

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Michela Rodrigues

**NARRATIVAS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: significações das trajetórias
vivenciadas em tempos de pandemia**

Taubaté – SP

2023

Ficha Catalográfica

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

R696n Rodrigues, Michela

Narrativas das professoras da educação infantil: significações das trajetórias vivenciadas em tempos de pandemia / Michela Rodrigues. – 2023.
140 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves, Pró-reitoria de
Pesquisa e Pós-graduação.

1. Narrativas. 2. Professoras de educação infantil.
3. Pandemia COVID-19. 4. Significações. I. Universidade de
Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Michela Rodrigues

**NARRATIVAS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: significações das trajetórias
vivenciadas em tempos de pandemia**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de Professores para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientador: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves

Taubaté – SP

2023

MICHELA RODRIGUES

**NARRATIVAS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
significações das trajetórias vivenciadas em tempos de pandemia**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa, para obtenção do título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de Professores para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientador: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães - Universidade de Taubaté – UNITAU

Assinatura _____

Profa. Dra. Elvira Maria Godinho Aranha – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Assinatura _____

Aos meus filhos, Maria, José e Miguel os quais são influenciadores indiretos na construção de minhas aprendizagens e na realização dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por todas as bênçãos por mim recebidas. Agradeço a minha família, filhos, esposo e pais que me apoiam e compreendem os momentos de ausência devido aos enfrentamentos de minha profissão e ao tempo destinado aos estudos. Aos amigos, Zaine, Monique, Carolina e Mateus que me incentivaram a ingressar e me manter no mestrado. Ao meu orientador Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves, que com todo seu conhecimento e paciência, me auxiliou das primeiras às últimas linhas escritas neste estudo. Aos professores e colegas do Programa do Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté pelos ensinamentos que muito auxiliaram na aquisição dos novos conhecimentos. À Prefeitura Municipal de São José dos Campos, com a Política Pública de incentivo aos estudos e à formação continuada, que colaborou financeiramente com parte dos valores que subsidiaram essa formação. Agradeço também às professoras participantes desta pesquisa, que com suas riquíssimas narrativas, propiciaram construtos para a produção de informações e às professoras Luciana de Oliveira Rocha Magalhães e Elvira Maria Godinho Aranha pelas valiosas contribuições e por terem, gentilmente, aceitado compor as bancas de qualificação e defesa desta dissertação. Gratidão!

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.

CORA CORALINA

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar e identificar, por meio de narrativas de professoras de educação infantil, os desafios, superações e conquistas enfrentadas no período de aulas remotas e no retorno às aulas presenciais, bem como os elementos considerados essenciais como apoio às professoras para a continuidade do trabalho pedagógico. O tema da pesquisa insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado “Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias” (MPE/UNITAU). A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté e ao projeto de pesquisa Processos e Práticas de Formação de Professores, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional. A pesquisa de natureza qualitativa se apoia teoricamente em autores que lidam com a formação docente e o desenvolvimento profissional de professores bem como naqueles que lidam com questões de subjetividade e objetividade que permeiam o contexto de vida dos docentes, os constituindo historicamente. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas. As informações produzidas foram analisadas com base na Psicologia Sócio-histórica, por meio da proposta metodológica dos Núcleos de Significação, respeitando suas etapas: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e a constituição dos núcleos de significação. Foram, então, elaborados quatro núcleos de significação: 1. As interações na educação infantil em tempos de pandemia e a família das crianças como fator inerente à realização das propostas; 2. O receio da contaminação pelo vírus: as crianças eram assintomáticas e não usavam máscaras; 3. O papel do professor da educação infantil, a parceria do grupo escola e das redes de apoio nos enfrentamentos da profissão; 4. Os desafios enfrentados na utilização de novos recursos tecnológicos na docência: a aprendizagem de um novo conceito, “para além da profissão”. As análises intranúcleos e internúcleos realizadas revelaram que as participantes da pesquisa têm a consciência da importância de a escola ter permanecido com propostas pedagógicas em tempos de pandemia, mesmo que de maneira *on-line*, para a constituição de vínculo com as crianças, mas deixaram entendido, por meio de seus relatos que, para esse trabalho atingir o objetivo esperado é imprescindível a participação direta das famílias. Revelaram também a importância das relações, não só com a família das crianças, mas com toda a equipe da escola e mostraram como foi relevante, neste momento atípico, a parceria entre os pares. Cada uma das participantes significou à sua maneira, as dificuldades por continuar em exercício do trabalho, tendo que se adaptar às mudanças na maneira de conviver e de desenvolver as atividades. Revelaram que, apesar dos desafios para a aquisição de novos conceitos tecnológicos, estão satisfeitas com as aprendizagens adquiridas. As professoras reconhecem as mazelas enfrentadas também pela rede de ensino e equipe gestora no contexto pandêmico, e o apoio recebido deles para o desenvolvimento do trabalho, mas significaram necessidades subjetivas que causam dissabor no exercício da função. Revelaram como elemento fundamental para a realização das atividades profissionais a parceria entre os pares, as aprendizagens colaborativas entre os próprios professores. Como produto final trazemos a produção de um e-book contendo informações relevantes desta pesquisa, bem como os desafios e superações evidenciadas por professoras da educação infantil em tempos de pandemia da COVID-19. Deixamos sugestões para redes de ensino e gestores escolares como possibilidade para o apoio ao profissional docente.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas. Professoras de educação infantil. Pandemia COVID-19. Significações.

ABSTRACT

This research aims to analyze and identify, through narratives of early childhood education teachers, the challenges, overcoming and achievements faced in the period of remote classes and the return to face-to-face classes, as well as the elements considered essential as support for teachers to the continuity of the pedagogical work. The research theme falls within the area of concentration of analyzes and research developed in the Research group entitled Education: professional development, diversity and methodologies (MPE/UNITAU). The research is linked to the research line Teacher Training and Professional Development of the Graduate Program Professional Master's in Education at the University of Taubaté – MPE UNITAU and to the research project Processes and Practices of Teacher Training, whose objective is to study the processes of teacher training for Basic Education, continuing education policies, from the perspective of professional development. Qualitative research is theoretically supported by authors who deal with teacher education and professional development of teachers, as well as those who deal with issues of subjectivity and objectivity that permeate the context of life of teachers, constituting them historically. As research instruments, questionnaires and semi-structured interviews were used. The collected data were analyzed based on Socio-historical Psychology, through the methodological proposal of the meaning nuclei, respecting their stages: survey of pre-indicators, systematization of indicators and the constitution of meaning nuclei. Four core meanings were then elaborated: 1. Interactions in early childhood education in times of pandemic and the children's family as an inherent factor in the realization of the proposals; 2. The fear of contamination by the virus: the children were asymptomatic and did not wear masks; 3. The role of the early childhood education teacher, the partnership of the school group and the support networks in facing the profession; 4. The challenges faced in the use of new technological resources in teaching: learning a new concept, “beyond the profession”. The intranucleus and internucleus analyzes carried out revealed that the research participants are aware of the importance of the school having remained with pedagogical proposals in times of a pandemic, even if online, for the establishment of a bond with the children, but made it understood, through their reports, that, for this work to reach the expected objective, the direct participation of families is essential. They also revealed the importance of relationships, not only with the children's families, but with the entire school team and showed how relevant, at this atypical moment, the partnership between peers was. Each of the participants, in their own way, expressed the difficulties of continuing to work, having to adapt to changes in the way they live together and carry out activities. They revealed that despite the challenges for the acquisition of new technological concepts, they are satisfied with the learning acquired. The teachers also recognize the ills faced by the teaching network and management team in the pandemic context, and the support received from them, for the development of the work, but they meant, subjective needs, which cause them discomfort in the exercise of the function. They revealed partnership between peers and collaborative learning among teachers themselves as a fundamental element for carrying out professional activities. As a final product, we bring the production of an e-book, containing relevant information from this research, as well as the challenges and overcoming evidenced by early childhood education teachers in times of the COVID-19 pandemic. We leave suggestions for teaching networks and school managers as a possibility to support teaching professionals.

KEYWORDS: Narratives. Early childhood education teachers. COVID-19 pandemic. Meanings.

LISTA DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

TABELAS

| | |
|---|----|
| TABELA 1 – Resultados das pesquisas correlatas | 22 |
|---|----|

QUADROS

| | |
|--|-----|
| QUADRO 1 – Indicadores | 58 |
| QUADRO 2 – Núcleos de significação | 61 |
| QUADRO 3 – Constituição de pré-indicadores e sistematização dos indicadores | 117 |

GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| GRÁFICO 1 – Sexo das professoras participantes | 46 |
| GRÁFICO 2 – Cor/etnia das professoras participantes | 46 |
| GRÁFICO 3 – Estado civil das professoras participantes | 47 |
| GRÁFICO 4 – Escolaridade das professoras participantes | 47 |
| GRÁFICO 5 – Cursos de formação continuada realizados pelas professoras participantes | 48 |
| GRÁFICO 6 – Cursos de formação tecnológica realizados pelas professoras participantes | 48 |
| GRÁFICO 7 – Participação em HTC pelas professoras participantes | 49 |

LISTA DE SIGLAS

| | | |
|-------------|---|---|
| BDTD | – | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Doutorados |
| CAPES | – | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEP –UNITAU | – | Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté |
| HTC | – | Horário de Trabalho Coletivo |
| MPE | – | Mestrado Profissional em Educação |
| OMS | – | Organização Mundial da Saúde |
| PPP | – | Projeto Político Pedagógico |
| PSH | – | Psicologia Sócio-Histórica |
| PUC-SP | – | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| SEC | – | Secretaria de Educação e Cidadania |
| SME | – | Secretaria Municipal de Educação |
| SciELO | – | Scientific Electronic Library Online |
| TCLE | – | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UNITAU | – | Universidade de Taubaté |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 Justificativa | 17 |
| 1.2 Relevância do estudo | 18 |
| 1.3 Delimitação do estudo | 19 |
| 1.4 Problema | 19 |
| 1.4.1 Objetivo geral | 20 |
| 1.4.2 Objetivos específicos | 20 |
| 1.5 Organização do Trabalho | 21 |
| 2 CONTRIBUIÇÕES DE AUTORES QUE DISCUTEM A TEMÁTICA | 22 |
| 2.1 Psicologia Sócio-histórica | 25 |
| 2.2 Formação docente e desenvolvimento profissional | 27 |
| 2.3 A pandemia de COVID-19 no contexto escolar | 30 |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 32 |
| 3.1 Participantes | 33 |
| 3.2 Instrumentos de pesquisa | 35 |
| 3.3 Procedimentos para produção de informações | 35 |
| 3.4 Procedimentos para análise de informações | 37 |
| 3.4.1 Os núcleos de significação | 37 |
| 3.4.2 As categorias | 39 |
| 3.4.2.1 Objetividade-Subjetividade | 40 |
| 3.4.2.2 Significações: produção continuada de sentidos e significados | 40 |

| | | |
|--------------|--|-----------|
| 3.4.2.3 | Mediação | 42 |
| 3.4.2.4 | Totalidade | 42 |
| 3.4.2.5 | Historicidade | 43 |
| 3.4.2.6 | Pensamento e linguagem | 44 |
| 4 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 45 |
| 4.1 | Caracterização das professoras participantes | 45 |
| 4.2 | Apresentação das professoras participantes | 49 |
| 4.2.1 | Professora Alice | 49 |
| 4.2.2 | Professora Beatriz | 50 |
| 4.2.3 | Professora Carla | 51 |
| 4.2.4 | Professor Denise | 53 |
| 4.2.5 | Professora Eliana | 54 |
| 4.2.6 | Professora Fabiana | 55 |
| 4.3 | Produção de informações por meio da apresentação das professoras | 55 |
| 4.4 | Levantamento dos pré-indicadores e a sistematização dos indicadores | 58 |
| 4.5 | Constituição dos núcleos de significação | 60 |
| 4.6 | Análise intranúcleos | 61 |
| 4.6.1 | Núcleo 1: As interações na educação infantil em tempos de pandemia e a família como fator inerente na realização das propostas. | 61 |
| 4.6.2 | Núcleo 2: O receio da contaminação pelo vírus da COVID-19. “As crianças eram assintomáticas e não usavam máscaras”. | 67 |
| 4.6.3 | Núcleo 3: O papel do professor na escola de educação infantil, a parceria do grupo escola e das redes de apoio nos enfrentamentos da profissão. | 72 |

| | |
|---|------------|
| 4.6.4 Núcleo 4: A aprendizagem de um novo conceito e a exposição da imagem do professor: o desafio da utilização de novos recursos tecnológicos na docência. | 80 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS COTEJADAS POR UMA APROXIMAÇÃO INTERNÚCLEOS | 87 |
| REFERÊNCIAS | 94 |
| APÊNDICE A – Memorial | 97 |
| APÊNDICE B – Roteiro para o questionário | 111 |
| APÊNDICE C – Roteiro para a entrevista | 116 |
| APÊNDICE D – Quadro do levantamento dos pré-indicadores e da sistematização dos indicadores | 117 |
| ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido | 132 |
| ANEXO B – Termo de autorização de uso de imagem | 135 |
| ANEXO C – Termo de autorização de voz | 137 |
| ANEXO D – Convite | 139 |

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que para constituir um professor na contemporaneidade é muito importante que ele passe por um processo formativo acadêmico, o que chamamos de formação inicial. Após a entrada na carreira, por meio das experiências vividas e das formações continuadas, esse professor vai se estabelecendo e se desenvolvendo profissionalmente; porém, mesmo estudando os mesmos conteúdos nas escolas de formação e participando de uma mesma comunidade de aprendizagem, cada profissional é único e constitui sua própria história, com maneiras diferentes de lidar com as situações pessoais ou profissionais dentro e fora da escola, em ambientes que são individuais e ao mesmo tempo coletivos. Dentro da escola, cada indivíduo colabora na constituição desse ambiente, modificando-o e sendo modificado por ele, por meio das atividades. Isso acontece mesmo as escolas possuindo uma estrutura semelhante com relação ao funcionamento. Para corroborar essa afirmativa Tardif (2017) vem nos trazer que o contexto social da escola:

[...] se exprime também no fato de a identidade dos diferentes agentes escolares – inclusive os professores, obviamente – nunca ser totalmente determinada pela organização escolar, já que eles mesmos participam de outras organizações sociais: famílias, sindicatos, igrejas, movimentos associativos voluntários, partidos políticos, universidades, associações profissionais, etc. (TARDIF, 2017, p. 44).

Sendo assim, mesmo o trabalho escolar estando respaldado pela rotina norteada por uma forte tradição e por legislações governamentais burocratizadas, não é possível haver um controle rigoroso sobre suas ações, já que os resultados das atividades dependem muito das relações que acontecem a todo momento com pessoas que divergem, negociam, combinam, compartilham etc. Vivencio esse contexto complexo há 22 anos.

Iniciei minha carreira profissional em 2021 como professora de jovens e adultos e acredito que esse foi o trabalho mais desafiador da minha carreira docente. Acredito também ter passado pelo período de “sobrevivência e descoberta”, segundo a análise do ciclo de vida profissional de professores e suas fases, descritas por Huberman (1993, *apud* NONO, 2011, p. 2).

Percebi que os conteúdos estudados por mim no magistério estavam distantes da realidade daquela sala de aula e as atividades se tornaram muito trabalhosas já que eu tinha que me dedicar anteriormente para lecionar cada disciplina: matemática, língua portuguesa, história,

geografia, ciências, artes. Esse, definitivamente, não era o trabalho que eu almejava para um futuro profissional, mas iniciei e terminei o ano com essa turma de Telecurso.

No ano seguinte fui trabalhar numa escola de educação infantil, no segmento creche, inicialmente na função de agente educadora e posteriormente como professora de bebês. Nesse momento eu estava mais próxima da realidade à qual eu buscava. Enfrentei grandes desafios também, pois eu não tinha nenhuma experiência com bebês. Além de inexperiente na função eu era muito nova, então, precisei de tempo, paciência e dedicação para conseguir me adaptar e fazer com que os pais dos bebês atendidos confiassem seus filhos aos meus cuidados.

Trabalhei os três primeiros anos de docência como professora contratada até que ingressei por meio de concurso público em um município do litoral paulista, assumindo a função de professora dos primeiros anos no ensino fundamental. Nessa função desbravei novos desafios, mas de todas as desempenhadas até os dias atuais, essa foi a que mais me deu prazer. Estar na sala de aula, com crianças dos primeiros anos do ensino fundamental e trabalhar no processo de alfabetização, para mim é algo gratificante, recompensador!

Nesse período, comecei a interagir com os pares e a me perceber como integrante de uma comunidade de aprendizagem. Aprendi muito a respeito da prática escolar, sobre a rotina na unidade de ensino e sobre questões que envolvem a aprendizagem das crianças.

Ao ser aprovada em um concurso público em outro município, agora na região do Vale do Paraíba, mudei de cidade e voltei a dar aulas na educação infantil, lecionando para os diversos níveis dessa etapa. Nesse mesmo município atuei também no ensino fundamental, nos primeiros anos, dando ênfase à alfabetização das crianças e revelando mais uma vez, para mim mesma, a preferência por essa etapa de ensino. Há 9 anos deixei a sala de aula para exercer a função de diretora de escola da educação infantil.

Minha primeira formação na área da educação foi o magistério, concluindo posteriormente licenciatura em pedagogia. Participei e ainda participo de formações continuadas, fiz especialização em educação especial e estou neste momento concluindo o mestrado profissional em educação pela Universidade de Taubaté.

Assim como todos os professores, vivenciei muitos momentos na escola, até porque, estive nesse ambiente também quando criança, enquanto aluna da educação básica, e mesmo depois de formada, de ser professora e diretora de escola, continuo aluna das formações que vão me agregando experiência e conhecimento. Não fui aluna da educação infantil, mas tive uma infância repleta de sonhos e fantasias, os quais me recordo com grande entusiasmo. Foram experiências de brincadeiras que envolviam a imaginação, o mundo de faz de conta, a criatividade, fatores tão importantes para o desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e físico-

motor. Enquanto educadora e gestora escolar, valorizo a aprendizagem por meio das brincadeiras, pois o: “Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz” (Parecer CNE/CEB nº 20/09, p.7).

Para OLIVEIRA *et Al.* (2012), algumas conquistas devem ser levadas em consideração na organização das escolas de educação infantil. É possível perceber, então, a responsabilidade e o desafio que a equipe escolar e, mais especificamente, os professores, enfrentam para educar os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas. O Parecer CNE/CEB nº 20/09 ainda nos traz que:

O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora etc., não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes. (Parecer CNE/CEB nº 20/09, p. 7).

Essas questões são desafiadoras na rotina diária na educação infantil como instituição que recebe a criança em seus espaços privilegiados de convivência (ou pelo menos deveriam ser). Como foi, então, a prática escolar no período da pandemia da COVID-19? Como foi entender as crianças como sujeitos de direitos e cidadãos num momento tão adverso, e ainda acolher as famílias como parceiras na educação dessas crianças? Essa pesquisa partiu das inquietações dessa professora, diretora de escola e pesquisadora sobre o período de pandemia da COVID-19, o qual trouxe a necessidade de adaptações para a continuidade do trabalho escolar. A partir dessas experiências vividas nasceu a curiosidade de saber como as professoras perceberam o seu trabalho em tempos de pandemia e quais as significações constituídas por elas desse percurso tão diferenciado, que afetou não só a vida pessoal, mas a dimensão profissional das pessoas. Por meio da minha leitura de mundo, de tudo o que trago de bagagem das experiências vividas e com auxílio de instrumentos metodológicos, fiz análises dos relatos de professoras que também participaram ativamente deste contexto pandêmico, e documentei

por meio desta pesquisa, as contribuições que essas profissionais deixaram para si mesmas, para mim e para outras pessoas.¹

1.1 Justificativa

O tema desta pesquisa, insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias (MPE/UNITAU). A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté e ao projeto de pesquisa Processos e Práticas de Formação de Professores, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

A pandemia de COVID-19, desde março de 2020 provocou o distanciamento das crianças no espaço escolar para atender aos protocolos de segurança e evitar a contaminação pela doença, obrigando instituições de ensino e professores a se reinventar.

Esta pesquisa busca, com base nos relatos de professoras da Educação Infantil de tempos distintos no exercício do magistério, de duas escolas municipais da região do Vale do Paraíba/SP, apreender as significações que vêm constituindo esses sujeitos. O tema foi escolhido pela especificidade do cenário vivenciado pelas escolas no atual momento e pelas informações relevantes que poderão ser coletadas através das análises construtivas e interpretativas sobre circunstâncias enfrentadas, em tempos de pandemia, por professoras que atuam nessa primeira etapa da educação básica.

Há a preocupação de refletir sobre um momento histórico e de registrar dinâmicas relacionais que, de acordo com as ressignificações de sujeitos, propiciam a interação, a partilha de vivências e a construção coletiva de novas concepções sobre a realidade escolar.

