso solicito autorização para realizar observações das atividades pedagógicas realizadas pelas professoras dessa unidade escolar que atuam com as crianças de nível: Berçário I, Berçário II, Infantil 1, Infantil 2, Pré 1, Pré 2, sala de literatura e sala de música. Os dias e horários serão agendados após combinações estabelecidas com a direção, a fim de não interferir na rotina escolar.

Os aspectos a serem observados recaem principalmente sobre:

- o planejamento docente e a organização do ensino durante a pandemia;
- as interações realizadas, diante do cenário atual de aulas não presenciais;
- demais aspectos que surgirem no decorrer das observações.

Além das observações será analisado o caso de ensino e será enviado um questionário para cada professora, observando sempre o sigilo e o anonimato das respondentes, sujeitos desta pesquisa, bem como da instituição que abriga a investigação. Antes de realizar as observações, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será explicado aos participantes e assinado por eles.

Coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos e desde já agradeço a acolhida.

---

Priscila Aparecida Xavier de Matos

### **APÊNDICE C- Roteiro do Questionário**

#### **PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Prezado (a) Professor(a) da Educação Infantil.

Você é o nosso convidado a colaborar com a pesquisa “Ensinar e Aprender frente ao desafio da Pandemia da Covid-19”, a ser realizada pela mestrandia Priscila Aparecida Xavier de Matos do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté-UNITAU, na linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, sob orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida de Campos Diniz. Todas as etapas serão realizadas de forma online, por meio, por meio do e-mail institucional: convite aos

possíveis participantes, breve apresentação dos objetivos e da justificativa do projeto envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e preenchimento do questionário online Docência e Aulas Remotas. O questionário será respondido por meio do *Google forms* online, em uma única etapa, e contará com a participação dos professores da Educação Infantil. Todas etapas a serem desenvolvida e aplicadas ao longo da pesquisa serão realizadas unicamente pela pesquisadora, em horário diverso do horário de trabalho de todos os envolvidos. O projeto tem como objetivo investigar, pesquisar e analisar as práticas pedagógicas dos professores do Instituto Maternal Infantil de Educação Infantil de um município do vale do Paraíba paulista, considerando o novo desafio que é ensinar e aprender frente à pandemia da Covid-19, que fez com que professores tenham que aprender técnicas novas e ensinar por meio de práticas inovadoras de aprendizagens e interações. Justifica-se assim, portanto, a escolha deste tema, tendo como questão norteadora estudar as atividades pedagógicas e as interações ocorridas nesse período. O questionário é composto por questões abertas e fechadas, destinado a coletar a sua opinião, impressão, comentários e relatos referentes aos questionamentos apresentados.

Comprometemo-nos a garantir sigilo sobre a sua identidade. Sua sinceridade será fundamental para a análise da pesquisa. Para tanto, procure responder de modo individual e independente.

Tempo estimado de 30 minutos.

Desde já, agradeço a sua participação!

## **APÊNDICE D- Questionário Docência e Aulas Remotas**

### **Docência e Aulas Remotas**

Endereço de e-mail:

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “O professor da Educação Infantil Frente à Pandemia: novas aprendizagens e mudanças na atuação pedagógica”, sob a responsabilidade da pesquisadora Priscila Aparecida Xavier de Matos. Nesta pesquisa pretendemos investigar e analisar as formas empreendidos por um grupo de professores da Educação Infantil que estão atuando no ensino remoto, buscando adotar práticas inovadoras de aprendizagem, neste período de pandemia. A pesquisa será realizada com abordagem qualitativa. As etapas previstas no decorrer da pesquisa são o

envio do convite de participação aos professores, apresentação dos objetivos e da justificativa do Projeto, perguntas do questionário e envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O preenchimento do questionário será realizado em uma única etapa.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em oferecer contribuições a pesquisadores, aos professores e profissionais da educação em geral interessados no tema abordado, tendo em vista que os dados coletados por meio do caso de ensino e do questionário online serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação, na linha de Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, da Universidade de Taubaté SP, bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos. Já o possível risco que a pesquisa poderá causar é que os voluntários poderão se sentir desconfortáveis e inseguros. Outro possível risco é em relação à sensibilidade referente ao momento que os professores estão vivenciando, diante do fato inusitado na história de muitas gerações, que emerge a partir do surgimento do novo vírus que vem assustando o mundo e em específico o Brasil.

O processo de ensino na Educação Infantil por meio de atividades não presenciais vem sendo marcado por desafios e transformações sociais, que originaram um novo olhar sobre a prática pedagógica, principalmente nesse período de pandemia.