Sabemos que vários desafios foram enfrentados por professores para que continuassem realizando o trabalho de ensino-aprendizagem com as crianças pequenas de maneira remota, numa fase em que as relações e o vínculo são tão importantes. Surge, então, nas escolas onde foi realizada a pesquisa, a preocupação em modificar as atividades que eram comumente utilizadas presencialmente, entendendo que a promoção de aprendizagem no sistema escolar é

¹ Subgrupos etários considerados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a organização dos objetivos de aprendizagem. Bebês (0-18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). (BNCC versão 2)

fator determinante para o desenvolvimento humano, notadamente quando organizados adequadamente. “Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo do desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2010, p.103).

Com o retorno às aulas presenciais, as escolas continuaram enfrentando desafios. Depois de mais de 8 meses mantendo um ensino remoto, o ano de 2021 nos trouxe a necessidade de investimentos para superar os impactos da pandemia e se adequar novamente às aulas presenciais considerando a realidade concreta das crianças, de suas famílias, da equipe escolar e da escola como instituição.

As dificuldades da situação que enfrentamos encontram-se nas relações entre a preservação da vida e as necessidades sociais tão preciosas a nós humanos, seres gregários que somos, bem como as dificuldades relativas ao trabalho, a economia e a sustentabilidade das instituições. (GATTI, 2020, p. 29).

Considerando o processo vivido e os desafios a enfrentar, inspirando-se em Gatti (2020), é importante colocar em pauta um contexto pandêmico que alterou os aspectos da vida em sociedade, bem como situações que propiciaram vencer empecilhos, superar e suportar questões de adversidade, visto que tanto os professores quanto as crianças das escolas onde está sendo realizada a pesquisa, experimentaram as atividades escolares estruturadas de forma bem diferente, de modo remoto, mudando hábitos relacionais e de movimento.

No retorno às aulas presenciais os desafios continuaram. A escola e os professores buscaram propiciar adaptação, contextos de aprendizagem, possibilidade de contato pessoal ainda em situação de pandemia, cumprindo normas rígidas de protocolos de segurança, levando em consideração que as aprendizagens humanas são além de cognitivas, afetivo-sociais.

1.2 Relevância do estudo

A pesquisa busca produzir informações a respeito das significações de professoras, que continuaram desenvolvendo as atividades escolares mesmo em tempos de pandemia mundial.

A pesquisadora tem grande interesse nesse tema, pois está presente no espaço escolar, vivenciando situações adversas e observando as especificidades das professoras, que reagem de maneiras diferentes sobre os acontecimentos cotidianos.

Apesar de ser professora, a pesquisadora exerce há nove anos a função de gestora e acredita que a parceria significativa com a equipe docente, possibilitando ao grupo de professoras a participação na tomada de decisões e na elaboração dos projetos escolares, facilita

a gestão democrática, fortalece o vínculo com o grupo escola, apresenta mais segurança à comunidade escolar e propicia a qualidade da educação oferecida às crianças. Ela entende que a convivência e o vínculo são atributos da condição humana que vão se estabelecendo ou não no decorrer da relação. Ao conhecer o outro em sua subjetividade, ao entender porque muitas vezes as pessoas agem de uma maneira e não de outra, damos espaço as conexões estabelecidas por outras pessoas, usando-as como referência para a construção do coletivo.

1.3 Delimitação do estudo

Dentro da temática relativa às consequências da pandemia de COVID-19 sobre a educação, em especial na educação infantil, a pesquisa parte de relatos de experiências vividas por professoras desse nível de ensino, que atuam em duas escolas, ambas da rede pública de um município da região do Vale do Paraíba/SP. O critério de escolha das participantes focou em compor um grupo com professoras com diferentes tempos de docência. Todas elas lecionam na mesma rede de ensino e iniciaram o ano de 2020 com pretensões comuns, que configuravam a proposta da rede de ensino na qual lecionam, como: possibilitar às crianças uma adaptação a mais tranquila possível, desenvolver nos pais sentimentos de segurança e confiança na escola, incentivar atividades que estimulam nas crianças a procura por conhecimento, as habilidades, os valores e as atitudes, buscando desenvolver nelas dimensões intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais.

Entretanto, ainda quando em período de adaptação no início de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia da COVID-19. Em contexto pandêmico, as escolas nas quais lecionam as professoras pesquisadas, continuaram desenvolvendo atividades pedagógicas, num primeiro momento de modo remoto e, posteriormente, de volta ao ensino presencial, porém ainda em tempos de pandemia, numa busca constante de manter o vínculo com as crianças e desempenhar seu papel na sociedade.

1.4 Problema

Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada como “pandemia” e anunciada como tal pelo então diretor geral da OMS, o senhor Tedros Adhanom Ghebreyesus. A população foi surpreendida. Escolas de todas as redes de ensino, no Brasil e no mundo, tiveram que deixar de atender aos alunos de maneira presencial. Sem tempo hábil para se pensar em maneiras eficazes de atendimento de forma remota, o sistema de ensino representado por suas

escolas e professores tiveram que se reinventar para atender a demanda do alunado em suas especificidades. Diante desse cenário, os professores e profissionais das escolas, passaram a enfrentar diversos desafios na realização do trabalho educacional, especialmente na primeira etapa da educação básica: a Educação Infantil. Esse fato instigou-nos a refletir e buscar responder a seguinte questão:

Considerando o contexto de pandemia, tanto no ensino remoto quanto no retorno às aulas presenciais, quais significações foram e estão sendo construídas pelas professoras da educação infantil? Que elementos da rotina dessas professoras podem ter sido fundamentais para a continuidade do trabalho docente, num período tão adverso?

Pensando nas significações, ou seja, na articulação de sentidos e significados constituídos pelas professoras no contexto estudado, levamos em consideração os impactos gerados na vida escolar dessas profissionais, através das experiências vividas após o início da pandemia e com a introdução do ensino remoto. Dentro da mesma perspectiva, analisamos de que maneira essas professoras vivenciaram o período de retorno às aulas presenciais, e como se estruturaram ou estão se estruturando para amenizar os impactos da pandemia.

1.4.1 Objetivo geral

Esta pesquisa tem por objetivo geral apreender, por meio das narrativas de professoras de educação infantil, as significações acerca dos desafios, superações e conquistas enfrentadas no período de aulas remotas e no retorno às aulas presenciais, bem como os elementos considerados essenciais como apoio às professoras para a continuidade do trabalho pedagógico.

1.4.2 Objetivos específicos

- Conhecer as mediações constitutivas das professoras de Educação Infantil participantes da pesquisa;
- Identificar e analisar os desafios enfrentados por professoras de Educação Infantil com o início do ensino remoto e com o retorno às aulas presenciais;
- Identificar elementos de apoio ao professorado em situações inéditas e adversas;
- Elaborar um e-book com relatos de desafios e possibilidades evidenciadas por professoras da educação infantil em tempos de pandemia da COVID-19 e sugestões de apoio ao professor no cotidiano escolar.

1.5 Organização do trabalho

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, este trabalho foi organizado da seguinte forma: Apresentação; Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados e Discussão Considerações finais, Referências – Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Justificativa, Relevância do Estudo, Delimitação do Estudo, Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos, e Organização da Pesquisa.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre diferentes experiências no trabalho docente, questões relativas ao desenvolvimento profissional docente, sobre a abordagem teórico-metodológica da psicologia sócio-histórica, como base teórica a ser utilizada na análise dos dados obtidos no contexto de atuação das professoras. Aborda também pontos relevantes referentes às vivências de professores em tempos da pandemia da COVID-19.

Os Procedimentos Metodológicos estão divididos em quatro subseções: Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Produção de Informações e Procedimento para Análise de Informações contendo os Núcleos de Significação e as Categorias utilizadas para as análises.

Em seguida, apresentam-se as análises dos dados, com a caracterização das professoras, a constituição dos pré-indicadores, a sistematização dos indicadores e a constituição dos núcleos de significação, seguido das Considerações Finais e das Referências. Nos Apêndices e Anexos constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté.

2 CONTRIBUIÇÕES DE AUTORES QUE DISCUTEM A TEMÁTICA

Para o embasamento da pesquisa, foi realizada uma busca cuidadosa nos portais de trabalhos científicos e banco de dados, dentre eles, o Portal de Periódicos Capes, Scielo, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações BDTD e no Banco de Dissertações da Unitau, a fim de encontrar pesquisas correlatas, estudos, artigos e dissertações com temas e problemas relacionados a este estudo.

No Portal de Periódicos Capes, na Scielo e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações BDTD a pesquisa foi realizada pelas palavras-chaves: narrativas; professores; educação infantil, publicados de 2010 a 2020.

Usando a palavra “narrativas” foram encontrados trabalhos que relatam as significações de professores, por meio de suas memórias e narrativas, levando em consideração a inteireza de cada sujeito na construção de si e do meio no qual ele está inserido. Também foram encontrados por meio dessa palavra estudos que nos trazem a questão das significações de professores e desse docente como sujeito histórico que se constitui numa relação dialética com a escola, com os pares e com todo o meio no qual se insere, tornando-o um ser individual e, ao mesmo tempo, coletivo.

Houve buscas com as palavras-chave “educação infantil” e “pandemia”; porém, naquele momento, foram encontrados apenas dois artigos que pudessem compor essa pesquisa, sendo eles de Aderne e Ferreira (2021) e Sommerhalder, Oliveira e Masson, (2021).

Por fim, foi realizada uma busca na plataforma do banco de dissertações da Unitau. Foram lidos todos os temas, de 2016 a 2021 e selecionados 2 trabalhos, também pela proximidade com o tema desta pesquisa.

Os resultados encontrados foram organizados na TABELA 1 abaixo:

TABELA 1 – Resultados da pesquisa nos portais de trabalhos científicos e banco de teses e dissertações

| | Quantidade de Trabalhos | Artigos Escolhidos | Dissertações Escolhidas | Teses Escolhidas | Total Escolhidos |
|----------------------------------|-------------------------|--------------------|-------------------------|------------------|------------------|
| CAPEL | 127 | 2 | | | 2 |
| BDTD | 233 | | 1 | 1 | 2 |
| SCIELO | 7 | 1 | | | 1 |
| BANCO DE DISSERTAÇÕES MPE-UNITAU | 160 | | 2 | | 2 |
| TOTAL | 527 | 3 | 3 | 1 | 7 |

FONTE: Tabela elaborada pela pesquisadora em 2022.

A busca nas plataformas CAPES, BDTD e SciELO foram realizadas usando os mesmos descritores e foram selecionados trabalhos de acordo com a proximidade ao tema desta pesquisa: três artigos na plataforma CAPES, uma dissertação e uma tese na plataforma BDTD e um artigo na plataforma SCIELO.

O primeiro critério utilizado para a seleção dos trabalhos foi a leitura dos títulos e a verificação da relação deles com a temática aqui apresentada. O segundo critério foi a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados pelos títulos a fim de constar a proximidade; o terceiro e último critério foi a leitura do trabalho completo.

Um dos artigos encontrados na plataforma Capes foi: Formação de professores de educação infantil: memória, narrativa e inteirezas da pesquisadora Pena (2017). O estudo traz os desafios encontrados para a construção de uma educação infantil de qualidade e a necessidade de se repensar a formação dos profissionais da educação. Esse artigo, também aponta os avanços da legislação brasileira voltados para essa etapa da educação básica e relata que inúmeros trabalhos científicos sobre a formação dos docentes da educação infantil vêm sendo desenvolvidos, mas que, na prática, as formações ainda têm sido marcadas por transmissão de conteúdos e métodos que desconsideram o saber e o fazer dos professores.

Além dessas considerações, ao tratar no artigo sobre experiências de narrativas com professores, Pena (2017, p. 78) afirma que: “O resgate de uma memória que revele uma experiência significativa traz possibilidades não só de ressignificação do já vivido, mas também de uma ação no presente”.

O artigo traz contribuições significativas à essa pesquisa, considerando que ambos os trabalhos valorizam a subjetividade dos sujeitos e compreendem que essas subjetividades se encontram enraizadas nas práticas dos docentes, contextos e histórias individuais.

Outro artigo que trouxe reflexões a essa pesquisa, encontrado na plataforma Capes, é o de Aderne e Ferreira (2021): “Educação em tempos de pandemia: (re) vivências na educação infantil durante o distanciamento social”. Trata de um relato de experiências vividas por duas professoras de educação infantil em tempos de pandemia. Ele traz considerações importantes sobre os dilemas enfrentados pelos professores com a chegada da pandemia e a continuidade das atividades com as crianças de maneira remota. Apesar das experiências terem sido vivenciadas em uma escola localizada em outro estado que não o desta pesquisa, elas apresentam similaridades de tempo e ações desenvolvidas, visto que o momento atípico no mundo - e especialmente no Brasil - levaram professores de diferentes contextos a repensar e ressignificar ações, redescobrimo outros caminhos, buscando novas possibilidades de aprendizagens.

No artigo de Sommerhalder, Oliveira e Masson, (2021), encontrado na plataforma Scielo com o tema: “Educação infantil diante da pandemia causada pela COVID-19: no cenário do programa Rio Preto Educ Ação”, outras experiências no contexto de pandemia foram consideradas, especialmente com relação aos instrumentos de apoio ao professor, pensados e desenvolvidos pela SME do município, que possibilitaram a continuidade de vínculo entre a escola, professores, crianças e família e a continuidade do trabalho de professores e gestores. Além das possibilidades de trabalho desenvolvidos pelos docentes, as autoras trazem também nesse artigo, os limites e desafios enfrentados no trabalho com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

A dissertação escolhida para compor as bases teóricas desta pesquisa, encontradas na BDTD, “Significações imaginárias sobre a formação continuada de professores”, é um trabalho de Brezolin (2015) o qual descreve sobre a formação continuada e cita elementos importantes como tempo, espaço e a relação com a realidade para que essa formação aconteça de maneira significativa, evidenciando que esse processo afetará os indivíduos de maneiras diferentes. A pesquisa traz contribuições, principalmente por desenvolver um trabalho com narrativas através de entrevistas e possibilitar reflexões consideráveis sobre a condução dessas ações.

O trabalho, “Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola”, tese de doutorado de Souza (2012), encontrada na BDTD, traz a concepção do professor como sujeito histórico que se constitui numa relação dialética com seu espaço social e considera importante estudar a subjetivação docente na escola de educação infantil, já que este docente deve ser entendido como sujeito coletivo e também singular. A relação maior da tese com a presente pesquisa é o fato dela trazer a vida profissional do professor exposta em suas narrativas e, por meio delas, revelar esses sujeitos numa relação intensa com a sociedade, que recebe e exerce influências. Também traz a subjetividade como construção teórica complexa - logo, suas reflexões auxiliaram a compreensão do termo pela pesquisadora.

No banco de dissertações da Unitau foram escolhidas duas dissertações para compor o referencial teórico dessa pesquisa. “As significações de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a educação inclusiva”, de Laura Rechdan Ribeiro Novaes (2020) e “As significações de docentes sobre a formação continuada” de Patrícia Ferreira Davies (2020). Ambas divergem desta pesquisa por tratar de professores de outra etapa da educação básica, o ensino fundamental, porém, trazem considerações importantes por tratarem das significações dos professores sobre um determinado assunto e como essas significações influenciam a sua prática pedagógica.

Incluimos os dois trabalhos citados acima, pois ambos utilizam os Núcleos de Significação como proposta metodológica, para auxiliar na compreensão das significações dos seres humanos diante da realidade que os constitui.

Ressaltamos também nesta pesquisa, autores como Faura (2020), Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), Gatti (2020), que abordaram a continuidade do trabalho escolar frente à situação de pandemia da COVID 19.

Diante da necessidade de abordarmos tantas questões que envolvem práticas formativas, construímos também um referencial teórico apoiado em autores como: Tardif, Marcelo, Imbernón, Gatti, Nóvoa, entre outros que possibilitam a compreensão sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores.

As pesquisas também apresentam como base teórico-metodológica a concepção Sócio-histórica do ser humano: por isso nos embasamos em Vigotski e autores como Aguiar, Machado, Aranha, Ozella, Bock, que nos trazem reflexões fundamentais com relação às análises das informações coletadas e a proposta dos Núcleos de Significação, levando em consideração as etapas: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e articulação dos núcleos de significação.

2.1 Psicologia Sócio-histórica

Durante muito tempo a psicologia, enquanto área específica da ciência, vem estudando o homem e o seu contato com o mundo. No Brasil essa necessidade nasce na revolução burguesa e das ideias liberais, propostas pela ideologia capitalista produzida pela burguesia que se opunha às ideias do feudalismo. As ideias feudais eram estáveis. Traziam uma ordem de hierarquia entre os homens, valores e normas que deviam ser adotados, baseados na fé e em dogmas religiosos. Contrariando, então, as ideias feudais, a perspectiva liberal trouxe a valorização dos seres humanos (notadamente dos homens) como indivíduos de direitos e em constante movimento, que deveriam ser respeitados na sua individualidade, até porque, nesse período histórico, quando floresce e se desenvolve o capitalismo, a nova sociedade precisava desses homens “livres” para serem produtivos e consumidores.

A noção de eu e a individualização nascem e se desenvolvem com a história do capitalismo. A ideia de um mundo “interno” aos sujeitos, da existência de componentes individuais, singulares, pessoais, privados toma força, permitindo que se desenvolva um sentimento de eu. A possibilidade de uma ciência que estude esse sentimento e esse fenômeno também é resultado desse processo histórico. A Psicologia se torna necessária. (BOCK, 2001, p.19).

Porém, a psicologia nascida na ascensão da vida moderna e que buscava descobrir as leis da natureza e, ao mesmo tempo, construir um conhecimento por meio da experiência e da razão, apesar de entender a natureza como condição básica para que o homem desenvolvesse potencialidades, ainda possuía uma visão dicotômica, que buscava compreender o homem e a sociedade separadamente: psíquico/orgânico, interno/externo.

Afirma Bock (2001, p. 15) que “Um método científico rigoroso permitia ao cientista observar o real e construir um conhecimento racional, sem interferência de suas crenças e valores. Assim surge a ciência moderna: experimental, empírica, quantitativa”. Para Bock (2001), essa visão de psicologia colaborou com a formação de grupos sociais e a diferenciação entre as pessoas, a classificação para a constituição de salas de aula mais homogêneas nas escolas e a seleção de pessoas mais adequadas para as empresas.

Para superar essa psicologia, nasce a Psicologia Sócio-histórica. Fundamentada no método de Karl Marx, o Materialismo Histórico-dialético, a perspectiva sócio-histórica compreende que o homem está em constante construção histórica, social e material. Enquanto ser, presente na história e na sociedade, o homem forma e transforma o meio em que vive e, ao mesmo tempo, vai sendo transformado por ele. Além disso, o homem também é um ser material (não abstrato) que pode ser entendido nas observações, investigações e análises do meio no qual ele está inserido.

A Psicologia Sócio-histórica tem como base a Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida a partir dos estudos de Vigotski e contribui para superar as visões dominantes na Psicologia, que mesmo entendendo as relações “sociedade e eu” como necessárias e importantes, ainda as vê como fenômenos separados.

Aguiar e Machado (2016) nos trazem que a produção do conhecimento se dá em contextos socialmente determinados e que a construção do objeto e as interpretações que se faz desse objeto na busca por explicá-lo faz parte de um contínuo processo de construções teóricas as quais vão possibilitando novas e sucessivas aproximações em relação ao real. Para Aguiar e Machado (2016), a abordagem teórica sócio-dialética “procura afastar-se de uma abordagem da realidade que fique na aparência, na descrição dos fatos, não alcançando a compreensão do seu processo de constituição” (AGUIAR e MACHADO, 2016, p. 263).

Dessa maneira, na perspectiva sócio-histórica os fenômenos psicológicos vão se desenvolvendo com o decorrer do tempo, numa relação com o mundo material e social; logo, para compreender o sujeito se faz necessário estudar a relação da história desse indivíduo enquanto sujeito individual e histórico, ou seja, a sua subjetividade e sua história social com o mundo, pois,

Os elementos de subjetividade, os quais se referem ao campo individual, como sentimentos, afetos, emoções, memórias, imagens e pensamentos, têm sua origem no campo social, uma vez que procedem de todas as vivências, inclusive de procedências diferentes, do sujeito. A síntese de todos esses elementos constitui os sentidos do indivíduo. (AGUIAR e MACHADO, 2016, p. 266).

Para compreender as significações das participantes dessa pesquisa temos o propósito de explicar e explicitar as informações obtidas e analisá-las, junto à mediação teórica e o embasamento metodológico, para além do senso comum, possibilitando uma compreensão científica do fenômeno estudado.

2.2 Formação docente e desenvolvimento profissional

A melhoria da qualidade na educação é um tema que vem sendo discutido não somente nas instituições de ensino, mas também em esferas governamentais e na sociedade em geral. O professor como figura central, no centro dessas discussões, busca compreender os saberes necessários para uma prática docente que atenda às necessidades de uma sociedade que passa por mudanças constantes.

É importante ressaltar que o desenvolvimento profissional se concretiza na escola, ou mais precisamente no local de trabalho do professor, por meio de questões de ordem interna e também externas. Nesse sentido, podemos afirmar que o desenvolvimento profissional vai se constituindo durante toda a carreira por um professor que é ao mesmo tempo individual e coletivo.

Por ser a profissão docente a profissão do conhecimento, Marcelo (2009, p.8) ressalta o carecimento de que os professores “se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal”. Entendemos, então, que as competências vão sendo desenvolvidas durante toda a vida de uma pessoa, tornando-a mais ou menos experiente de acordo com seu conhecimento. E que escola é essa, na qual se concretiza o desenvolvimento profissional do professor?

O modelo de escola foi constituído, organizacional e politicamente, no final do século XIX no Brasil, quando principiou o processo de industrialização no país e se mantém até os dias atuais. Politicamente, estamos falando de uma escola cuja educação é de responsabilidade do Estado e que impõe os objetivos e critérios para a sua funcionalidade. Com relação à sua organização, estamos falando de estrutura, de prédio, de sala de aula, do professor como sujeito

que transmite o conhecimento e de alunos que se dividem por séries/idade e competências para “assimilar” o conhecimento “transmitido” pelo professor.

Essa escola estruturada e padronizada, por meio dos professores que ali se encontram, passa a ser responsável pela formação integral dos alunos. Nós, professores, trabalhamos como se fosse possível manter na escola um padrão único de ensino-aprendizagem, mesmo com uma demanda de alunado tão diferente em sua especificidade partilhando espaços comuns.

Segundo Nóvoa (2019, p. 4), “é interessante acompanhar dinâmicas de inovação que estão a acontecer em muitos lugares, abrindo o modelo escolar a novas formas de trabalho e de pedagogia”. Para tanto, esse autor reflete a necessidade de mudanças profundas na profissão docente e na formação de professores.

Parte-se de um diagnóstico crítico no tempo da transformação, não para o dismantelar, mas para nele buscar as forças de transformação. Estamos perante um momento crucial da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as novas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas, de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico e instrucional. (NÓVOA, 2017, p. 6).

Concordamos com Novoa (2019) ao afirmar que a transformação da escola deve partir tanto das mudanças no ambiente educativo quanto na mudança na formação de professores, pois, para o autor, nem as escolas de formação de professores (licenciaturas), nem as formações continuadas existentes no ambiente escolar favorecem de maneira adequada a formação dos professores para o século XXI.

São necessárias ações, para que a profissão professor exista de maneira consolidada, na qual os conteúdos e conhecimentos científicos, tão importantes aos saberes dos professores estejam atrelados a outros saberes não menos importante: as práticas docentes.

Vemos que mesmo com os avanços significativos na formação do professor no Brasil no período entre 1987 a 1992, com a necessidade da formação docente em nível superior e pelo incentivo ao professor pesquisador, e posteriormente com a revolução digital, ainda nos dias atuais, há uma insatisfação sobre essa formação devido aos conteúdos estarem distantes das práticas docentes. A insatisfação vai além da formação inicial. Revela questões como: desvalorização da profissão, baixos salários, condições precárias das escolas, renumeração de professores em função dos resultados dos alunos, a falta de autonomia sobre as ações escolares e sobre sua própria formação continuada.

Tardif (2014, p. 14 e 15) revela algumas dessas questões como forças sociais, quase sempre exteriores à escola. Ao tratar da importância de pensarmos a natureza social que influencia os saberes dos professores, descreve o cuidado de não cairmos no sociologismo, que ignora a contribuição dos professores na construção concreta do saber, que de certa maneira está carregada de ideologias pedagógicas, lutas profissionais, imposição e a inculcação da cultura dominante, entre outras.

Além das questões citadas acima, destacamos aqui a responsabilidade que é depositada na figura do professor sobre as mazelas do ensino e sua insuficiência em relação à aprendizagem dos alunos.

Vimos que não é simples exercer o ofício de professor, já que há uma cobrança ampla sobre os conhecimentos desses profissionais que buscam constantemente a compreensão dos seus próprios saberes. São competências que vão além dos adquiridos na formação inicial, mas também os que se constituem no exercício da profissão.

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “competência prática. (TARDIF, 2014, p.14).

Imbernón (2011) traz o conhecimento de práticas, como experiências dos professores, e nos revela uma experiência que não é neutra, mas comprometida por valores éticos e morais que esses profissionais revelam por meio de suas subjetividades, construídas em suas experiências de vida, abrindo espaços em meio a um currículo fechado que há anos vem trazendo aos professores dependência e pouca autonomia.

A ideia de Imbernón (2011) corrobora a nossa pesquisa, principalmente ao observarmos que os contextos escolares, ainda que cerceados por regras, circulares e resoluções externas, foram e estão sendo compostos por práticas inovadoras e atividades escolares desenvolvidas com a criatividade e por meio de conhecimentos experienciais e científicos dos professores que se revelam no exercício do seu trabalho e nas ações que envolvem esse trabalho. Esse ponto nos mostra que os saberes dos professores não são apenas de ordem cognitiva, mas de mediações que ocorrem no dia a dia e que auxiliam nas tomadas de decisões e nos enfrentamentos das mais diversas situações.

2.3 A pandemia de COVID-19 no contexto escolar

A pandemia de COVID-19, e suas implicações nas práticas educacionais, trouxeram ao mundo situações muito complexas. Uma delas está relacionada a mudanças de atitude. De repente, o isolamento social, o uso de máscara, os cuidados excessivos com a higiene das mãos. Algumas pessoas passaram a trabalhar de casa; outras, por exercerem serviços essenciais, tiveram que continuar saindo para os trabalhos laborais, mesmo com receio de contraírem o vírus. Muitos perderam seus empregos.

Num primeiro momento dessa pandemia, as escolas precisaram fechar seus portões. Segundo dados da Unicef (2021), mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes não tiveram atividades escolares em 2020. Faura (2020) reflete que, para alguns alunos, ficar longe da escola pode parecer emocionante num primeiro momento, mas, a longo prazo, esse fato pode trazer problemas pela falta de sociabilização e aprendizagem.

A escola precisou se reinventar. Os professores continuaram lecionando de uma maneira diferente, à distância. Muitos foram os desafios enfrentados por esses docentes que, além de terem que adquirir conhecimentos sobre as novas tecnologias, ainda tiveram que adaptar as práticas escolares para tornar significativas as atividades que chegavam até os lares das crianças atendidas. Houve, ainda, a preocupação com as crianças que não tinham acesso à internet, e não podiam participar de propostas *on-line*.

Além disso, eles devem considerar como adaptar seus materiais de aprendizagem para alunos que não possuem internet ou dispositivos eletrônicos para trabalhar. Muitas escolas estão substituindo os exames tradicionais por ferramentas de avaliação *online*. Diante dessa nova situação, o corpo docente deve ser inclusivo, e também levar em consideração que nem todos os alunos possuem as mesmas facilidades ou os recursos necessários para estudar a distância. (Faura, 2020, p.7).

Ficou evidente as dificuldades desse formato de ensino tanto para o corpo docente quanto para a comunidade escolar. Em diversos municípios professores, após o período de pandemia, continuaram o trabalho pedagógico de casa utilizando-se dos recursos tecnológicos, enfrentando os desafios por terem que continuar um trabalho de forma remota, mas as participantes desta pesquisa trabalharam com as crianças remotamente, dentro do espaço físico escolar, ou seja, as crianças não estavam presentes na escola, mas elas continuaram indo a esse espaço, interagindo com os pares, seguindo os protocolos de segurança para a prevenção da COVID-19. É notório em suas falas a presença de sentimentos como medo, angústia e impotência, gerados nesse período.

Com o retorno às aulas presenciais, ainda em tempos de pandemia, novos desafios foram enfrentados, principalmente quando se trata da educação infantil. Houve a necessidade de lidar com os protocolos de segurança, como manter distanciamento dos colegas, higienizar as mãos com frequência, utilizar materiais pedagógicos individuais, escalonamento de turmas para brincadeiras externas, alimentação, entradas e saídas escalonadas, além do período de adaptação pelo qual todos os atores passaram, sejam eles profissionais da escola, crianças ou familiares, que trouxeram para convivência social os efeitos dessa trajetória vivida.

É difícil pensar em todas as ações que a escola e os docentes tiveram que exercer para que o retorno às aulas em situação pandêmica e os enfrentamentos pela preservação da vida relacionados às necessidades sociais, acontecessem de maneira satisfatória.

A pergunta hoje é: em que condições e com quais dinâmicas escolares voltar à escolaridade presencial? Essa é uma questão para a qual não se dispõe de soluções mágicas, ou soluções definitivas, ou sequer uma única possível solução dadas as diferenças contextuais e sociais no país e as desigualdades da oferta educacional nesse período e das possibilidades também diferentes de condições de estudo evidenciado pelas crianças e adolescentes na situação remota. Deve-se lembrar sobretudo de que atividades pré-escolares e de alfabetização foram as mais prejudicadas pela inexistência de propostas adequadas para esta situação. A quase falta de discussão que se verifica sobre esse nível de escolaridade testemunha o quanto “os que têm voz” deixam de lado questão que é esquecida e bem incômoda, sob vários aspectos. Mas o desenvolvimento integral nessa fase da vida é insubstituível, é vital. (GATTI, 2020, p. 34).

Sabemos que os desafios são grandes. Nas escolas, nas quais esta pesquisa foi desenvolvida, as professoras precisaram estudar, aprender e compreender novas maneiras de ensinar. Precisaram se dedicar além do horário de trabalho no espaço físico escolar e se viram em uma situação em que os alunos e suas famílias já estavam interagindo quase que em tempo integral por meio de seus aparelhos celulares. Também houve questões de adaptação tanto das crianças e famílias quanto das professoras, que envolveram os protocolos sanitários, a mudança nos horários e as adaptações das atividades. Foram mudanças significativas, as quais merecem ser lembradas e pesquisadas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com a necessidade das mudanças de práticas exercidas pelas professoras devido à chegada da pandemia da COVID-19, tanto no contexto de distanciamento das crianças do espaço físico escolar, como no retorno às aulas presenciais, é de suma importância tecermos registros sobre realidades vivenciadas por essas docentes.

Esse trabalho buscou conhecer as mediações construtivas das professoras de Educação Infantil participantes da pesquisa, identificar e analisar os desafios enfrentados por essas professoras com o início do ensino remoto e com o retorno às aulas presenciais e identificar elementos de apoio ao professor em situações inéditas e adversas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, já que busca estudar a natureza interpretativa da realidade.

De uma forma sintética, pode afirmar-se que o paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação, previsão e controle do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e ação em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos. (COUTINHO, 2008, p 7).

Para tanto foi realizada uma pesquisa de campo tendo como participantes professoras de duas escolas municipais da Educação Infantil, situadas na região do Vale do Paraíba/SP.

Como técnica de produção de informações foram utilizados a pesquisa documental, (Resoluções, Decretos, Orientações e sites oficiais), questionários e entrevistas e como instrumento de análise, foram utilizados os Núcleos de Significação, que subsidiam as análises e interpretações das informações prospectadas para a apreensão das significações. A pesquisa é fundamentada nos processos de formação continuada e no desenvolvimento profissional dos docentes, por entendermos que esses fatores subsidiam o trabalho do professor em seu ofício quanto a conhecimentos específicos e aquisição de experiência, seja ela vista como um processo de aprendizagem espontânea, ou como a intensidade e significação de uma situação vivida pelo sujeito (TARDIF, 2017).

Ao descrever a docência como experiência, Tardif (2017, p. 51) vem nos trazer que “[...] o trabalho docente também pode ser abordado, descrito e analisado em função da experiência do trabalhador, quer dizer, do trabalho do modo como é vivenciado e recebe significado por ele e para ele”. O autor explica ainda que a *experiência espontânea* se refere àquela em que o trabalhador adquire ao controlar as situações que ocorrem no dia a dia. São fatos que se repetem e acabam por se tornar crenças, hábitos, costumes e fazem com que o professor desenvolva

estratégias para a resolução dos problemas comuns. Para o autor, essa é a concepção de experiência mais frequente entre os profissionais de educação.

Com relação à experiência que ocorre sobre a *intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo*, o autor descreve algo que nos instiga profundas reflexões:

É assim, por exemplo, que se falam de experiência que mudam uma vida, que não tem necessidade de repetir-se, mas que influenciam de uma só e única vez toda a existência profundamente. Por exemplo, uma doença grave, uma perda, uma ruptura amorosa, um acidente, etc., são experiências únicas, mas que transformam, as vezes todas as crenças anteriores e fazem encarar ao mesmo tempo o presente e o futuro de maneira, quem sabe, completamente diferente. (TARDIF, 2017, p. 51).

Esse pensamento nos leva a pensar sobre as significações que buscamos alcançar nessa pesquisa. São as significações sobre um determinado período jamais vivido antes por essas professoras. São situações pessoais e profissionais que talvez nunca mais serão vividas.

Embora o autor nos traga que essas duas visões de experiência privilegiam uma concepção individualista, ele traz também, inspirado na obra de François Dubet (1994), que a “experiência subjetiva remete a uma situação social” (TARDIF, 2017, p. 52). Concordamos com esse pensamento ao entendermos que o ser humano se constrói numa sociedade, e ambos, sociedade e ser humano, vão se influenciando, se constituindo, se construindo e se transformando.

Fundamentamo-nos também nos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia sócio-histórica, como já mencionamos, em autores que nos trazem embasamentos sobre a formação docente e o desenvolvimento profissional, pois levamos em consideração que essas professoras, são efetivas de uma rede de ensino que as possibilita formações em horário de trabalho coletivo e incentiva os estudos fora do horário de trabalho, garantindo ao docente que investe em formações em sua área de atuação, a progressão no plano de carreira.

3.1. Participantes

A pesquisa foi realizada com 6 professoras de 2 Escolas Municipais de Educação Infantil, situadas na região do Vale do Paraíba/SP.

O critério utilizado para a escolha das professoras foi o tempo de exercício no magistério. Foram selecionadas, em cada escola, 3 professoras. Uma com tempo de docência entre 1 a 5 anos, outra entre 10 e 15 anos e a última com mais de 20 anos. Já o critério para escolha da escola foi a localização e a quantidade de crianças atendidas. As duas escolas

atendem mais de 450 crianças cada uma, sendo que uma está mais próxima a região central, e a outra, na periferia da cidade. As duas escolas são consideradas grandes com relação ao número de crianças matriculadas e atendem desde o segmento creche quanto ao segmento pré-escola¹. A escola localizada no bairro mais próximo à região central, atende uma comunidade economicamente mais favorecida e também mais participativa nas ações propostas pela escola em relação a outra.

Para acessar os participantes foi enviada uma carta à Secretaria Municipal de Educação solicitando autorização para a realização da pesquisa. Após autorizada, foi enviada para a diretora de cada unidade escolar uma mensagem com o convite de participação dos professores na pesquisa por meio do *e-mail* institucional da unidade escolar. Na mensagem foi solicitado que a diretora encaminhasse o convite para todos os professores, e aqueles que manifestaram interesse em participar da pesquisa, entraram em contato com a pesquisadora via e mail, telefone ou mensagem por meio do WhatsApp.

Foi esclarecido aos participantes os benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa - os benefícios consistem em conhecer e refletir sobre os desafios enfrentados e as superações vivenciadas em momentos de adversidade, bem como registrar ações que favoreçam o desenvolvimento do trabalho docente, e os riscos, embora mínimos, são decorrentes do impacto de indagações inerentes à prática, estes de ordem psicológica, intelectual ou emocional, mediante desconfortos causados por evocação de memórias, vergonha ou cansaço durante a participação. Foram esclarecidos que os riscos de ordem física, ainda que mínimos, poderiam os pesquisados estar suscetíveis a dores e desconfortos locais mediante posicionamentos físicos ou exposição contínua a meios eletrônicos, porém que, para minimizar e evitar que ocorram danos, pretendia-se organizar os questionários e as entrevistas por meio *on-line*, evitando possíveis danos decorrentes de deslocamento ou desconforto por frequência em local no qual o participante não se sentisse familiarizado.

A pesquisa foi desenvolvida com os participantes em encontros por meio da plataforma *Google Meet*, no horário noturno, sendo um encontro com cada participante. Os dias e horários foram acordados com os participantes. Os encontros foram realizados fora do horário de trabalho da pesquisadora e dos pesquisados.

O envio do convite foi feito por meio *e-mail* conforme já descrito: uma vez enviado, foi salvaguardado aos professores o direito à livre e espontânea adesão, garantindo ainda que, uma vez consentida a participação, teriam o direito ao abandono da pesquisa a qualquer tempo se

¹ Segmento creche: atende crianças de 0 a 3 anos de idade. Segmento pré-escola: atende crianças de 4 a 6 anos.

Também foi utilizado o termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa. Esse termo registra a autorização por parte dos participantes da pesquisa para a utilização de sua imagem e voz em acordo firmado entre participantes e pesquisadora. Foi acordado entre pesquisador e pesquisado que o vídeo, contendo imagem e voz dos participantes, ficará aos cuidados da pesquisadora, para que seja feita a transcrição e análise das falas, bem como exposição dos resultados obtidos, na pesquisa.

A Carta de encaminhamento, foi enviada à Secretaria Municipal de Educação na qual a pesquisadora se comprometeu a não iniciar suas pesquisas antes da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP/UNITAU). A carta apresentou o título e o objetivo da pesquisa. Nela também constou o público participante da pesquisa, além de especificar que documentos como o Currículo da Educação Infantil, PPP, e outros que são de acesso a comunidade em geral, poderiam ser utilizados como pesquisa documental. O período da coleta de dados também foi informado nesse documento.

Para a realização dos questionários, a pesquisadora fez um convite às professoras de educação infantil, explicando os objetivos da pesquisa e sua relevância para a educação, e que elas seriam pontos chaves para se alcançar os objetivos da pesquisa.

Os questionários foram enviados via *google forms* para todas as professoras das escolas para posterior análise. Após esse momento, as professoras que responderam ao questionário e foram selecionadas de acordo com os critérios estabelecidos foram convidadas a participarem da entrevista semiestruturada, que ocorreu de forma remota pelo *google meet* e ficou gravada no *drive* da pesquisadora

O dia e a hora para o envio do questionário e realização das entrevistas foram acordados com os participantes para que acontecesse fora do horário de trabalho.

Aos participantes que aceitaram participar da pesquisa, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua livre saída do presente estudo, se assim desejassem.

Os registros, gravações em áudio armazenados utilizados na pesquisa, assim como os dados coletados em formato digital serão guardados pela pesquisadora por um período de cinco anos, quando, então, serão destruídos, garantindo-se o sigilo e o anonimato dos participantes. Não haverá a possibilidade do uso dos materiais coletados para outros fins não previstos nos TCLE desta pesquisa.

3.4. Procedimentos para análise de informações

A análise das informações desta pesquisa, foi fundamentada nos núcleos de significação, os quais estão embasados nos pressupostos teórico-metodológicos da PSH.

Descrevemos abaixo sobre a proposta dos Núcleos de Significação, mencionando suas etapas: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação, bem como algumas categorias que utilizamos enquanto construções teóricas, que nos auxiliaram na compreensão do movimento do real.

3.4.1. Os núcleos de significação

Se trata de uma proposta metodológica histórico-dialética, apoiada na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica desenvolvida pelos autores Aguiar e Ozella (2006, 2013): um procedimento para auxiliar o pesquisador a compreender os sentidos e os significados dos sujeitos diante da realidade que os constitui.

No decorrer da proposta, baseada nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica, utilizamos as teorias metodológicas que nos aproximaram da realidade social e histórica do objeto de estudo nos possibilitando sua visibilidade. É relevante mencionar que o resultado do estudo dependeu inevitavelmente da compreensão e visão de mundo apresentada pela investigadora, pois esta também construiu e constrói sua própria subjetividade e, conseqüentemente, objetiva sua maneira de estar e lidar nas diferentes situações da vida.

Sabendo que a proposta dos Núcleos de Significação consiste em nos apropriarmos das significações dos sujeitos, foi imprescindível apreendermos as mediações sociais e históricas, ou seja, a relação de troca de experiências que os sujeitos realizam com o meio num processo dialético de transformação e constituição; daí a necessidade, para essa apropriação, partirmos dos significados (palavras) para recorrermos aos sentidos (dimensão concreta), lembrando que os significados estão mais ligados a fatores externos, sendo socialmente determinados, e os sentidos mais ligados aos fatores internos.

Sendo assim, o ponto de partida nessa pesquisa, para o trabalho com os Núcleos de Significação foram as análises das falas das professoras e, então, as interpretações com auxílio de categorias, das quais falaremos mais adiante. Sabendo que as falas fazem parte do campo dos significados e os significados são socialmente determinados, Aguiar e Ozella (2015) falam sobre a importância de se construir um método científico que busca tirar dos significados, mais do que as aparências das palavras, procurando entender as mediações que ali estão ocultas

descobrimos, assim, sentidos que fazem com que o sujeito se constitua dessa ou daquela maneira.

Descreveremos abaixo as etapas necessárias que utilizamos nesse trabalho para a aplicação da proposta metodológica dos Núcleos de Significação: o levantamento de pré-indicadores, a sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação.