## **APRESENTAÇÃO**

Qual é o seu nome?

Qual a sua raça/cor?

Preta

Parda

Indígena

Branca

Amarela

Não sei informar

Não quero informar

Outros:

Qual o seu gênero?

Feminino

Masculino

Não sei informar

Não quero informar

Outros:

Em qual Estado você trabalha?

## **FORMAÇÃO**

Qual a sua formação?

Há quanto tempo você atua como docente?

Você poderia me contar por que decidiu ser professor?

Por gentileza, poderia relatar todo o caminho que você fez, até escolher essa profissão?

Como foi sua inserção profissional?

Como tem sido sua atuação profissional, durante este período de pandemia?

Qual a faixa etária das crianças com as quais você trabalha?

Em qual nível/modalidade de ensino você leciona?

Educação Infantil (creche)

Educação Infantil (pré-escola)

Ensino Fundamental (anos iniciais)

Ensino Fundamental (anos finais)

Ensino Médio regular

Ensino Médio técnico

Educação de Jovens e Adultos



outros:

Você atua em que rede de ensino?

Pública Municipal

Pública Estadual

Pública Municipal (conveniada)

Pública Estadual (conveniada)

Privada confessional/comunitária

Privada Particular mantida por empresa, grupo empresarial do setor privado ou pessoa física

Privada Particular mantida por sindicatos de trabalhadores ou patronais, associações, cooperativas.

Outros:

Indique até 3 palavras que definam sua profissão.

Palavra 1:

Palavra 2:

Palavra3:

Antes da Pandemia você há havia trabalhado com atividades EAD?

Qual a sua familiaridade com recursos tecnológicos?

Indique até 5 palavras sobre a sua profissão e sobre o ensino não presencial:

Palavra 1:

Palavra 2:

Palavra 3:

Palavra 4:

Palavra 5:

Quais são os recursos utilizados na interação entre família e escola?

Relate, por gentileza, como foi a interação entre família e escola.

Caso não tenha ocorrido interação, “marque” não houve comentários.

Qual sua familiaridade com os recursos tecnológicos utilizados durante o período da pandemia?

- ( ) Não conheci/ Não se aplica
- ( ) Usava raramente só em situações pessoais
- ( ) Usava com frequência só em situações pessoais
- ( ) Usava raramente só em situações pedagógicas
- ( ) Usava com frequência só em situações pedagógicas
- ( ) Usava com amplo domínio em situações pessoais e pedagógicas

Qual a sua utilização dos aplicativos antes da Pandemia da Covid-19?

<b>Utilização dos aplicativos</b>	<b>usava raramente</b>	<b>com frequência</b>	<b>tinha dificuldade na utilização</b>	<b>tinha facilidade na utilização</b>	<b>não utilizava</b>
Aplicativos de Mensagens (WhatsApp/ Telegrama ou outros)					
Ferramentas de Videochamadas (Microsoft Teams, Google Meet, Zoom ou outros)					
Plataformas de compartilhamento arquivos/nuvens (DropBox, Google drive ou outros)					
Plataformas de organização de grupos de trabalho(Google Classroom, Moodle ou outros)					
Plataformas de Interação (Mural, lousa digital ou outros)					
Ferramentas ou aplicativos para gravação e edição de vídeo ou áudio (Première, Movavi ou outros)					
Redes Sociais (Facebook,					

Instagram ou  
outros)

Considerando 1 “muito ruim” e 5 “muito bom”, como você avalia as interações ocorridas no período da pandemia da Covid-19?

1                      2                      3                      4                      5

Diante do cenário da pandemia, como você se sente do ponto de vista profissional, em relação às atividades não presenciais? Considere 1 “nada satisfeito” e 5 “muito satisfeito”

1                      2                      3                      4                      5

Como você avalia o suporte pedagógico em relação às aulas não presenciais? Considere 1 “ruim” (insatisfeito) e 5 para “excelente” (muito satisfeito).

1                      2                      3                      4                      5

Você gostaria de registrar algum relato ou comentário?

Obrigada por sua participação!