Para o levantamento de pré-indicadores, após a transcrição das falas, foi necessário identificarmos palavras que nos revelassem a maneira de pensar das participantes. Embasados na proposta, buscamos, não qualquer palavra, mas aquela que cogitamos ter significado para a professora pesquisada, que nos revelasse, de certa maneira, a sua maneira de pensar. É importante lembrar também que essas palavras não poderiam ser isoladas, mas articuladas com outras palavras que trouxessem significado pois, “[...] esses instrumentos não são constituídos de palavras vazias, mas de palavras cujos significados carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito, isto é, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 7).

O levantamento dos pré-indicadores é uma etapa crucial para a realização da análise das significações, que de acordo com Aranha (2015, p. 41), refere-se à articulação de sentidos e significados) e deve-se cuidar para que nesse processo a fala não seja entendida como realidade suprema, e, sim, como constituinte de narrativas de sujeitos que estão inseridos e são constituídos por um contexto histórico-social. Assim, “temos que partir das palavras inseridas no contexto que lhe atribuí significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições históricos-sociais que o constitui” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 308).

A sistematização dos indicadores foi a próxima etapa. Se fez necessário embasar-se em critérios de “similaridade, complementaridade e/ou contraposição” (AGUIAR e OZELLA, 2006, 2013), por meio das várias leituras dos pré-indicadores, articulando-os e sistematizando-os. Foi possível, aqui, perceber um discurso ainda não revelado na primeira etapa e, após um esforço diferenciado de análise, observar as relações contraditórias e históricas que constituíram as professoras.

A última etapa foi a sistematização dos núcleos de significação. Tratamos de articular os indicadores e buscamos uma compreensão mais profunda da realidade,

Por articular e sintetizar todos os possíveis conteúdos resultantes do processo de análise empreendido desde o levantamento dos pré-indicadores, esta é a que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62).

A entrevista semiestruturada, foi o ponto de partida, porém, todas as etapas foram fundamentais, para nos aproximarmos da realidade concreta e acreditamos que uma questão foi sem dúvida primordial: a busca por saber como essa professora se constitui como docente e o que a faz permanecer na função. Por meio do relato das professoras sobre essa questão é possível compreender a revelação por trás das respostas de muitas outras questões. Nosso objetivo foi entender as significações vivenciadas por essas professoras em momentos da pandemia, mas essas docentes, cada uma com suas histórias anteriores, maneiras diferentes de enxergar as situações pelas quais passam, com suas próprias dificuldades, motivações, necessidades, vão se constituindo dialeticamente - social, histórica e individualmente. Cada uma formada por diferentes determinações, modifica e vai sendo modificada nas relações estabelecidas, na realidade de uma das mais importantes etapas da formação das crianças: a escola de educação infantil.

3.4.2. As categorias

Compreender os sentidos dos indivíduos não é algo tão simples. Para Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 61), é necessário construir um procedimento metodológico que permita ao pesquisador passar da aparência das palavras (significados) para uma dimensão concreta (sentidos), ou seja, para apreender as palavras de um indivíduo, constituinte de uma sociedade, se faz necessário apreender os significados que estão expressos em palavras (entre outras possíveis expressões), daí a importância de estudar Vigotski e seus seguidores e, mais precisamente, os Núcleos de Significação – inexoravelmente com o apoio das categorias. Os usos de categorias nas análises de textos, por exemplo, enquanto construções teóricas, auxilia o pesquisador na compreensão do movimento do real, sabendo que o real não é imutável; pelo contrário, é um movimento dialético em transformações constantes. Para Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 3), a categoria:

[...] possibilita a criação de recursos teóricos capazes de explicitar e explicar a construção e a configuração de processos de significação, suas articulações, contradições e sínteses que – ao serem compreendidas como um todo orgânico, singular e histórico – revelam uma determinada dimensão subjetiva da realidade. (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 3).

Assim, as categorias têm por objetivo colaborar para lançar luz aos sentidos e significados atribuídos à uma determinada situação e explicitar o movimento de uma realidade que se apresenta.

Para auxiliar na compreensão das significações produzidas pelas professoras de educação infantil, utilizamos nesta pesquisa categorias como:

3.4.2.1 Objetividade-Subjetividade

“A Subjetividade constitui, assim, uma categoria importante de análise para a PSH” (AGUIAR; DAVIS, 2011, p. 186). Nessa perspectiva, por meio do estudo do ser humano - que no nosso caso, são professoras - é possível captar a totalidade e a complexidade do social. Por meio dessa categoria, com as análises interpretativas da realidade, fomos articulando os sentidos e os significados que as docentes atribuíram aos fenômenos neste momento de pandemia.

Ao refletir sobre a escola - o que ela é e suas possibilidades de transformação - o foco não recai nela e, sim, naquele que pode entender esse espaço e, nele, promover transformações. Consequentemente, centrar o olhar nos sujeitos que atuam na escola implica compreender, necessariamente, os sentidos e significados que atribuem aos eventos/situações/fenômenos que se aí se passam, ou seja, compreender sua subjetividade. (AGUIAR e DAVIS, 2011 p. 188).

Para o materialismo histórico-dialético a objetividade e a subjetividade estão diretamente ligadas/articuladas, uma não é a outra, mas uma não existe sem a outra.

Então, na materialidade social (objetividade), o indivíduo vivencia as experiências humanas e constitui dialeticamente os aspectos psicológicos (subjetividade), que vão sendo reveladas nas apropriações desse indivíduo com o mundo cultural e social. Esse é o movimento continuado de subjetivação-objetivação, em que somos constituídos e constituímos a realidade.

3.4.2.2 Significações: produção continuada de sentidos-significados

Os sentidos e os significados são categorias – produções intelectuais que vêm para explicar a realidade, não qualquer realidade, mas a realidade de determinados fenômenos sociais. Eles foram utilizados, pois ofereceram subsídios para nos aproximarmos da dimensão subjetiva do sujeito estudado e, então, explicar o processo das singularidades e constituição desses sujeitos.

Aguiar (2006) nos ensina que essas duas categorias não podem ser compreendidas separadamente, pois uma não é sem a outra, porém são categorias diferentes, cada uma com suas singularidades. Os significados estão fortemente ligados às objetivações do ser humano, às suas expressões, à sua forma de falar e esse é o caminho para entendermos como esses

sujeitos pensam, sentem e agem sobre o mundo. Assim, entendemos que a fala, a palavra, tem a dimensão do significado, já “os sentidos constituem uma articulação particular de eventos psicológicos realizada pelo sujeito em sua relação com o mundo” (AGUIAR e MACHADO, 2016, p. 265). Esse processo de constituição mútua, imbricação dialética dessas duas categorias, é o que chamamos de significações: o continuado movimento de produção de sentidos e significados.

Os significados retratam o mundo na consciência do indivíduo, que de certa maneira vai se constituindo conforme as apropriações de conhecimentos historicamente acumulados. As ações de cada sujeito vão transformando o meio em que ele vive ao mesmo tempo em que ele vai sendo transformado por esse mesmo meio. Pode-se dizer, então, que a consciência do indivíduo não existe por si só, ela é apreendida pela apropriação dos elementos histórico-culturais, ou então, que o homem “[...] é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social” (VIGOTSKI, 2000, p.33).

A apropriação/subjetivação desses elementos pelo sujeito, o faz revelar/objetivar em suas atividades a historicidade social por meio de significados que vão sendo compartilhados na comunicação e relações entre os sujeitos.

Os significados são, pois, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantém com o pensamento, entendido como um processo.

Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades. (AGUIAR, 2006, p.14).

Pode-se dizer, então, que quando nos apropriarmos de conceitos historicamente construídos vamos construindo a história da humanidade, apreendendo o que nos é revelado e vamos revelando o que apreendemos a outras pessoas e é nesse movimento que se constituem as significações. Enquanto os *significados* estão no âmbito social, os *sentidos* estão no âmbito pessoal, naquilo que subjetiva o indivíduo; logo, o sentido é reconhecido por Aguiar (2006) de modo mais amplo que o significado por constituir a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz perante a realidade.

Vale ressaltar que os sentidos, assim como significados, não são estáticos. Eles estão em constante construção e transformação.

3.4.2.3 Mediação

Tal categoria foi utilizada como subsídio para a apreensão da realidade. Ela nos permite considerar as dimensões parte-todo, ou seja, por meio da mediação, é possível relacionar as situações que não separam o interno/externo, objetivo/subjetivo, significado/sentido, pois por meio dos elementos constitutivos do sujeito o singular se constrói no todo e o todo se concretiza no singular. Para Aguiar e Ozella (2013, p. 302) “A utilização desta categoria, articulada a outras, nos permite, compreender o sujeito como aquele que, na sua relação com o mundo revela, em todas as suas expressões, o social e o individual.”

3.4.2.4 Totalidade

A totalidade não é a materialidade, não é a própria realidade. Ela é uma categoria fundamental do complexo teórico-metodológico marxista, apropriada por Vigotski e pela Psicologia Sócio-histórica, para nos ajudar a compreender as estruturas e conjunturas sociais movimentadas pela contradição existente nas relações pessoais e sociais inerentes à sociedade burguesa capitalista. A totalidade, então, como importante mediadora dos processos de significação, possibilita que avancemos na análise dos fenômenos sociais para além da aparência, desvelando a essência, permitindo alcançarmos as significações construídas pelos sujeitos face à realidade que o forma e é formada por ele (MAGALHÃES, 2021).

Assim, na totalidade entendemos que o sujeito que estudamos é um ser subjetivo que se objetiva numa determinada sociedade; logo, para entender o ser interno é necessário entender o externo que o constitui e, para esses dois fenômenos, objetivo e subjetivo, não se confundirem, eles se constituem num processo histórico através da atividade humana. Essa relação dialética constituída na e pela atividade humana, configura a totalidade.

A noção de totalidade implica uma articulação dialética em que a parte e o todo, o singular e o plural estão imbricados dialeticamente um no outro, não se confundem, mas não existem isoladamente, por isso não são apreendidos separadamente. (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 302).

Então, dessa forma, a totalidade configura-se uma categoria incontornável para a compreensão da relação parte-todo, ou seja, no caso dessa pesquisa, buscamos apreender as professoras, não como um ser humano em si, mas alguém que vive em um contexto histórico que o faz produzir significações que lhe são próprias, mas são influenciadas interna e externamente.

3.4.2.5 Historicidade

Essa categoria vem para auxiliar na observação e apreensão do movimento da realidade. Com ela entendemos que o mundo está em movimento e em construção permanente; então, os sujeitos vão constituindo a história a partir de suas relações, transformando a história e, ao mesmo tempo, transformando a si mesmos. É importante aqui considerar todas as falas do sujeito, buscando apreender o processo dialético que constituíram essas falas, quais foram os elementos constitutivos que levaram esse sujeito a falar dessa maneira e não de outra, ou, então, quais as transformações ocorridas. No caso desta pesquisa, como essas professoras vivenciaram o momento histórico de pandemia mundial, tanto no contexto social como individual, como se movimentaram nas relações dialéticas e se transformaram.

Para a análise das falas, na proposta dos núcleos de significação, Aguiar, Aranha e Soares (2021) vêm nos trazer a relevância da categoria totalidade, bem como a categoria historicidade nesse processo analítico.

Antes de iniciar a discussão sobre o uso da proposta analítica, denominada núcleos de significação, é necessário lembrar que tal procedimento tem a clara intenção de indicar um processo de análise das falas (transcrição de falas), entendendo-as como ponto de partida, ainda aparente, mas considerando a essencialidade das categorias totalidade e historicidade no processo analítico. Com isso, explicitamos que é um momento essencial tomarmos as transcrições das falas para apreender nosso objeto e objetivo de estudo, mas de modo algum pode ser compreendido como um fenômeno descolado das relações sociais e históricas que forjam os sujeitos e todas as suas expressões. (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 3).

Podemos dizer, então, que a historicidade nos revela um caminho percorrido, não como uma sequência de fatos, e, sim, como o desenvolvimento das atividades humanas e suas transformações, consciente de que o resultado ali encontrado não está acabado, ele ainda estará em processo enquanto houver atividades e relação social. Essa categoria nos possibilita a apreensão do processo de transformação pois “[...] os instrumentos que mediam a relação dos sujeitos entre si e com o mundo, possibilitando ao indivíduo agir nesse mundo, construindo sua própria trajetória, também conservam a história daqueles que o precedem”. (AGUIAR e MACHADO, 2016, p. 265).

3.4.2.6 Pensamento e linguagem

Para Vigotski (2001) é fundamental que entendamos a concepção do significado das palavras como unidade simultânea do pensamento generalizante, para posterior estudo do pensamento e da linguagem, pois, para o autor, é no significado que o pensamento e o discurso vão se unir em pensamento verbal. “Uma palavra sem significado é um som vazio, já não fazendo parte do discurso humano. Como o significado das palavras é, simultaneamente, pensamento e linguagem, constitui a unidade do pensamento verbal” (VIGOTSKI, 2001, p. 12).

Então, à medida que o pensamento se realiza na palavra e nela se materializa, podemos concluir que o significado da palavra é um fenômeno do pensamento; entretanto, é necessário apreender além do significado, lembrando que o pensamento se realiza na palavra, mas não há uma relação direta entre pensamento e palavra, já que nem tudo que se pensa é dito.

Uma outra questão relevante trazida por Vigotski (2001) é a fragilidade da psicologia tradicional ao fazer a separação entre os seguintes objetos de estudo: intelecto e afeto. Para o autor, ao considerarmos esses dois objetos separadamente, dissociamos o pensamento do indivíduo de todas as questões vivenciadas por ele no decorrer de sua existência.

Dessa maneira procuramos, ao analisar as falas das professoras participantes da pesquisa, relacioná-las às suas experiências anteriores, suas aflições, suas conquistas, suas vontades, suas necessidades; enfim, buscamos reconhecer sua maneira de existir e enxergar o mundo. Logo, quanto mais conhecemos e quanto mais as docentes falam sobre sua história de vida, mais temos condições de compreender o pensamento e o sentido das palavras dessas docentes. Para tanto, buscamos apreender o pensamento dessas professoras por meio de suas palavras, entendendo que:

Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos, como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento. Por essa razão, a tarefa primordial da análise que deseje estudar a relação do pensamento com a palavra como movimento do pensamento em direção à palavra é o estudo daquelas fases de que se constitui esse movimento, a discriminação dos vários planos por que passa o pensamento, que se materializa na palavra. Aqui se revela ao pesquisador muito daquilo com que “nem os sábios sonharam”. (VIGOTSKI, 2001, p. 410).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi realizada com 6 professoras da educação infantil que estiveram em exercício na sala de aula desde o início da pandemia e participaram tanto das aulas remotas quanto do retorno às aulas presenciais. São professoras de duas escolas do Vale do Paraíba/SP, que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade.

Para a identificação das Unidades Escolares utilizaremos as nomenclaturas: Escola A e Escola B. As professoras serão identificadas com nomes fictícios, sendo, Alice, Beatriz, Carla, Denise, Eliana e Fabiana. Os nomes foram escolhidos pela pesquisadora que seguiu a ordem do alfabeto para a primeira letra do nome de cada participante de acordo com a sequência da realização das entrevistas.

4.1 Caracterização das professoras participantes

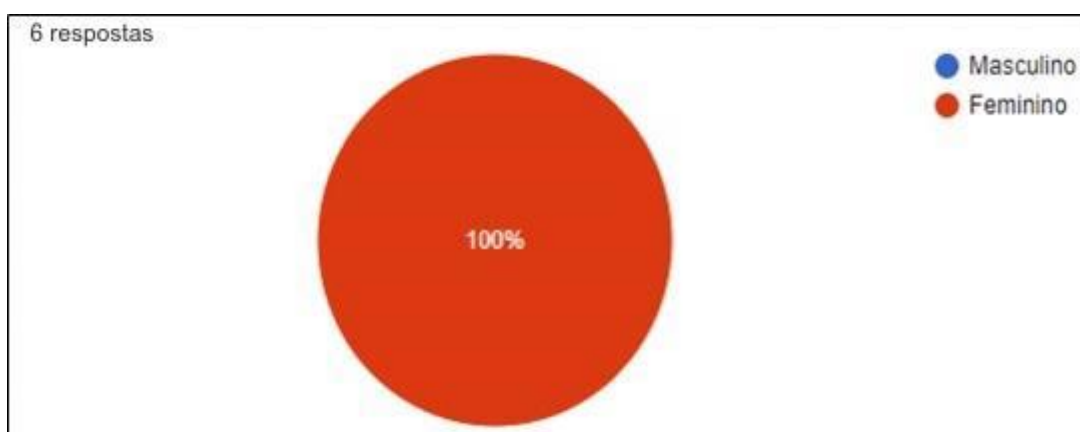
Os gráficos a seguir são alguns dos resultados coletados por meio do questionário de perguntas fechadas, aplicado às professoras que aceitaram participar da pesquisa e que se enquadraram nos critérios estabelecidos. Essa proposta foi realizada antes da entrevista semiestruturada.

O questionário foi um instrumento essencial para compreensão de constituição das professoras, já que por meio dele foi possível ter instrumentos, que nos auxiliaram a apreender modos de relação com o mundo que os sujeitos pesquisados apresentaram.

Esses gráficos ficaram disponíveis para a pesquisadora, por meio da ferramenta *google forms*, utilizada para a aplicação do questionário.

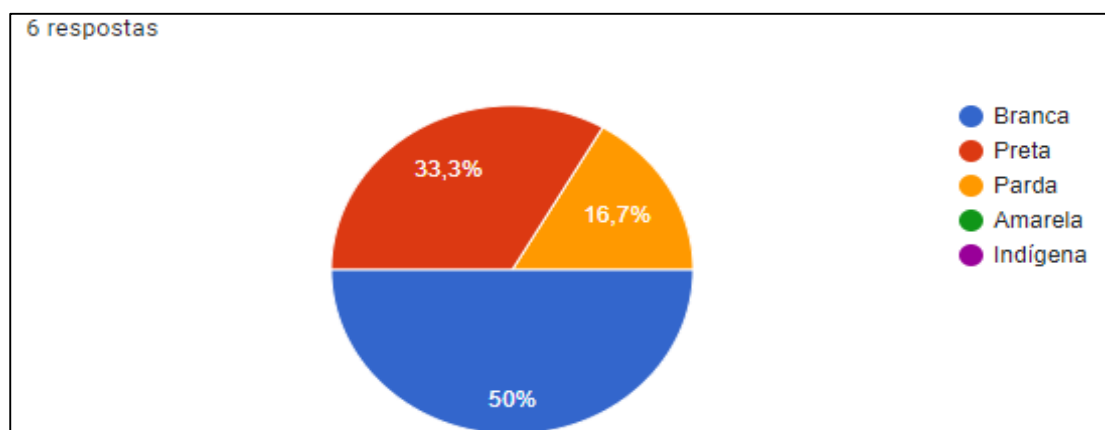
No total, 6 (seis) das 8 (oito) professoras que responderam ao questionário, foram selecionadas para participarem da pesquisa de acordo com os critérios estabelecidos pela pesquisadora.

No GRÁFICO 1 mostramos que 100% dos pesquisados são do sexo feminino, mas devemos levar em consideração que há uma predominância desse gênero na docência na educação infantil.

GRÁFICO 1: Sexo das professoras participantes

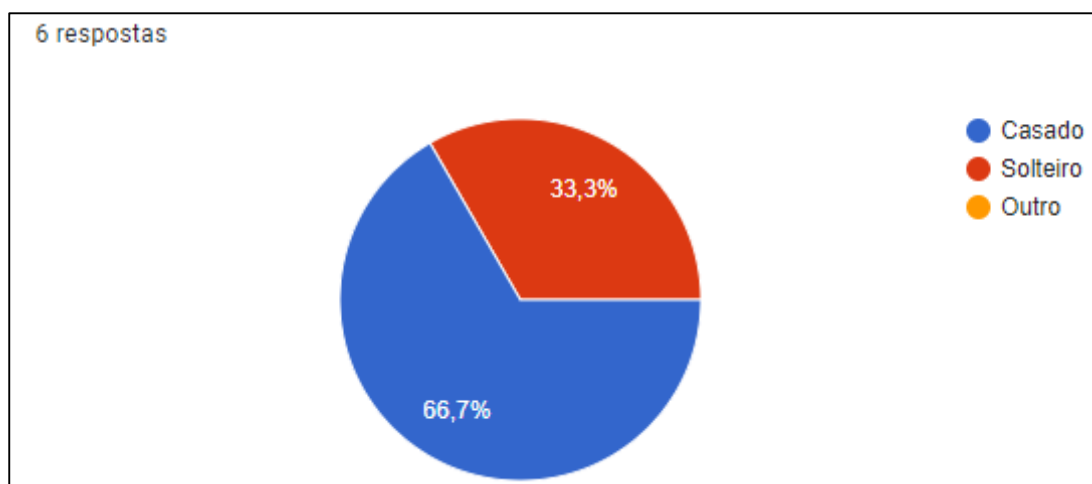
FONTE: Gráfico produzido pela pesquisadora em 2022, via *Google Forms*.

Quanto à cor/etnia, 1 (uma) das professoras se identificou como parda, 2 (duas) se identificaram como pretas e 3 (três) se identificaram como brancas, como mostra o GRÁFICO 2, a seguir.