### **APÊNDICE E- Roteiro do Diário Reflexivo**

No que se refere à elaboração do diário reflexivo em questão, os participantes irão registrar suas práticas pedagógicas durante o período da pandemia de forma individual. Para elaborar o caso de ensino, as participantes da pesquisa irão receber por escrito instruções que para descrever situações docentes vividas com faixas etárias diferentes, durante o período da pandemia. As instruções que os participantes irão receber referem-se aos tópicos a serem abordados:

- Relato de sua experiência durante o período de Pandemia do Covid-19da pandemia e as aulas não presenciais;
- Identificação dos desafios;
- Faixa etária com a qual trabalham;

- Descrição do passo a passo dos procedimentos realizados ao longo do ano de 2020 até presente momento;
- Recursos utilizados;
- Habilidades desenvolvidas;
- Descrição dos instrumentos que os alunos têm para realização das atividades;

Relato escrito de todo o processo (começo, meio e fim) até o retorno das aulas presenciais, sem emissão de julgamentos pessoais.

Muito obrigado por sua participação

#### APÊNDICE F- Produto Técnico

**Curso:** Educação e as Tecnologias

<b>Módulo</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>	<b>Ementa</b>
1	Introdução	20	Tecnologias digitais na educação; O que é tecnologia e quais os principais recursos utilizados na educação; Apresentação dos principais softwares educacionais; as tecnologias contribuindo para o processo de aprendizagem; Inclusão digital;

Módulo	Disciplinas	CH	Ementa
2	Práticas e Tecnologia na Educação	20	Tecnologias de Comunicação e Informática na Educação: comunicação e linguagens; Desafios do mundo contemporâneo; Processo de Ensino e Aprendizagem a partir da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs).
3	As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na Educação infantil	20	A inserção dos recursos tecnológicos no espaço escolar; O uso das TICs na Educação Infantil; Gamificação; Utilização dos recursos tecnológicos alinhado à BNCC na Educação Infantil.
Carga horária total:		60 horas	

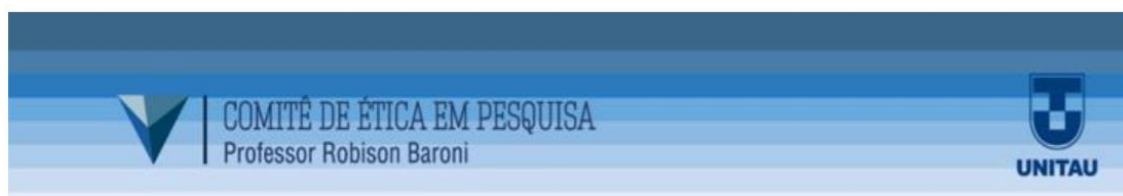
### Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Penso Editora, 2018.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta Ltda, 2019.

VIEIRA, M.F.; SILVA, C. (2020). Education in the context of the Covid-19 pandemic: a systematic literature review (A Educação no contexto da pandemia de Covid-19: uma revisão sistemática de literatura). **Brazilian Journal of Computers in Education** (Revista Brasileira de Informática na Educação- RBIE), 28, 1013-1031. DOI: 5753/RBIE.2020.28.01013.



#### ANEXO A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

MODELO DE TCLE (para estudos que seguem a Resolução CNS 466/12)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Rubricas: pesquisador responsável \_\_\_\_\_ participante \_\_\_\_\_

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “O professor da Educação Infantil frente à Pandemia: novas aprendizagens e mudanças na atuação pedagógica”, sob responsabilidade da pesquisadora Priscila Aparecida Xavier de Matos. Pretendemos investigar e analisar as formas empreendidas por um grupo de professores de Educação Infantil para atuar no ensino remoto, buscando adotar práticas inovadoras de aprendizagem, em tempos de pandemia. A abordagem será qualitativa, utilizando um questionário com a participação de 14 professores da Educação Infantil e na sequência o segundo instrumento a ser utilizado será a análise do diário reflexivo com cinco professores. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em oferecer contribuições a pesquisadores, aos professores e profissionais da educação interessados no tema abordado. Os dados coletados serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em educação na linha de formação docente e desenvolvimento profissional da Universidade de Taubaté SP e para publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos. Os possíveis riscos aos voluntários referem-se à possibilidade de os voluntários se sentirem desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada, e à a sensibilidade decorrente da pandemia que estão vivenciando. Serão tomadas providências para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano aos voluntários, e para garantir-lhes direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos, se houver dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de ser informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, portanto a qualquer momento do estudo terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa, para esclarecimento de dúvidas. Caso haja algum dano ao participante será garantido a ele o mesmo procedimento referente a reparação e indenização. Para participar deste estudo, o Sr.(a) não terá nenhum custo (incluir forma de ressarcimento) nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participa, o que não lhe acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como será atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação dela possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos.

Este termo de consentimento está impresso em duas vias, uma delas será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será entregue ao senhor(a).