GRÁFICO 2: Cor/etnia das professoras participantes

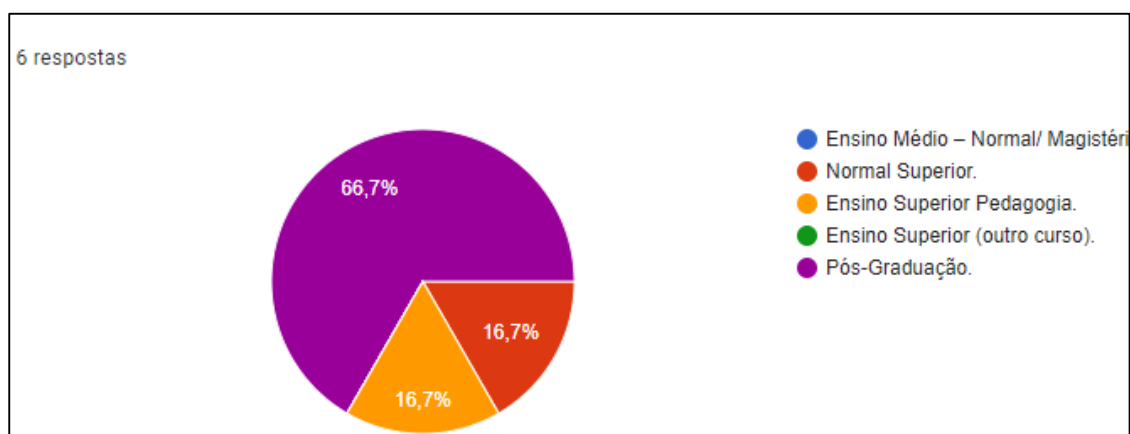
FONTE: Gráfico produzido pela pesquisadora em 2022, via *Google Forms*.

Sobre o estado civil, 2 (duas) se declararam solteiras e 4 (quatro) se declararam casadas, como podemos ver, em percentuais, no GRÁFICO 3.

GRÁFICO 3: Estado civil das professoras participantes

FONTE: Gráfico produzido pela pesquisadora em 2022, via *Google Forms*.

O GRÁFICO 4 nos mostra o grau de escolaridade das professoras: é possível observar que 1 (uma) possui nível superior no curso Normal Superior¹, 1 (uma) possui licenciatura em Pedagogia e 4 (quatro) possuem, além da formação em nível superior, a pós-graduação.

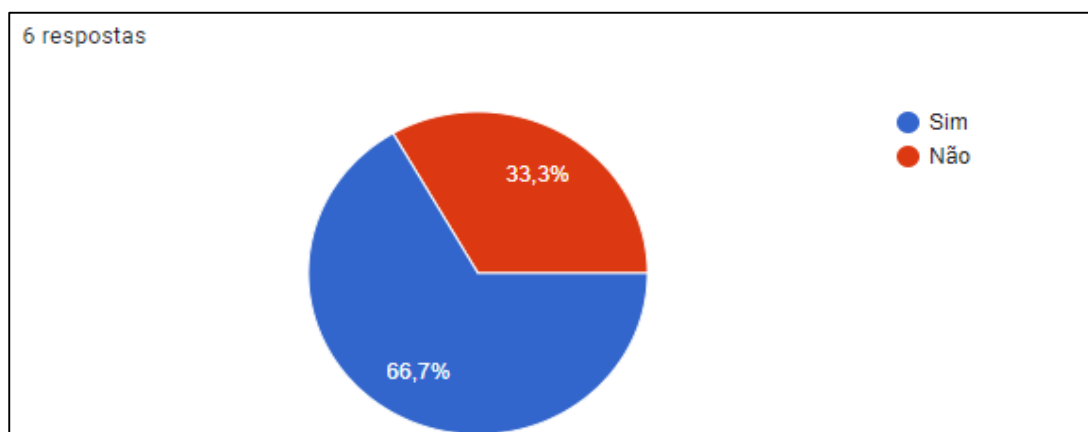
GRÁFICO 4: Escolaridade das professoras participantes

FONTE: Gráfico produzido pela pesquisadora em 2022, via *Google Forms*.

¹ Curso superior de graduação, criados no final de 1999 no Brasil, para atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que determina que todos os professores precisavam ter diploma de graduação até 2007 na modalidade licenciatura que teve por finalidade formar professores aptos a lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Segundo dados (UNDIME BRASIL, 2006), a norma com essas mudanças foi publicada no Diário Oficial da União em abril de 2006.

Sobre a realização de cursos de formação continuada, com no mínimo 40 horas, realizados nos anos de 2020 e 2021, 2 (duas) professoras responderam que não realizaram e 4 (quatro) responderam que sim, como indica o GRÁFICO 5.

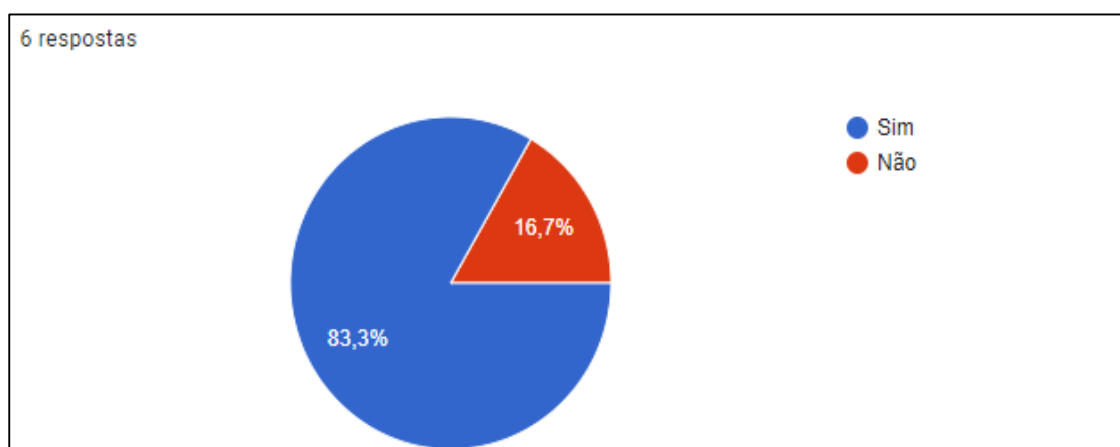
GRÁFICO 5: Cursos de formação continuada realizados pelas professoras participantes



FONTE: Gráfico produzido pela pesquisadora em 2022, via *Google Forms*.

Sobre terem realizado curso de formação tecnológica oferecido pela rede de ensino, o qual as auxiliaram com o trabalho remoto, 1 (uma) das professoras respondeu não ter recebido e 5 (cinco) responderam ter recebido, como ilustra o GRÁFICO 6.

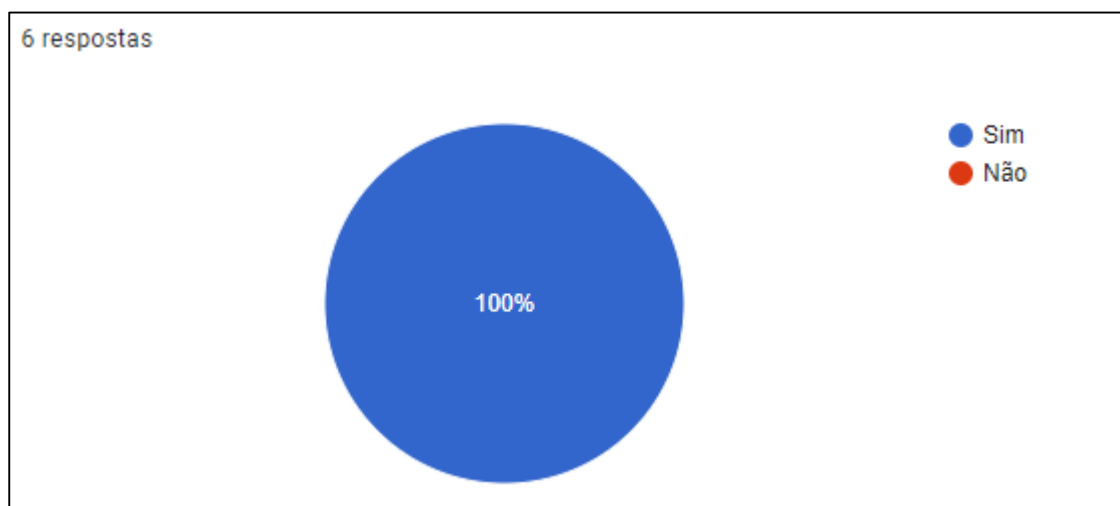
GRÁFICO 6: Cursos de formação tecnológica realizados pelas professoras participantes



FONTE: Gráfico produzido pela pesquisadora em 2022, via *Google Forms*.

Todas as professoras participam, segundo suas respostas, do Horário de Trabalho Coletivo (HTC) em horário de trabalho, como podemos ver no GRÁFICO 7.

GRÁFICO 7: Participação em HTC pelas professoras participantes



FONTE: Gráfico produzido pela pesquisadora em 2022, via *Google Forms*.

4.2 Apresentação das professoras participantes

4.2.1 Professora Alice

Escolheu ser professora. Relata que, desde criança, quando brincava com as bonecas, já queria ser professora, e sempre gostou muito de estudar. Quando adulta foi trabalhar em fábrica, então fez magistério, pediu para ser mandada embora e foi dar aulas. Desde então, nunca mais parou de estudar. Estuda até hoje.

Trata-se de uma professora de 55 anos, branca, solteira e sem filhos que atua na educação infantil há mais de 20 anos. Trabalha apenas em uma unidade escolar cumprindo carga semanal de 30 horas com aluno.

Hoje reside com sua mãe e possui uma renda mensal de mais de R\$ 4.500,00.

Além da formação no magistério, Alice fez curso superior em pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia. Na rede de ensino na qual trabalha, participa de hora de trabalho coletivo com outras professoras duas vezes por semana; quinzenalmente os assuntos abordados refletem assuntos do dia a dia na escola e, mensalmente, reúnem-se para realização dos planejamentos. A professora informou que participou de algum curso de formação tecnológica

promovido pela sua escola ou Secretaria de Educação que auxiliou o trabalho com o ensino remoto em tempos de pandemia.

Com relação s leituras realizadas, a professora as realiza, às vezes, em sua área de atuação. Frequentemente opta por outros tipos de materiais. Às vezes assiste televisão e programas como jornais e novelas, mas frequentemente ouve músicas. Raramente vai ao teatro ou cinema e às vezes frequenta shows, exposição de artes, viaja ou participa de eventos de sua comunidade e, raramente, participa de trabalho voluntário. Demonstra mais interesse em realizar atividades artísticas e participar de palestras e cursos voltados à ampliação cultural.

Sobre a prática educativa, a professora relata que faz registros do acompanhamento da aprendizagem das crianças e que a devolutiva do desenvolvimento aos pais é realizada por meio de portfólio.

4.2.2 Professora Beatriz

Sobre ser docente, a professora acredita que essa questão sempre a acompanhou. Conta que trabalhou na casa de uma professora que a marcou muito. Relata que a imagem dela, sentada na sala fazendo caderneta a fazia sentir vontade de ser professora, e acreditava que um dia aquilo ia fazer parte da sua vida.

Ela sempre gostou muito da escola e diz que quando chegava o final do ano queria ficar de recuperação só para ficar mais tempo naquele lugar e, até hoje, ao cheirar o giz de cera, se reporta à sua sala na creche, e vem tudo à mente... A disposição dos armários, a professora... entende como uma memória afetiva muito presente. Na medida em que foi crescendo, depois de trabalhar na casa da professora, foi trabalhar numa escolinha particular e com 15 anos já estava como professora nessa mesma escola.

Beatriz conta que todas as professoras que passaram pela vida dela a ajudaram muito e a incentivaram de uma maneira ou de outra a tornar-se a profissional que é hoje. Diz que gosta muito do que faz e sofre só de pensar que está à beira da aposentadoria. Não acha que seja ainda o momento de parar.

A professora Beatriz tem 52 anos, se autodenominou parda, casada e tem 2 filhos, um de 23 e outro de 28 anos. A professora se formou em pedagogia e concluiu pós-graduação em psicopedagogia.

Entre os anos de 2020 e 2021 realizou curso de formação continuada e nos últimos 3 anos participou de algum curso de formação tecnológica promovido pela sua escola ou Secretaria de Educação que a auxiliou no trabalho com o ensino remoto. Beatriz participa de

horário de trabalho coletivo em sua unidade escolar duas vezes por semana, sendo que uma dessas vezes é destinada à reflexão sobre as situações do dia a dia na escola.

Exerce a função de docente há mais de 20 anos, sendo que nessa escola está entre 11 e 15 anos. Não acumula cargo com outra rede de ensino, exercendo uma jornada de 31 a 40 horas semanais. Está nessa escola por escolha própria, lecionando para bebês de 1 a 2 anos de idade.

Com relação à sua situação socioeconômica a professora possui uma renda familiar mensal de mais de R\$ 4.500,00, sendo 3 pessoas moradoras na residência.

Entre as atividades culturais e de lazer, Beatriz frequentemente lê jornais, livros ou revistas especializadas em sua área de formação, revistas de informação geral, livros sobre educação e outros tipos de materiais. Às vezes faz leituras livros de literatura em geral e raramente assiste novelas ou filmes na televisão.

Frequentemente assiste ou ouve noticiários e participa de festas/eventos da sua comunidade. Raramente vai ao cinema ou ao teatro e às vezes frequenta shows, exposição de arte ou participa de palestras ou cursos voltados para a ampliação cultural. Frequentemente desenvolve uma atividade artística e realiza trabalho voluntário em sua comunidade.

Na sua prática escolar, se reúne com os pares para planejar e avaliar as atividades a serem desenvolvidas com os alunos semanalmente, realiza registros dos avanços das aprendizagens das crianças, dando devolutivas às famílias por meio de relatórios de observações realizadas no semestre.

4.2.3 Professora Carla

Sobre ser docente diz que, na verdade, não queria ser professora, porque tinha o sonho de ser policial, mas não tinha altura. Tinha o sonho de ser policial, ser aeromoça, mas que o sonho do marido era ser professor de matemática e dizia para ela ser professora. E ela dizia: “imagina, eu não quero ser professora! Como eu vou dar conta daquela criançada, eu não vou ter paciência”. Seu esposo é contador e, a princípio, ela se encantou por essa profissão que foi conhecendo à medida que o ajudava no desenvolvimento dos trabalhos como lançamento de notas, por exemplo, e ele sempre pedia para ela fazer magistério. A professora queria ser contadora! Então foi fazer contabilidade, porém teve dificuldades na matéria de matemática financeira e, às vezes, ao lançar as notas que o marido trazia para a casa, o resultado dava erro. Foi quando ela pensou: “quer saber de uma coisa? Eu não sirvo para ser contadora, não! E foi fazer o magistério”.

Começou a fazer e se encantar. Iniciou o estágio e começou a gostar. Percebeu que não era tão difícil. Hoje, Carla não se vê fazendo outra coisa e trabalha o dia todo, sendo um período na educação infantil e outro no ensino fundamental. Quando as pessoas lhe perguntam de qual etapa ela gosta mais, ela diz que gosta dos dois pois se percebe encantada, tanto com os alunos da educação infantil, quanto com os alunos do ensino fundamental. Reconhece estar na profissão por incentivo do marido e que, se não fosse por ele, talvez estivesse até hoje batendo cabeça por aí.

Estamos falando de uma professora de 53 anos, preta, casada, com 3 filhos, sendo esses de 32, 22 e 16 anos. A professora Carla fez o curso Normal Superior e, posteriormente, se formou em artes visuais. Fez pós-graduação em Psicopedagogia clínica e institucional e Educação Infantil e Séries Iniciais. Entre os anos de 2020 e 2021, no auge da pandemia da COVID-19, a professora fez formação em libras e informou ter participado, nos últimos três anos, de curso de formação tecnológica promovido pela Secretaria de Educação na qual trabalha.

Assinalou ter de 11 a 15 anos como profissional docente, sendo de 3 a 5 anos na unidade escolar atual. A professora dobra período entre a rede municipal e a estadual, cumprindo uma jornada semanal de mais de 41 horas semanais.

Escolheu estar nessa escola de educação infantil em que se encontra: atualmente leciona para as crianças pequenas (2 anos).

Hoje, em sua residência, moram quatro pessoas e a renda familiar ultrapassa R\$ 4.500,00.

Carla, frequentemente, faz leituras de livros, jornais e revistas de diferentes temas, bem como assiste, noticiários, novelas e filmes. Ouve música também com frequência e, às vezes, vai ao cinema. Raramente vai a teatro, shows e a exposição de artes.

Frequentemente faz viagens e, às vezes, participa de festas e eventos na sua comunidade ou participa de palestras ou cursos voltados para a ampliação cultural. Não desenvolve trabalho artístico e raramente realiza trabalho voluntário em sua comunidade.

No trabalho escolar a professora se reúne com outros professores por duas vezes por semana sendo que, para planejar e avaliar as atividades a serem desenvolvidas, os encontros acontecem basicamente a cada quinze dias. Os registros das práticas e a devolutiva aos pais acontecem por meio de relatórios nos quais vêm descritos os avanços das aprendizagens das crianças.

4.2.4 Professora Denise

A professora relata que a entrada no curso de pedagogia aconteceu de repente. Que a família nunca foi muito de impor questões que envolvessem o vestibular ou escolha de universidades. Diz que, quando cursava o ensino médio, não entendia muito bem como funcionava essas coisas. Diz que, para ser honesta, se tivesse todo o conhecimento e maturidade que possui hoje, escolheria outra profissão.

Denise diz que sempre gostou de aprender línguas, outros idiomas, então resolveu estudar letras; porém, ao chegar na faculdade para efetuar a matrícula nesse curso, o número de pessoas necessário para formar turma havia sido insuficiente, mas que havia vaga para o curso de pedagogia. Então, nesse momento, sua mãe, que estava com ela, disse: -Vai isso mesmo! – E ela concordou. E assim Denise foi cursar pedagogia.

Se trata de uma professora branca, de 26 anos, solteira e sem filhos. Fez graduação em pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia e gestão escolar. Entre os anos de 2020 e 2021, fez o curso de metodologias ativas e saúde mental na pandemia. Registrou um tempo de 1 a 5 anos como profissional docente e entre 1 a 2 anos na mesma unidade escolar. Leciona em apenas uma escola, tendo entre 31 e 40 horas de jornada de trabalho semanal. Escolheu estar nessa profissão e atualmente leciona para crianças pequenas (3 anos).

Em sua residência, há hoje, um total de 5 pessoas e a renda familiar ultrapassa o valor de R\$ 4.500,00.

A professora declara que, às vezes, faz leitura de jornais ou livros de literatura e revistas de informação em geral; porém, frequentemente lê livros ou revistas especializadas em sua área de formação.

Às vezes, assiste novelas e ou filmes na televisão, noticiários, ouve música, vai ao cinema, teatro ou a exposição de artes, mas frequentemente vai a shows e faz viagens. Às vezes também participa de eventos de sua comunidade e de palestras ou cursos voltados para a ampliação cultural, participa de alguma atividade artística ou trabalho voluntário em sua comunidade.

Quanto ao trabalho desenvolvido com as crianças na escola, se reúne como os pares para o horário de trabalho coletivo duas vezes por semana; uma dessas vezes o encontro se destina ao planejamento e avaliação das atividades a serem desenvolvidas na prática. Relata que a devolutiva aos pais sobre a aprendizagem das crianças se dá geralmente nas reuniões de pais e por meio dos bilhetes na agenda, ou em reuniões agendadas individualmente quando necessário.

4.2.5 Professora Eliana

Falando sobre sua profissão, Eliana diz que não se lembra de algum dia ter pensado em ser outra coisa a não ser professora, embora saiba que, hoje em dia, está ficando muito mais difícil do que quando entrou para a profissão. Ela não sabe se é por conta da idade, por ser mais nova naquele outro momento, mas que fez magistério, depois faculdade e já sabia o que queria, mas que agora está desanimada da profissão devido às diversas situações difíceis que tem enfrentado na escola, com as crianças, com o sistema e com as famílias.

A professora tem 42 anos, é branca, casada e tem 1 filho. É licenciada em pedagogia com pós-graduação em educação infantil e alfabetização.

Entre os anos de 2020 e 2021, fez formação em curso de mais de 40 horas e informou ter participado nos últimos três anos, de curso de formação tecnológica promovido pela Secretaria de Educação na qual ela trabalha. Não acumula cargo em outra unidade escolar, exercendo de 31 a 40 horas de trabalho semanal. Participa de horário de trabalho coletivo na sua unidade de atuação sendo que uma vez por semana aborda assuntos que refletem as situações do dia a dia na escola e subsidiam a formação do professor. Exerce a função de docente entre 10 e 15 anos, mas está nesta unidade escolar há 3 anos sendo esta sua segunda opção de escolha. Leciona para crianças pequenas, da última etapa da educação infantil. Sua família é composta por 3 pessoas, as quais acumulam uma renda mensal de R\$ 3.200,00 a R\$ 4.500,00.

Com relação às atividades culturais e de lazer, a professora às vezes faz leitura de jornais, livros de literatura em geral, livros ou revistas especializadas em sua área de formação ou livros sobre educação.

Frequentemente realiza leituras de revistas de informação geral ou outros tipos de material. Raramente assiste novelas ou filmes na televisão; vai ao teatro, a shows e a exposição de arte. Às vezes Eliana vai ao cinema, viaja, participa de festas/eventos da sua comunidade, participa de palestras ou cursos voltados para a ampliação cultural ou realiza trabalho voluntário em sua comunidade.

Em sua prática escolar, se reúnem para planejar e avaliar as atividades a serem desenvolvidas com os alunos semanalmente sendo que semestralmente acontecem os planejamentos de propostas. Eliana realiza registros dos avanços das aprendizagens das crianças e a devolutiva aos pais e familiares sobre o processo ensino-aprendizagem se dá por meio de relatórios individuais e gerais.

4.2.6 Professora Fabiana

Fabiana não pensava em ser professora. Tinha outros planos para sua vida, porém, ao terminar o ensino médio, algumas de suas amigas optaram por fazer pedagogia e ela ainda não havia se decidido quanto a profissão a seguir. Disse que para não ficar sem estudar, aproveitou a companhia das amigas e ingressou no curso de pedagogia. Fabiana foi se interessando cada dia mais pela profissão docente. Logo começou a dar aulas e hoje não se vê fazendo outra coisa.

Fabiana é uma professora de 32 anos, preta, casada, mãe de um menino de 6 anos. Fabiana é licenciada em pedagogia. Realizou cursos de mais de 40 horas com temas voltados à educação especial, relações étnico-raciais na educação e contação de história, entre os anos de 2020 e 2021. Nos últimos três anos, Fabiana participou de curso de formação tecnológica promovido pela Secretaria de Educação, na qual trabalha, que a auxiliou no trabalho com o ensino remoto.

A professora participa do Horário de Trabalho Coletivo 2 vezes por semana, sendo que 1 vez por semana os assuntos abordam as situações do dia a dia na escola e subsidiam sua formação. Exerce a função de docente entre 3 a 5 anos, cumprindo uma jornada semanal de 30 a 40 horas. Com ela residem mais duas pessoas e sua renda familiar está entre R\$ 4.500,00 a R\$ 8.000,00.

Frequentemente Fabiana lê jornais, livros ou revistas que abordam assuntos de sua área de atuação, revistas de informação geral, livros sobre educação e outros tipos de materiais. Frequentemente também vai a shows ou viaja.

Às vezes Fabiana lê livros de literatura em geral, assiste a noticiários, vai ao cinema ou a teatro e, raramente, vai à exposição de artes. Às vezes a professora participa de festas ou eventos na sua comunidade, participa de palestras ou cursos voltados para a ampliação cultural, realiza trabalho voluntário e, raramente, desenvolve alguma atividade física.

4.3 Produção de informações por meio da apresentação das professoras

Segundo dados do Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021), os professores da educação básica, são, em sua maioria, mulheres, sendo que, na educação infantil, representam 96,4% de todo o corpo docente; logo, não é surpresa todas as professoras participantes dessa pesquisa serem do sexo feminino.

Ao analisar nosso grupo de professoras, percebemos que todas participam do Horário de Trabalho Coletivo e, pelo menos 2 vezes no mês, esses encontros refletem assuntos do dia a

dia da escola e e são palco do planejamento de propostas de atividades. Todas elas fazem registros de acompanhamento das aprendizagens dos alunos, dando devolutiva sobre os avanços das crianças aos pais ou responsáveis.

Das 6 professoras que responderam ao questionário, 5 delas disseram ter realizado formação tecnológica oferecida pela sua rede de ensino que as subsidiaram no trabalho remoto em tempos da pandemia; porém, a única professora que respondeu não ter recebido a formação respondendo ao questionário, no momento da entrevista relatou tê-la recebido.

É possível perceber que a formação continuada acontece para essas professoras constantemente em horário de trabalho, sendo que 4 das 6 professoras buscaram uma especialização na área de atuação fora do horário de trabalho. As escolas nas quais essas professoras estão inseridas oferece às docentes um espaço coletivo de formação e cooperação e isso fica evidente nos relatos sobre as aprendizagens adquiridas com os pares, quando realizamos as entrevistas, mas é possível verificar também que as professoras buscam formações fora desse ambiente, assumindo uma identidade docente e formando-se continuamente. Essa formação, seja ela dentro ou fora do horário de trabalho concomitante à atividade realizada como docente é, em nosso ver, imprescindível para o desenvolvimento do professor, pois, segundo Imbernón (2009):

[...] já não existe uma etapa determinada na qual o professorado se forma e outra na qual está na prática educativa, como indica a tradição dos itinerários formativos (embora haja diferenças de identidade, visto que a identidade é mutante, pois é a amálgama de representações, sentimentos, experiências biografia, influencias, valores etc., que vão mudando). A consciência da subjetividade docente que leva em conta a identidade coletiva permitirá detectar as mais significativas necessidades tanto educativas, como do contexto, favorecendo que a situação da formação do professorado seja parte intrínseca da profissão ao longo de toda a carreira docente. (IMBERNÓN, 2009, p. 76).

Por meio do questionário verificamos que nossas professoras, apesar de lecionarem para a mesma etapa da educação básica, a educação infantil, possuem diferentes experiências com relação ao nível de atendimento. Das 6 professoras, 1 foi professora nos anos de 2020 e 2021 de bebês (0 a 1 ano), 1 professora também de bebês (1 a 2 anos), duas de crianças bem pequenas (2 a 4 anos) e 1 de crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses).

Não podemos deixar de mencionar esse fator como possibilidade de apreendermos ações educativas e significações das realidades vividas por professoras da educação infantil com as diferentes idades dessa etapa escolar, pois sabemos e, mais uma vez, destacamos aqui,

lecionar remotamente na educação infantil trata-se de um desafio que se tornou prática escolar em tempos de pandemia.

Identificamos que as professoras possuem diferentes especializações e cursos de aperfeiçoamento, e também possuem tempos distintos de experiência na docência. Apesar de não estarem todas numa mesma escola, são efetivas de uma mesma rede de ensino e o fato de possuírem diferentes experiências, traz a possibilidade de encontros de formação mais significativos. Nas escolas nas quais trabalham, há mais de 20 docentes que participam de encontros de formação coletivo e concordamos que “o ensino se converteu em um trabalho coletivo necessário e imprescindível para melhorar o processo de trabalho dos professores, a organização das instituições educacionais e a aprendizagem dos alunos” (IMBERNÓN, 2010, p. 64).

Procuramos, nesta pesquisa, conhecer, além das questões profissionais, elementos que revelassem a vida pessoal das nossas participantes, como condições socioeconômicas, atividades culturais e de lazer, a escolha pela profissão e outras questões que estão imbricadas na vida pessoal por entendermos que quanto mais conhecemos esses seres humanos, mais próximos poderemos chegar da realidade que os cercam e sobre os pensamentos que os constitui. Concordamos com Vigotski (1991, apud AGUIAR, 2006, p. 11) ao destacar “que não existe método alheio a uma concepção de realidade, de relação homem-mundo”.

[...] falamos de um homem que se constitui numa relação dialética, com o social e a história, sendo ao mesmo tempo único, singular e histórico. Um homem que ao nascer é candidato a humanidade, mas somente a adquire no processo de aproximação do mundo. AGUIAR (2006, p. 11).

Nas entrevistas realizadas, pudemos muito mais que coletar dados escritos, observarmos a emoção nas palavras, nos gestos, as revelações das expressões.

Segundo Imbernón (2010, p.76), narrar “é viver a história a partir de dentro. Alguém conta a outra pessoa sua experiência e assim compartilha fragmentos da vida cotidiana”.

Dessa maneira, nos aproximamos do nosso objeto de estudo com a intenção de escutar suas vivências pessoais, buscar as suas singularidades e, ao mesmo tempo, apreender os sentidos e os significados que constroem por meio das relações com a sociedade.

4.4 Levantamento dos pré-indicadores e a sistematização dos indicadores

Após a leitura flutuante das transcrições das falas das professoras, que foram os resultados adquiridos nas entrevistas, realizamos o levantamento dos temas abordados. Verificamos também, os conteúdos que representam a realidade sócio-histórica de nosso objeto de estudo para a elaboração, na primeira coluna (à esquerda), dos pré-indicadores. Na segunda coluna, (à direita), organizamos os indicadores, por meio da semelhança, complementariedade ou contraposição dos pré-indicadores. Nessa fase procuramos apreender os significados dos sujeitos que mais se aproximam das zonas dos sentidos – as significações. (Ver QUADRO 3 no APÊNDICE D da Página 117).

Abaixo organizamos o QUADRO 1, no qual apresentamos somente os indicadores, ainda separados por temas. Nessa sistematização registramos os seguintes indicadores:

| QUADRO 1: Indicadores |
|---|
| <p>Tema A - Percepção da professora sobre o ensino remoto para as crianças</p> <p>A crianças se importaram muito mais com as interações, mesmo que por meio digital.</p> <p>O fortalecimento do vínculo num momento de distanciamento social, em favor da realização das propostas.</p> <p>O fortalecimento do vínculo, mesmo num momento de distanciamento social. As novas possibilidades de utilização dos recursos tecnológicos em contexto pandêmico, apesar das dificuldades apresentadas.</p> <p>As dificuldades do ensino remoto para as crianças muito pequenas</p> <p>A importância das atividades enviadas para casa na constituição de vínculos, apesar das dificuldades das famílias para conseguir realizar as propostas.</p> |
| <p>Tema B - Função social do professor nesse período.</p> <p>A escola foi um suporte para as relações nesse momento, permanecendo “viva” apesar da adversidade.</p> <p>O entendimento sobre a importância do vínculo com as crianças e com as famílias na educação infantil.</p> <p>A constituição do vínculo com as famílias das crianças, apesar das dificuldades individuais.</p> <p>A dificuldade do ensino remoto na primeira etapa da educação básica.</p> <p>O cuidado com a primeira infância atrelado à participação das crianças nas atividades escolares.</p> |

Tema C - Desafios enfrentados com o início do ensino remoto e a volta às aulas presenciais ainda em tempos de pandemia.

Referente ao ensino remoto:

O medo da avaliação e do julgamento.

O desafio de realizar propostas para serem desenvolvidas por outras pessoas.

Fazer uso das tecnologias para a realização de atividades que seriam desenvolvidas pelas famílias.

Constituir vínculo com o grupo de maneira remota.

A dificuldade para lidar com os recursos digitais e adapta-se à nova modalidade de ensino.

A insegurança da exposição individual em meios digitais.

Referente às aulas presenciais:

Preocupação pela faixa etária atendida não usar máscaras e ser assintomática.

A questão religiosa entendida como livramento.

As necessidades das crianças, vista pelo olhar da professora.

O medo de ser contaminada pelo vírus e contaminar alguém da família.

A insegurança por não saber quem está doente.

A adaptação à nova rotina e a uma nova modalidade de ensino.

A dificuldade da adaptação na volta às aulas: crianças, pais e professora.

Tema D - Situações de superação pessoal e profissional

A aprendizagem de um conceito novo que auxiliou no desenvolvimento de outras ações/formações e potencialidades.

O reconhecimento sobre a despertar de novas aprendizagens e novas estratégias de trabalho.

A abertura para novas possibilidades, pessoais e profissionais.

Aprendizagens “significativas”. Para além da profissão.

Superação de dificuldades como a timidez.

Tema E - Apoio em situação de adversidade: rede de ensino, equipe gestora e pares.

Referente à rede de ensino

A falta de apoio para o desenvolvimento do trabalho docente em tempos de pandemia.

O reconhecimento sobre o apoio oferecido pela rede em tempos de pandemia, apesar da pouca qualidade de um elemento essencial para o ensino remoto: a internet.

Reconhecimento sobre as aprendizagens adquiridas por meio das formações oferecidas pela rede de ensino.

O apoio da rede, representada pela orientadora pedagógica.

Formações descontextualizadas.

Exigências próprias para o período vivenciado.

Referente à equipe gestora

Entre a parceria da equipe gestora e a necessidade de busca de informações.

Desconforto ao presenciar situações de desrespeito ao gestor por parte do professor em formações *on-line*.

A parceria da equipe gestora.

O reconhecimento sobre as situações enfrentadas pela equipe gestora.

Influência do “sistema” sobre as ações da equipe gestora “elas dançavam conforme a música”.

O desalinhamento nas informações da equipe gestora escolar, comum aos outros contextos da sociedade.

Referente aos pares

O comprometimento da comunidade de aprendizagem.

Aprendizagem colaborativa no contexto escolar.

A busca por parceiros na comunidade de aprendizagem.

A cooperação em tempos difíceis.

A importância da troca de experiência entre os pares.

A parceria do grupo nos enfrentamentos da profissão.

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora em 2022.

4.5 Constituição dos núcleos de significação

Após o levantamento dos pré-indicadores e da sistematização dos indicadores, partimos para a constituição dos Núcleos de Significação.

Após essa primeira etapa foi realizada uma leitura mais atenta e, articulando os indicadores, fomos constituindo os Núcleos de Significação. Nessa fase já não nos prendemos mais aos temas, mas a indicadores que nos proporcionassem uma análise dialética, de professoras que são únicas, individuais, mas que se constroem no social e com a história; ao mesmo tempo fomos dando importância a indicadores que, juntos, nos dessem respostas a nossas indagações. Conforme fomos constituindo os Núcleos de Significação (QUADRO 2), fomos pintando os indicadores correspondente a cada Núcleo de Significação. Foram constituídos enfim, 4 Núcleos de Significação, sendo Núcleo 1: cujos indicadores pintamos na cor verde; Núcleo 2: cujos indicadores pintamos na cor vermelha; Núcleo 3: cujos indicadores pintamos na cor marrom; Núcleo 4: cujos indicadores pintamos na cor azul.

| QUADRO 2: Núcleos de Significação |
|---|
| Núcleo 1- <i>As interações na educação infantil em tempos de pandemia e a família como fator inerente na realização das propostas.</i> |
| Núcleo 2 - <i>O receio da contaminação pelo vírus da Covid 19. “As crianças eram assintomáticas e não usavam máscaras”.</i> |
| Núcleo 3- <i>O papel do professor na escola de educação infantil, a parceria do grupo escola e das redes de apoio nos enfrentamentos da profissão.</i> |
| Núcleo 4- <i>A aprendizagem de um novo conceito e a exposição da imagem do professor: o desafio da utilização de novos recursos tecnológicos na docência.</i> |

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora em 2022.

4.6 Análise intranúcleos

4.6.1 Núcleo 1 - As interações na educação infantil em tempos de pandemia e a família como fator inerente à realização das propostas

Há muito tempo as escolas de educação infantil vêm organizando suas práticas pedagógicas, porém o reconhecimento na legislação dessa etapa como caráter educativo se deu somente a partir da Constituição de 1988, na qual a criança foi colocada no lugar de sujeito de direitos e a educação infantil incluída no sistema educacional. Achamos de extrema relevância citar aqui, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, elaborado em 1998, documento integrante da série dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, que tem como objetivo principal, auxiliar a escola e os docentes no trabalho educativo junto às crianças de 0 a 6 anos de idade. O RCNEI possui cunho

educacional e reflete sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para professores da educação infantil, respeitando estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

Por termos a consciência da importância da interação e da brincadeira, como elemento fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, descrevemos os princípios estabelecidos para o embasamento das experiências de qualidade oferecidas para as crianças nessa etapa de ensino, considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, elencadas no RCNEI:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (RCNEI, 1998).

Também sobre as interações, a Base Nacional Comum, documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, nos traz que:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. (BRASIL, 2018, p. 40).

Por meio das interações e das brincadeiras, as crianças constroem seu próprio desenvolvimento, e privilegiam o protagonismo de suas ações; dessa maneira, a escola de educação infantil deve ter a responsabilidade na promoção da integração entre aspectos: físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança.

As professoras de educação infantil que participaram dessa pesquisa, iniciaram o ano de 2020, com a organização necessária para o atendimento aos pequenos, buscando a promoção da proposta pedagógica, ou seja, da construção da identidade, da organização, da gestão e do trabalho da instituição educativa. Elas estavam no processo de adaptação com as crianças,

quando foram surpreendidas pela pandemia da COVID-19. A escola encerrou as atividades por um período de 30 dias e posteriormente retornou à continuidade do trabalho pedagógico.

O trabalho na Educação Infantil que acontecia de maneira presencial e viabilizava atividades que atendiam critérios como os estabelecidos pelo RCNEI, além de outros estabelecidos pelo próprio sistema de ensino municipal e escolar, deveria agora se concentrar em se organizar para as atividades remotas.

Essas professoras tiveram que lançar mão de conhecimentos tecnológicos ou então aprender, em um curto espaço de tempo, conceitos tecnológicos suficientes para o desenvolvimento do trabalho de maneira remota. As seis professoras pesquisadas, disseram ter tido dificuldades na aquisição desses conceitos, umas mais, outras menos, mas o que ficou mais evidente com relação à dificuldade, foi o planejamento de atividades que estivessem de acordo com a proposta da educação infantil e a preocupação em fazer com que essas propostas fossem de fácil entendimento para os pais ou responsáveis pelas crianças, que iriam, de certa maneira, desenvolvê-las em seus lares. Todas as professoras buscaram, frente a esses desafios, encontrar subsídios para realização do trabalho escolar. Analisando as falas das professoras, entendemos que elas estão em processo de desenvolvimento profissional docente quando este “pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (MARCELO, 2009, p. 9).

Não havia nem uma receita pronta, nem um estudo, nem pesquisa e nem exemplos de atividades que estivesse de acordo com propostas *on-line* para essa faixa etária, mas as aulas iniciaram de maneira remota em maio de 2020 e as professoras precisaram se reinventar.

Foi um trabalho conjunto, de parceria entre Secretaria de Educação, gestores escolares, professores, funcionários da escola, crianças e suas respectivas famílias. Um trabalho árduo para desenvolver atividades, escolher dentre tantas, as mais adequadas para o ensino remoto. Aprender a usar os recursos tecnológicos, lidar com as famílias em comunicação por meio de aparelhos celulares, cuidar de gravações, áudios, decidir se expõe ou não a imagem, cuidar da higiene, lembrar dos protocolos sanitários para evitar o contágio pela doença. Foram muitas situações a serem decididas, planejadas e executadas em curto espaço de tempo, mas determinados assuntos serão refletidos em outras análises. Aqui tentaremos nos concentrar nas interações entre as crianças, professoras e famílias, buscando a apreensão das significações que as professoras pesquisadas constituíram sobre essa temática.

Apesar dos esforços por parte das professoras, na visão das docentes a questão das atividades remotas para as crianças da primeira etapa da educação básica teve pontos positivos, mas também negativos. Para elas a continuidade do trabalho, mesmo que de maneira remota,

foi importante ou essencial, pelo fato de ter proporcionado às crianças a possibilidade da constituição de vínculos. Apreendemos na fala da professora Alice, que, muito mais que realizar atividades, as crianças queriam interagir.

[...] eu percebi o carinho deles, a saudade deles com relação a professora, a escola... “Eles gostavam também das atividades que a gente mandava, mas eu senti assim... muito a questão de saudade mesmo”. [...] “esse momento que a gente ligava, e que a gente falava, cê via assim... que eles queriam falar tudo, que eles queriam contar várias coisas. É, eu tenho uns vídeos gravados, de algumas alunas minhas, que cê vê: me mostra a casa, que mostra o pai, que mostra o brinquedo, que mostra a galinha... (Professora Alice).

A professora Alice, demonstrou uma proximidade maior com sua turma em relação às outras professoras. A questão da constituição do vínculo com as crianças e seus familiares não lhe pareceu um problema, mas concluímos que a proximidade dela com a turma se deve ao fato da maioria das crianças já terem sido seus alunos no ano anterior. É evidente que esse foi um fator que favoreceu o vínculo e até mesmo o desenvolvimento de propostas.

A professora Carla também traz a questão do vínculo como sendo importante nesse período. “[...] embora a escola estando fechada, as crianças puderam participar das aulas remotamente. Foi uma forma de você manter o contato para que as crianças não perdessem o vínculo com o professor, com a escola né?” (Professora Carla).

A professora Beatriz nos relata que durante a pandemia, não conseguiu observar a importância do trabalho realizado por ela e pelos outros professores, mas depois, no retorno às aulas presenciais, essa ação ficou positivamente evidente.

[...] foi muito importante, mas nós percebemos quando a gente retornou, porque até então estávamos passando conteúdo, através do computador, através da mídia e aquelas crianças que retornaram após a pandemia e que a gente tinha contato, o relacionamento foi até mais fácil. (Professora Beatriz).

Quando Beatriz fala sobre o retorno, devemos levar em consideração que algumas crianças se matricularam na escola pela primeira vez no período de pandemia, logo o primeiro contato que essa criança teve com a escola foi por meio da tela de um *smart fone* ou computador. Ao chegar na escola, após o período de aulas remotas, aquele espaço já não era tão estranho. Já era possível reconhecer a sala de aula, o parquinho, o solário, lugares de onde as professoras gravavam vídeos, explicavam atividades, faziam chamada de vídeo, marcava encontros pelo *meet* e mostrava os diversos ambientes da escola. Sem contar que as interações com a professora em período de aulas remotas favoreceram a familiarização para a criança no retorno às aulas presenciais.