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora por telefone - 12 988266383 (inclusive ligações cobrar), ou por e-mail - priaxm@hotmail.com. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU, na Rua

Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.  
Rubricas: pesquisador responsável \_\_\_\_\_  
participante \_\_\_\_\_ 2/2

NOME DO PESQUISADOR Priscila Aparecida Xavier de Matos - Consentimento pós-informações, Eu \_\_\_\_\_, portador do documento de identidade \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “O professor da Educação Infantil frente à Pandemia: novas aprendizagens e mudanças na atuação pedagógica” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa ou desistir de participar, sem que venha a sofrer. Declaro que concordo em participar e que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

CONCORDO     NÃO CONCORDO

**ANEXO B-Autorização da Instituição**



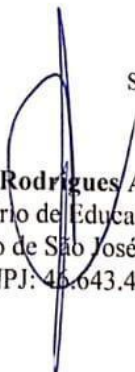
PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

De acordo com as informações do ofício nº. PPGEDH – 018/2020 e anexos, sobre a natureza da pesquisa intitulada “**O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE À PANDEMIA: novas aprendizagens e mudanças na atuação pedagógica**” com propósito de pesquisa a ser executado pela aluna **Priscila Aparecida Xavier de Matos**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), sob o acompanhamento da professora **Dra. Maria Aparecida de Campos Diniz**, após a análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de:

(1) apresentação e envio de convite para participação voluntária na pesquisa supracitada, via e-mail institucional, aos professores da EMEI Prof. Domingos de Macedo Custódio; (2) aplicação de um questionário, *on line*, contendo 25 questões, abertas e fechadas, aos professores que se disponibilizem, voluntariamente, a participar da pesquisa, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa e mantido o anonimato da instituição e dos profissionais envolvidos; (3) envio de orientações/instruções para cinco professores dentre a totalidade de docentes participantes da pesquisa, para que eles redijam casos de ensino de acordo com o objetivo/tema da pesquisa, considerando-se aqueles que se disponibilizem, voluntariamente, a participar da pesquisa, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa e mantido o anonimato da instituição e dos profissionais envolvidos.

São José dos Campos, 17 de fevereiro de 2021.

  
**Jhonis Rodrigues Almeida Santos**  
Secretário de Educação e Cidadania  
Município de São José dos Campos – SP  
CNPJ: 45.643.466/0001-06



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE À PANDEMIA: novas aprendizagens e mudanças na atuação pedagógica

**Pesquisador:** PRISCILA APARECIDA XAVIER DE MATOS

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 40663620.4.0000.5501

**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.845.081

**Apresentação do Projeto:**

As informações enumeradas nos seguintes campos: apresentação do projeto, objetivo de pesquisa, avaliação dos riscos e benefícios foram extraídas do arquivo PB\_INFORMACOES BASICAS do projeto O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE À PANDEMIA: novas aprendizagens e mudanças na atuação pedagógica.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Investigar e analisar as formas empreendidas por um grupo de professores de Educação Infantil para atuar no ensino remoto, buscando adotar práticas inovadoras de aprendizagem, em tempos de Pandemia COVID-19.

**Objetivo Secundário:**

- \* Verificar junto aos professores, os efeitos do ensino remoto na Educação Infantil;
- \* Identificar quais as iniciativas e ações de formação continuada foram oferecidas aos professores em tempos de Pandemia do COVID- 19;
- \* Investigar a formação docente dos professores que trabalham na Educação Infantil de em um Município do Vale do Paraíba;
- \* Analisar as facilidades e dificuldades enfrentadas pelos professores para adotar práticas

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210  
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040  
**UF:** SP **Município:** TAUBATÉ  
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br

Continuação do Parecer: 4.845.081

inovadoras mediante os desafios do ensino remoto na Educação Infantil.

Os objetivos descritos são pertinentes a metodologia proposta.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Apresentados em consonância com a resolução CNS 510/2016.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa ser realizada com 14 professores de Educação Infantil. Para coleta de dados da pesquisa serão utilizados dois instrumentos: questionário (online via por meio do Google Forms) e caso de ensino. Aos docentes participantes dos casos de ensino será fornecido parâmetros a fim de orientá-los a narrar e registrar a situação pedagógica transcorrida durante a suspensão das aulas presenciais. A análise dos dados obtidos por meio dos questionários e do estudo de caso, será realizada por meio de uma Análise de Conteúdo.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados assinados e datados adequadamente.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética da Universidade de Taubaté, Ad Referendum da reunião do dia 13/08/2021, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de APROVADO.