A professora Beatriz também nos traz a questão afetiva em suas falas, deixando claro o quanto foi difícil, embora importante, o trabalho à distância com as crianças da educação infantil. “[...] educação infantil é muito contato, muito de pegar, abraçar... muito pele e foi dificultosa essa questão de ter que mandar atividade para ser desenvolvida com a criança”.

Vigotski (1998, apud TASSONI, 2011, p. 81) nos traz que o fenômeno afetivo é de natureza subjetiva, mas que ele está relacionado às ações do meio sociocultural, já que envolve as interações entre os sujeitos que ficam marcadas como experiências vivenciadas. A maioria das professoras participantes da pesquisa, deixaram nas entrelinhas de seus relatos que as interações que a escola procurou manter, por meio de suas atividades (mediação), nesse período de pandemia, com as crianças e com seus familiares, foi fundamental para que o vínculo ou qualquer outro objeto de conhecimento ganhasse sentido e significado. Percebemos que o retorno às aulas presenciais poderia ter causado um impacto muito maior se durante os meses de pandemia as crianças não tivessem vivenciado as experiências escolares com seus professores. Essa ação, estabelecida entre a escola e a família, estreitou o vínculo entre professor e aluno “[...] tudo isso se refere a processos sociais que compõem a história de cada um dos sujeitos envolvidos, assim como estes também interferem na constituição do próprio contexto em que as situações ocorrem” (TASSONI, 2011, p. 82).

Vimos que a participação das famílias é fator primordial para que as propostas sejam desempenhadas pelas crianças de maneira favorável. Para a professora Eliana, esse foi um ponto não muito favorável nesse período, nos trazendo sua significação. “Não deu muito resultado, porque para as crianças pequenas dependia muito da família... eu percebi que as famílias não compraram essa ideia, não!” (Professora Eliana).

As significações da professora Eliana foram constituídas pelas experiências vividas com a sua classe, por obter pouca participação das famílias nas atividades propostas e por sentir em alguns momentos, que causava um certo incômodo nos responsáveis pelos alunos. “Dava a impressão, em certas horas, que a gente até incomodava um pouco” (Professora Eliana). Então, suas subjetivações, constituídas por meio de sentimentos, percepções, a fizeram, num movimento dialético com as diversas determinações existentes, objetivar que as famílias não aprovaram o ensino remoto.

A professora Fabiana, apesar de ter percebido a importância da continuidade do trabalho docente em contexto de pandemia para a constituição do vínculo com as crianças, reconhece que os objetivos não foram atingidos com todas elas, “por conta da dificuldade mesmo com relação à disponibilidade das famílias... recursos tecnológicos que, às vezes, não tinham”. Essa

fala vem ao encontro com os estudos de Sommerhalder, Oliveira e Masson, (2021), ao nos trazer que

[...] é equivocado supor que as famílias possuem condições e recursos necessários para darem continuidade ao processo educacional que antes se realizava nas escolas. A problemática se acentua quando se considera os contextos diversos das comunidades atendidas pela educação infantil pública, os mais pobres economicamente e assim, tecnologicamente, o que torna tais propostas potencialmente excludentes. (SOMMERHALDER; OLIVEIRA; MASSON, 2021, p. 3).

Essa foi uma questão apresentada por quase todas as professoras participantes da pesquisa. Mencionaram não só a questão da falta de recursos tecnológicos por parte das famílias, como a falta de tempo para a realização das propostas, visto que, em alguns casos, a criança ficava durante o dia com os avós ou outras pessoas como tios, madrinhas, babás, para que os pais desempenhassem suas atividades laborais.

A professora Denise entra em contradição quando, num primeiro momento, ao ser questionada sobre a importância das atividades remotas para as crianças da educação infantil, relata não acreditar que as ações tenham sido benéficas para as crianças menores, mas somente para as crianças maiores (do ensino fundamental), e ao ser questionada sobre a função social do professor e da escola diz:

Então, a escola cumpriu a sua função. Não só o lado social, ou da interação. Assim, falando agora de um assunto mais sério, quantos casos a gente não pode descobrir sobre crianças que estavam sendo abusadas ou até mesmo maltratadas dentro de casa, pelos sinais que os professores puderam analisar durante as vídeo aulas. Então foi muito positivo a escola estar aberta de certa forma para as crianças e para as famílias. (Professora Denise).

A professora, num primeiro momento, entendeu a atividade às crianças somente como a realização de proposta pedagógica por meio da tecnologia, então, reconheceu o quanto é difícil desenvolver esse tipo de atividade para os bebês e crianças bem pequenas ou pequenas, mas conseguiu perceber que, neste contexto pandêmico, manter o contato com os familiares, olhar, mesmo que por meio da tela de um celular que a criança está saudável e segura, foi uma maneira da escola manter seu papel social e sua responsabilidade sobre o educar e o cuidar.

Interessante registrar que as professoras constataram que realizar atividades escolares na escola, é algo que elas já dominam, mesmo as professoras com menos tempo de experiência. Construíram uma identidade profissional que as fizeram sentir segurança ao lidarem com as crianças no espaço da profissão, ou seja, na escola. Uma identidade que, de acordo com Marcelo (2009), vai se constituindo pelas apropriações de conhecimentos historicamente acumulados

pelas experiências com o meio. Mesmo se constituindo no contexto social, é essencial descrever que cada uma dessas professoras, por meio das experiências vividas numa totalidade que envolveu o seu próprio grupo familiar, social, o grupo escola (rede de ensino, equipe gestora, pares), e seu grupo sala de aula (alunos e suas famílias), foram se subjetivando nas situações do dia a dia. São questões de nível psicológico, internos, que numa relação com o externo, foram construindo objetivações, concepções, ideias, que não nascem por si só, mas que foram e são carregadas com as influências externas. Nesse Núcleo de Significação, observamos que essas professoras reconhecem o papel fundamental desempenhado pela escola, sobre a importância de tudo que foi desenvolvido por elas nesse momento histórico, mas objetivaram, algumas claramente, outras não, que a escola não conseguiu atingir seu objetivo com todas as crianças matriculadas.

Por meio das narrativas das professoras, apreendemos que, para o trabalho remoto ter sucesso nessa etapa da educação básica, é necessário que a escola e família estejam alinhadas. Entendemos que em um ensino à distância, a escola depende do apoio, do interesse e de condições básicas da família. Não basta que os professores realizem e a rede de ensino disponibilize propostas. É necessário que as famílias compreendam que o trabalho na educação infantil é importante para o desenvolvimento das crianças, que elas se interessem pela educação e pela aprendizagem dos seus filhos e que tenham condições para administrar todas essas questões que parecem simples, mas que na realidade não são, quando a criança não tem alguém que zele pelas suas necessidades, quando a família não tem estrutura financeira, emocional para lidar com as suas responsabilidades. São questões que proporcionariam um outro estudo, mas que nos deixam a reflexão sobre os pensamentos que as professoras trazem sobre as famílias de seus alunos. Elas trazem suas subjetivações, seus sentidos constituídos nas atividades e por meio da linguagem, relatam os significados após relacionar o que sentem com o que vivem, retratando, assim, o mundo na sua consciência.

4.6.2 Núcleo 2 - O receio da contaminação pelo vírus da COVID-19. “As crianças eram assintomáticas e não usavam máscaras”

A partir de março de 2020, diante do cenário imposto pela Pandemia da COVID-19, os vários setores da sociedade precisaram adaptar-se a maneiras diferentes de viver, com foco no isolamento social e no combate à propagação da doença.

Para garantir o direito à educação nesse período pandêmico, foi instaurado o Ensino Remoto Emergencial (ERE). As professoras de educação infantil participantes desta pesquisa, trabalharam remotamente com seus alunos por um período de tempo, mas continuaram

cumprindo o horário de trabalho na escola. Neste espaço, organizavam e produziam as atividades, mantinham o contato com as crianças e seus familiares, enviando as propostas por meio das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Enquanto estavam na escola sem as crianças, atendiam às normas de distanciamento, trazidas pelo plano São Paulo, e às regras de proteção para evitar a propagação da doença, mas em alguns momentos o contato com as famílias foi inevitável, visto que devido ao fato de nem todas as crianças terem acesso a um celular ou computador, ou ainda a uma rede *wi-fi*, as escolas precisaram disponibilizar às crianças materiais pedagógicos para a realização de atividades e, mesmo quando a professora elaborava uma atividade de pintura com guache, lápis de cor, recorte e colagem entre outros, a escola disponibilizava os materiais necessários para a realização da propostas às famílias.

Então, o receio da contaminação pela doença está presente nas significações das professoras sempre que questionadas sobre os sentimentos que as cerceavam desde o início da pandemia. Claro que, dependendo da maneira como cada uma delas enfrenta as mais diversas situações da vida, ou dependendo do desconforto causado por determinada situação, os sentidos e os significados também vão tomando proporções diferentes, além do que, cada ser humano é único e retrata o mundo à sua própria maneira.

Ao analisar as falas das professoras foi possível apreender que a volta às aulas presenciais, ainda em tempos de pandemia, foi o período que mais trouxe preocupação com a questão da transmissão pelo vírus da COVID-19, sendo que, das seis professoras, somente uma disse não ter sentido medo e duas delas relataram ter sentido muito medo.

Nesse período, somente as crianças pequenas, matriculadas na pré-escola, com idade entre 4 e 5 anos faziam uso da máscara nos ambientes escolares nessa rede de ensino. O uso dela não era obrigatório para os bebês e crianças bem pequenas, com idade entre 0 e 3 anos, faixa etária atendida por cinco das seis professoras pesquisadas. As professoras lembraram durante a entrevista que as crianças eram assintomáticas, portanto, poderiam estar infectadas e não demonstrarem sintomas. A professora Alice foi uma das professoras que mais mostrou preocupação e medo por estar na sala de aula no contato diário com as crianças, pois esse fato poderia aumentar a possibilidade do contágio pela doença entre as famílias. Havia o receio do seu próprio contágio, o que a afligia, pois residia com sua mãe idosa.

Então assim... e se na família tem alguém que tá doente e essa criança não tem sintoma, mas ela tá e passa para uma outra criança que tem uma gestante em casa, que tem um idoso em casa entendeu? Ou se você pega e leva pra sua casa e você tem um idoso em casa. O medo da... da doença mesmo! Sabe, não é nem o desafio, nem a tristeza nem nada. Eu tinha muito medo de levar a doença pra minha mãe... pra casa. (Professora Alice).

A professora Carla também demonstrou preocupação em ser contaminada pelo vírus da COVID-19 e posteriormente contaminar seus familiares: “eu tinha medo, porque na época não tinha vacina, eu morria de medo de eu pegar e trazer pra minha casa, né? (Professora Carla).

Com a aplicação das categorias sentido e significado é possível apreender que o sentido de medo de estar na sala de aula, neste momento histórico, foi constituído pelas significações construídas por essas professoras sobre a questão de as crianças pequenas serem assintomáticas, não usarem máscaras e pela possibilidade de levarem para casa um vírus contraído na escola ou vice-versa e, assim, aumentar a possibilidade do contágio.

Esses significados foram construídos diante de todas as falas apresentadas pela comunidade, pelas redes sociais durante o passar dos dias em tempos de pandemia, e os sentidos foram constituídos por razões pessoais que levaram essas professoras a sentirem medo, afinal de contas, neste momento as pessoas idosas, as obesas e as com comorbidade foram consideradas as mais propensas a terem agravamentos se infectadas (o chamado grupo de risco), e ao retornar para a casa a professora Alice encontrava-se com a mãe idosa e a professora Carla, encontrava-se com o esposo idoso, um filho obeso, e outro surdo, o qual apresentou algumas resistências com relação aos cuidados necessários para evitar a contaminação. Essas duas professoras apresentaram durante a entrevista uma preocupação maior com relação a esse fato. Outras 3 professoras também pontuaram receio na volta às aulas presenciais ainda em tempos de pandemia. A professora Denise entendeu como um momento desafiador.

[...] porque eu lembro que foi um período de muita incerteza ainda né? Porque não tinha vacina ainda, aí do nada tava um monte de criança com você e qualquer espirro, qualquer coriza que saia, você já ficava desesperada, então manter a calma foi um... né... foi bem desafiador. (Professora Denise).

A fala da professora Denise, refere-se a volta das crianças às aulas presenciais ainda em tempos de pandemia. Mesmo recebendo menos crianças na sala, devido ao escalonamento para atender à demanda estipulada pelo Plano São Paulo, ainda havia muita preocupação, porque manter o distanciamento social nessa faixa etária seria para a professora uma missão quase impossível.

A professora Eliana foi a única que disse não ter sentido medo. Relata que sentiu preocupação, mas medo não; porém, ressaltamos aqui uma fala da professora que talvez justifique, nos dias de hoje, ela não dar tanta importância às situações vivenciadas naquele momento.

Eu acho que eu tô vivendo um momento tão difícil agora que não consigo pensar em resistência pessoal nos tempos de pandemia. Hoje estou em conflito com a escola, estou num nível que eu não gosto, então acredito que resistência pessoal é você fazer porque tem que ser feito, e saber que vai acabar. O final do ano vai chegar e a gente começa de novo. (Professora Eliana).

Com a categoria totalidade observamos que, apesar de estarmos buscando informações dos momentos vividos em tempos de pandemia, cada professora está vivendo hoje uma nova realidade, que dependendo da situação, pode ser mais ou menos desafiadora do que o contexto de pandemia, mesmo sendo ele tão adverso. A professora, apesar dos anos de experiência como docente na educação infantil, relatou não se identificar com o nível das crianças no qual leciona este ano. Não foi uma escolha dela. A sala assumida no início do ano, sofreu mudanças para atendimento à demanda da comunidade local. Eliana mostrou claramente a insatisfação com a situação que vem enfrentando. Então, voltando à categoria totalidade podemos observar que, apesar dessa professora estar numa mesma rede de ensino que as outras, numa mesma comunidade escolar que outras, e ter passado pela pandemia no mesmo período, sua existência na totalidade a faz perceber pequeno aquele desafio, frente ao que vem enfrentando hoje. Outra categoria que utilizamos também para apreender as significações da professora Eliana foi a historicidade. Pensamos, quais os processos dialéticos que constituíram a fala dessa professora? Porque ela não existiu só no período da pandemia, ela tem uma história como pessoa, como professora que por muitos anos lecionou em um mesmo nível de ensino, e pretendia continuar nesse mesmo nível, com crianças de determinada idade, as quais ela já mantém uma certa familiaridade e, de repente, por uma questão de organização de rede de ensino, de melhor atendimento à comunidade local, ela precisou se adequar a algo que ela não desejou, não planejou.

A professora Fabiana também nos trouxe seu anseio: “questão do medo também da contaminação, né? As crianças eram assintomáticas... foi complicado”.

Vejamos como é importante ao estudarmos o contexto vivido, olharmos a historicidade social presente nas significações constituídas pelos seres humanos. Quando à professora Alice e a professora Carla, relatam a questão do medo de contraírem a doença e contaminarem seus familiares, elas constituíram um sentimento mediado por uma situação que a própria sociedade repercutiu. Então as redes sociais e os meios de comunicação em geral, tão rápidos na divulgação de conteúdos atualmente, informou toda a sociedade sobre quem eram as pessoas do grupo de risco e, portanto, mais propensas a internações e a mortes pela doença. Essas professoras demonstraram mais dificuldades para lidarem com a volta às aulas presenciais em tempos de pandemia, pois elas conviviam em suas casas com pessoas do chamado grupo de

risco. Pela materialidade que as envolve, cada uma com suas próprias subjetividades, foram objetivando esse momento vivido. Estamos entendendo, desse modo, que “o homem, ser social e singular, sínteses de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal) constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/circunstâncias específicas)” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 302).

É interessante, por exemplo, entendermos que a subjetividade, ou os sentidos constituídos pela professora Beatriz, como uma pessoa religiosa, cristã, que frequenta e participa das ações da igreja, relaciona o fato dela e de sua equipe não terem contraído a doença, mesmo estando trabalhado com bebês, à proteção de Deus, ao expor a necessidade da aproximação com as crianças apesar desta, não ser uma recomendação da rede:

Como eles eram bebês não teve como não interagir sem proximidade. Então tinha que pegar, tocar, tinha a questão das trocas, porém, mesmo com esse receio, minha equipe de sala não deixou de ter essa relação próxima com as crianças e foi tão incrível que Deus nos ajudou... Ninguém da equipe, contraiu a covid. As crianças não usaram máscaras, porque eram bebês e mesmo assim, ninguém da equipe ficou doente... Olha pra você ver se não é coisa de Deus! (Professora Beatriz).

Vejam os que as significações constituídas por cada indivíduo, mesmo sobre o mesmo contexto vivido, são únicas e vão se construindo na articulação entre interno e externo, sentido e significado, subjetivação e objetivação. Abaixo, trazemos a fala da professora Carla sobre o uso da máscara:

Você não podia tirar, né, pra conversar com as crianças, porque as crianças não viam seu rosto, não tinha como eles ficarem visualizando, porque tem criança que gosta, que sente a necessidade, de olhar assim, na sua face, que às vezes tinha criança, tinha uns que entraram depois e não conheceram você. Uma vez uma criança perguntou assim: tia você não tem boca?

A professora se mostrou incomodada com o uso da máscara, pelo fato de as crianças não estarem vendo seu rosto. Apreendemos que, talvez essa seja uma necessidade mais dela do que das próprias crianças, se levarmos em consideração que esta docente tem um filho surdo e a linguagem labial para a comunicação com ele é mais frequente do que a linguagem de sinais. A necessidade de olhar a face do outro no momento da comunicação é um sentido constituído na dimensão subjetiva da professora Carla, objetivada por meio de suas palavras “tem criança que gosta, que sente a necessidade de olhar, assim, sua face” (Professora Carla).

Para Vigotski, no significado da palavra, encontramos a unidade que reflete da forma mais simples do pensamento e da linguagem.

A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso. (VIGOTSKI, 2001, p. 398).

Poderíamos nos estender na análise desse Núcleo de Significação, tamanha a riqueza que vem nos trazendo as significações constituídas por essas professoras, mas concluiremos aqui, ressaltando a importância da Psicologia Sócio-histórica na compreensão do movimento do real. Essas professoras, diante de todas as situações vividas - com seus familiares, na sociedade, no local de trabalho - constituíram sentimentos próprios, porém mediados por questões externas. Nessa relação interno/externo, mediando sentido e significado foram se constituindo, cultural, social e pessoalmente, pois “A personalidade é o conjunto de relações sociais. As funções psíquicas superiores criam-se no coletivo” (VIGOTSKI, 2000, p. 35).

4.6.3 Núcleo 3 - O papel do professor na escola de educação infantil, a parceria do grupo escola e das redes de apoio nos enfrentamentos da profissão

A educação infantil, considerada nos dias atuais como a primeira etapa da educação básica, pela Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), pode ser vista com novos olhares quando a criança passou a ser o centro das políticas públicas. Por meio da Constituição Federal o atendimento em creches e pré-escolas, de crianças de 0 a 5 anos de idade passou a se tornar um dever do Estado, o que resultou em mudanças profundas e significativas na educação infantil brasileira.

A Constituição de 1988 institui em seu Art. 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). No inciso IV do Art. 208 institui que é dever do poder público ofertar educação Infantil, em creches e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988).

Nos dias atuais, apesar de muitos municípios apresentarem dificuldades na garantia de vagas na educação infantil para todas as crianças, principalmente as que devem frequentar o segmento creche, na cidade onde realizamos a pesquisa, toda a demanda desse alunado é atendida, ou seja, toda a família que procura uma vaga na educação infantil é atendida por meio de inscrição em portal eletrônico próprio.

Quanto às ações desenvolvidas pelos professores da educação infantil, muitos princípios são estabelecidos para a realização de um bom trabalho. Ao refletir sobre o ensino remoto, pensamos como os professores, na educação buscaram contemplar questões tão relevantes à prática docente de maneira remota. Oliveira *et al.* (2012) descrevem como sendo princípios e bons critérios de apoio ao professor:

[...] conhecer o grupo de crianças, seus interesses, seu desenvolvimento, o grau de autonomia que elas têm para resolver problemas diversos, as características próprias da faixa etária, a experiência construída na sua história fora da instituição educativa, bem como nos anos anteriores em que frequentou um espaço educativo. (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 44).

Além desses requisitos, destaca-se os princípios estabelecidos pela legislação brasileira vigente, pelas normatizações e inclusive os princípios da própria instituição. Vimos, assim, o quão complexo é o trabalho do profissional docente. Essa complexidade já está presente na rotina, no dia a dia na escola, sendo enfrentadas pelos profissionais da educação com diferentes graus de dificuldades, de acordo com as especificidades de cada ser humano e de cada profissional.

Com a chegada da pandemia, as professoras que participaram da pesquisa relataram muitas questões desafiadoras para a continuidade da proposta pedagógica, porém revelaram a importância da continuidade das atividades escolares às crianças mesmo remotamente, para a construção de vínculos e o desenvolvimento de aprendizagens. Mas, afinal, o que é a proposta pedagógica?

Para Salles e Faria (2013) “É a busca de construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa” (SALLES; FARIA, 2013, p. 20). Para as autoras, a partir de uma unidade de propósitos, o projeto político pedagógico ou a proposta pedagógica, reconhece e legitima a instituição escolar como histórica e socialmente situada, que é constituída por diferentes sujeitos culturais que se propõe a desenvolver uma ação educativa. Por serem constituídos por sujeitos culturais, esses contextos, por mais burocráticos, previsíveis e padronizados que pareçam ser, são influenciados por desejos, valores, crenças, concepções dos seres humanos que ali estão e vão constituindo a organização existente.

Vejam, então, que o ambiente escolar é constituído por muitas mãos, daí porque tamanha complexidade. São pessoas com diferentes costumes, crenças, ideais. São pais, crianças, funcionários administrativos, pedagógicos, comunidade do entorno.

O contexto pandêmico apresentou desafios para todas essas pessoas, mas nos concentraremos aqui na produção das informações construídas a partir das significações de

professoras da educação infantil que relataram pouco ou nenhum domínio das tecnologias digitais necessárias para a interação com as crianças. Foi preciso um preparo rápido em exercício, porque o trabalho acontecia juntamente com a busca incessante pela formação e qualificação.

Para melhor compreensão da materialidade dessa realidade estudada devemos mencionar que as docentes não estavam sozinhas, pois, como já relatamos, a escola pública é um órgão governamental, com normas, regras, metas a cumprir, objetivos a alcançar e é constituída por diferentes profissionais, além da comunidade atendida; logo, essas professoras, historicamente constituídas, transformam esse ambiente e vão sendo transformadas também por ele. Estamos falando de 6 professoras de duas escolas que, mesmo pertencentes a uma mesma rede de ensino, construíram suas próprias significações sobre o contexto pandêmico. Isso é compreensível se levarmos em consideração que o homem:

[...] ao construir sua forma humana de existência revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos. (AGUIAR, 2006, p. 12).

Entendemos, então, que as professoras, por meio de suas próprias constituições, subjetivam as experiências vividas de maneiras diferentes, pois possuem também maneiras diferentes de lidarem e apreenderem as situações que lhes são apresentadas. Cada uma com sua maneira de enxergar o mundo, na relação com o externo, se organiza e se reorganiza internamente, produzindo seus próprios sentidos, externando-os em significados.

Vejamos, por exemplo, as significações da professora Alice sobre o apoio recebido pela rede de ensino nesse contexto pandêmico:

[...] eu fui procurar, não foi a prefeitura, aliás, na minha escola a internet não valia nada. Então, eu tinha que usar a minha internet, fazer a minha pesquisa. Pra gravar vídeo mesmo eu tive que ter ajuda de outras professoras”. [...] “não tive a ajuda da prefeitura, que teria que ter ajudado mais...Ela deu a ferramenta, mas não deu internet, não deu um curso pra usar, o meu tá na gaveta até hoje, porque eu não consigo usar, porque eu não sei usar” [...] “tenho um conhecimento razoável de computador, mas a gente sabe que tem gente que não tinha e teve que se virar. (Professora Alice).

A professora Alice reconhece que a Rede de Ensino à qual pertence disponibilizou a ferramenta tecnológica para apoio ao professor, mas mostrou-se insatisfeita com a formação promovida pelo órgão para a utilização dessa ferramenta. Mostrou-se insatisfeita também com

a internet implantada. Esperava um serviço de melhor qualidade, já que para a realização das propostas, ela era indispensável.

É possível apreender, ao analisar a fala da professora Alice, uma certa resistência quanto ao uso da ferramenta disponibilizada pela Secretaria de Educação de seu município. Entendemos como resistência pois percebemos uma certa contradição quando diz: “tenho um conhecimento razoável de computador”, [...] “aprendi a lidar mais com o celular, com a tecnologia, ficar mais aberta a isso, pra trabalhar com outras coisas, conheci muita tecnologia diferente”, mas ao mesmo tempo diz: “Ela deu a ferramenta, mas não deu internet, não deu um curso pra usar, o meu tá na gaveta até hoje, porque eu não consigo usar, porque eu não sei usar”.

Durante a entrevista, apesar de dizer que possuía conhecimentos prévios sobre as novas tecnologias e que o contexto pandêmico trouxe a ela e aos colegas de trabalho a necessidade de se aperfeiçoarem com relação a essas aprendizagens, mostra-se em oposição aos subsídios prestados pela Secretaria de Educação de seu município com relação à ferramenta de trabalho que foi disponibilizada, alegando que ela não aprendeu a usar, não sabe manusear.

A professora Eliana também relatou insatisfação em sua fala com relação à rede de ensino:

Não acho que a rede de ensino tenha ajudado muito. Agora, por exemplo, tem essa pós-graduação, que acho que é muito mais voltada pro ensino fundamental que pra educação infantil e, nesse momento, já não faz muito efeito pra gente porque a pandemia praticamente já passou. (Professora Eliana).

A professora Eliana se refere a uma formação que acontece atualmente na rede de ensino, em horário de trabalho. Para ela, a formação não propicia conteúdos que auxiliem o professor da educação infantil, mas, sim, do ensino fundamental. A fala da professora Eliana nos remete ao pensamento de Imbernón (2010, p. 39) quando diz que muitos países vêm assumindo a formação continuada ou a capacitação de professores como elemento fundamental; porém, em sua opinião, há muita formação e pouca mudança e que, talvez, um dos fatores que contribuam para isso seja a descontextualização das formações, destinadas a todos de uma maneira geral e a professores ideais que, segundo ele, não existem. A professora Eliana traz um sentido e um significado em suas palavras. O sentido de que a formação atual não traz benefícios à sua prática enquanto professora, ou seja, “distantes dos problemas práticos dos professores e de seu contexto, baseada em um professor ideal que tem uma problemática, sempre comum, embora se saiba que tudo isso não existe” (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

Nesse mesmo contexto escolar, outras professoras conseguiram significar o apoio da rede como algo de grande valia, e mesmo quem não se sentiu satisfeito com as ações do órgão entendeu que foi um momento de grande dificuldade em todos os setores, pois ninguém estava preparado para a realidade pandêmica.

[...] acredito que a rede ajudou muito. Trouxe muita capacitação. Quem quis aproveitar aprendeu muito. Só a internet que deixou a desejar, oscilava... mas sobre o uso das tecnologias, apoio... e assim... sempre que tínhamos dúvidas, podíamos contar com a rede de ensino. (Professora Beatriz).

Eu acho que ajudou bastante viu, por meio das formações que nós tivemos, nas formações que as meninas davam pra gente no HTC. Possibilitou bastante a aprendizagem. (Professora Carla).

Teve ajuda sim. Nos subsidiou. Estávamos todos num momento muito difícil. Se pra nós que recebíamos o script de muitas coisas pra fazer já era difícil, imagina pra eles que tinham que elaborar tão rápido questões como regras, normas, orientações... Teve muita cobrança né? Mas o momento exigiu isso. (Professora Fabiana).

A professora Denise, num primeiro momento de sua fala, não conseguiu perceber o apoio da rede, mas conforme foi trazendo seu pensamento à tona, percebeu a ajuda indireta da Secretaria de Educação na qual está inserida, por meio da orientadora da escola, que de certa forma, representa a rede de ensino.

Eu acho que a gente contou mesmo uma com a outra, tutorial na internet, que não deixa de ser um curso, mas um curso aí informal, digamos assim. Eu não me lembro de curso específico, mas... me lembro da orientadora pedagógica, passando e explicando sobre as ferramentas, como funcionava o google meet, porque ela tinha aprendido com alguém da rede nas formações. Então eu colocaria que sim. (Professora Denise).

Para Aguiar (2006, p.17), devemos, ao analisar as falas dos sujeitos, cuidar para não nos contentarmos com as aparências dos fatos, mas analisar o sujeito, além de suas construções narrativas e não fragmentar o texto, caso contrário as partes podem ficar desconexas e teremos dificuldade para apreendermos o todo, as contradições e os momentos lacunares.

Então, ao iniciar a fala sobre o apoio recebido pela rede de ensino, a professora Denise, que negava apoio, parou um instante, como se algo a remetesse àquele momento e, após uma pequena pausa, se lembrou dos conhecimentos adquiridos em formação de grupo, nas experiências trazidas pela orientadora pedagógica da sua escola, e ainda ressaltou que esta profissional representa a rede de ensino.

Com relação ao apoio recebido da equipe gestora, as professoras relataram receber ajuda, embora na fala da professora Alice, é possível apreender que esse apoio só foi possível porque ela buscou as informações necessárias.

[...] acabou um apoiando o outro, um dando força pro outro. Como eu sempre estava na secretaria, eu acho que das professoras, eu era a que mais ia lá... [...] todo mundo passou por um perrengue danado, e assim, a ajuda foi constante... [...] na verdade também eu busco, eu não espero que as pessoas tragam sabe? Eu vou atrás pra saber o que está acontecendo. Eu não fico esperando que... Ah! Fulano vai vir aqui e vai me falar! E se não vem? Então eu vou lá e pergunto. (Professora Alice).

As expressões apresentadas pela professora Alice, também nos auxiliou nessa análise. Deixou transparecer que ela conseguia tirar suas dúvidas, porém, não esperando que a equipe gestora da escola desse as informações que precisava, pois sempre que sentia a necessidade perguntava, indagava: “Eu vou atrás.” (Professora Alice).

A visão de mundo que essas docentes trazem diz muito sobre suas histórias de vida. As situações, experiências, decepções enfrentadas, se estão bem ou não no momento da entrevista. Essa historicidade - que nos faz olhar o ser humano como individual, mas que se constitui no social e que reflete suas ações por meio do que nele vive - nos faz entender os fatores que podem influenciar as falas dos seres humanos.

A professora Eliana apreendeu, desse momento, que todos na escola estavam passando por um grande desafio e não somente os professores.

Eu vejo que teve a parceria sim... num primeiro momento pra gente, parecia que não. Parecia que a gente tava sendo muito cobrada, mas depois a gente começou a perceber que tava tendo muita cobrança em cima principalmente da orientadora. Apesar da minha orientadora ser rígida, ela procurava passar o conhecimento que ela tinha. “Elas dançavam conforme a música”. (Professora Eliana).

Para Eliana, a equipe gestora segue ordens da rede de ensino, e tinha que exercer a função de acordo com o que era instituído a elas. Quando ela diz “elas dançavam conforme a música”, entendemos que, segundo sua apreensão, essa equipe gestora fazia o que lhe era determinado fazer.

A professora Denise e a professora Eliana também entendem a complexidade da função e a cobrança externa que essa equipe sofria, principalmente nesse momento.

Eu acho que elas deram o melhor delas, com o que elas tinham no momento. Porque... é muito difícil, eu vou falar assim, faltou muita orientação, faltou

muita é... eu não vou falar empatia, eu não posso apontar o dedo pra elas porque eu também não sei o que estava por trás da cobrança que elas estavam sentindo no momento, porque foi um período muito estranho, difícil e diferente pra todo mundo, então por exemplo, eu penso hierarquicamente... nem sei se essa palavra existe... Elas cobravam da gente, porque tinham pessoas que cobravam delas e essas pessoas eram cobradas também. (Professora Denise).

A equipe foi parceira, responsável... mas tem sempre alguns professores que acham que não. A gente ouvia dizer que elas, a diretora e a orientadora, horas diziam uma coisa, horas diziam outras, mas a própria mídia fazia isso... a saúde fazia isso. Não tenho do que reclamar. (Professora Eliana).

A parceria com os professores ficou mais evidente na fala das professoras pesquisadas. Elas se apoiaram umas nas outras, mais do que na própria equipe gestora e Secretaria de Educação à qual são vinculadas.

Entre as professoras as coisas aconteciam, uma ajudava a outra. Até mesmo entre níveis diferentes, quando uma tava precisando a outra sempre ajudava. A gente até mandava vídeo pra outra pra ver se estava bom, se tinha que mudar alguma coisa, pra ver o som, pra ver se dava pra entender. (Professora Beatriz).

Nos ajudamos, com certeza. Ficamos mais unidas e aprendemos muito juntas. Normalmente somos mais individuais. Trocamos nos momentos de planejamento e depois cada um segue com sua vida na sala de aula, mas na pandemia vivemos algo diferente. Parecia um campo de pesquisa, risos... acho que porque não sabíamos como fazer, então nos movimentamos mais para aprender uns com os outros. (Professora Fabiana).

A fala da professora Fabiana nos faz refletir que, nesse momento de pandemia, os professores buscaram muito mais a ajuda e a parceria uma das outras. Esse relato vem ao encontro do pensamento de Tardif (2017, p. 184) ao nos trazer que, com os docentes das crianças menores, a colaboração mais frequente é entre os professores do mesmo nível do que de níveis diferentes, o que é normal já que lecionam os mesmos conteúdos, mas normalmente pedem mais ajuda à direção do que aos próprios colegas. O autor nos traz que “[...] a falta de confiança em si, ou, ainda, a percepção de rivalidade entre os professores poderiam ser fatores que levam os professores a preferir a ajuda da direção à dos colegas.” (TARDIF, 2017, p. 184).

Foi possível observar na fala das docentes, o quanto elas aprenderam umas com as outras, e mesmo quem não conseguiu a parceria com os colegas do próprio nível de atendimento, conseguiu apoio entre os pares que lecionam para outro nível.

Olha... assim... eu me dava melhor, às vezes eu pedia opinião pras meninas que não eram do meu nível, porque com as parceiras que eram do meu nível

eu não tive muito apoio, não. Porque juntava as panelas... risos... mesmo a orientadora falando, tem que ser assim, tem que ser assado, quem me ajudava eram mais as meninas dos outros níveis. Porque eu era nova ali e ali era uma panela. Agora não, mas antes era. (Professora Carla).

A professora Carla vivenciou uma relação que comporta uma importante dimensão histórica, visto que há em algumas escolas, professores que atuam há muitíssimo tempo e partilham entre si “um universo arqui-familiar. Essa familiaridade pode facilmente acabar em relações de solidariedade entre os “antigos” e contra os novos, que vem tomar o lugar de seus camaradas, por exemplo, por ocasião de reestruturação de lugares” (TARDIF, 2017 p. 183).

Essas são questões do universo de uma instituição escolar, mas o que podemos apreender sobre as relações neste contexto pandêmico, é que foi o período em que a parceria, o apoio mútuo, principalmente entre os pares, ficou muito evidente. Foi um momento em que elas foram colaborativas umas com as outras, quando paravam para analisar a aula da colega que seria enviada para casa, quando ajudava a formatar um vídeo, quando gravava a colega de trabalho explicando uma atividade, quando ensinava uma técnica que valorizava a atividade e facilitava o trabalho. Acreditamos que essas proximidades entre as profissionais, além da necessidade pela busca de conhecimento, se deram pelo fato de as crianças não estarem no espaço escolar. Sem dúvidas elas tiveram mais oportunidades de estarem juntas, planejarem juntas, decidirem juntas. Questões como solidariedade e empatia também puderam ser desenvolvidas, já que não havia as crianças e os horários rígidos das aulas, que acabam por favorecer o isolamento do professor aos seus colegas de profissão, mesmo estando estes, numa mesma unidade educacional.

Todas as professoras pesquisadas pontuaram o quão importante foi nesse momento a parceria e a colaboração na comunidade de aprendizagem. A maioria responde positivamente ao apoio da rede de ensino e a ajuda da equipe gestora, mas nas relações na escola, nas circunstâncias vividas, produzindo a existência pelo trabalho, as significações mais profundas e relevantes estão no apoio entre os pares. Essas informações, sem dúvida, foram para nós informações de um produto histórico, visto que: “tudo que constitui a vida social, a subjetividade, a dialética, subjetividade-objetividade é produto histórico; porque resulta da materialidade da ação e de relações sociais e porque tem um conteúdo histórico que vai sendo produzido nesse processo de vida material” (GONÇALVES e BOCK, 2018, p. 4).

4.6.4 Núcleo 4 - Os desafios da utilização de novos recursos tecnológicos na docência: a aprendizagem de um novo conceito “para além da profissão”.

Diante do cenário vivido em momentos de pandemia da COVID-19, foi possível constatar que pessoas do mundo inteiro tiveram que alterar suas maneiras de viver, sobretudo a forma de se relacionar com o outro. As mudanças foram necessárias tanto no âmbito pessoal como profissional. A escola de educação infantil, que corresponde à primeira etapa da educação básica (crianças de 0 a 5 anos) sofreu grande impacto para a realização das atividades remotas, visto que nessa fase a questão da corporeidade é de suma importância para o desenvolvimento infantil.

Na escola, os docentes da educação infantil precisaram se reinventar. Por meio dos relatos dos professores, ficou evidente o desafio enfrentado por terem que, de repente, lecionar para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas por meio do computador, ou aparelho celular, buscando meios para que as crianças continuassem aprendendo em tempos de pandemia.

Novoa (2020) nos faz refletir que ser professor é estar em processo permanente de mudança, em constante atualização e reestruturação, fator que traz capacitação e condições de atender as ansiedades de alunos, que levam aos docentes, a cada dia, novos problemas e novos desafios. Para o autor, a atualização do professor só acontece por meio da formação continuada, seja ela em uma dimensão pessoal, quando envolve a reflexão, a leitura, a avaliação da própria prática, seja numa dimensão mais acadêmica, quando envolve cursos por exemplo, ou, ainda, na dimensão do ambiente de trabalho. Na opinião do autor, esta é a mais importante delas: aquela que acontece na troca entre os pares, no exercício de pensar e repensar a prática, analisar o que foi bom e o que poderia ter sido melhor, de se inspirar na ação do outro, fortalecendo a escola, valorizando a profissão.

Trazemos essa questão pontuada por Novoa (2020) como elemento importante para a continuidade do trabalho docente em tempos de pandemia. As professoras participantes dessa pesquisa, em seus relatos, contam da dificuldade enfrentada, não somente pela necessidade da aquisição de novas aprendizagens, que nesse caso, era o uso de ferramentas tecnológicas, mas principalmente pela nova maneira de se relacionar com a criança e seus familiares. Num contexto rotineiro, o professor recebe o aluno na sala, a família vai embora, e inicia-se a rotina. Por mais dinâmica que seja a sala de aula, o professor possui um planejamento, uma sequência de atividades que o auxilia no seu trabalho diário. Com a chegada da pandemia as professoras estabeleceram um contato maior com as famílias das crianças, conversavam por aplicativos de

mensagens, enviavam propostas pelo celular (vídeos explicativos, histórias, canções) e a maioria delas gravavam os vídeos expondo suas imagens. Podemos considerar essa proposta algo muito diferente, algo que até então, não haviam realizado. Houve necessidade de avaliar e reavaliar o próprio trabalho:

[...] quando a gente está na sala de aula com a criança a gente sabe como fazer, mas daí você mandar uma atividade pro outro fazer... será que vai fazer da melhor maneira, será que vai entender? (Professora Beatriz).

O maior desafio foi gravar o vídeo... Pôr a cara a tapa. Sabe... mostrar sua cara pra todo mundo em casa entendeu? Eu acho que é muito íntimo isso. Você grava um vídeo, você grava um áudio, mas você fala com a sua mãe, com uma pessoa que você conhece, numa chamada de vídeo. E de repente você grava um vídeo e você está em todas as casas, de todas as crianças. Tem hora que você fala uma coisa errada, e a pessoa tá observando, tá vendo como você fala, se expressa. Esse sentimento que mais me deu medo. (Professora Alice).

[...] o mais difícil foi vencer a timidez pra fazer os vídeos... eu fazia e apagava, depois fazia novamente até ficar bom... nossa... no começo foi muito difícil! (Professora Fabiana).

É possível observar nas falas acima que o ensino remoto exigiu dos professores novos esforços, pois esse profissional que necessita de qualificação e aperfeiçoamento para a execução das atividades escolares, precisou se reinventar, se redescobrir, buscar novas maneiras de exercer o seu trabalho. Todas as professoras participantes da pesquisa, disseram ter passado por dificuldades com o uso das tecnologias, umas mais, outras menos, mas esse foi um fato que movimentou a escola, tornando-a um campo de estudos, pesquisas, formulação e execução de propostas digitais.

Quando a professora Alice, fala sobre “pôr a cara a tapa”, traz à tona o desafio enfrentado por quase todas as outras professoras. Elas estavam acostumadas a lecionar para as crianças e somente para elas. Ser observada por outro profissional da educação já é algo que as incomodam naturalmente e ser observada por qualquer pessoa que tivesse acesso às gravações, seria, a princípio, constrangedor. Sem contar no tempo que precisaram dispor para a realização das propostas. Apreendemos na fala da professora Fabiana, acima, que até que o vídeo construído por uma professora ficasse bom para ser enviado para a família, ele já havia passado pelos seus olhos, recebidos suas próprias críticas e desaprovação, era deletado, refeito ou editado, passado pelo olhar do colega, parceiro de trabalho, pelo olhar criterioso do orientador pedagógico. Mesmo uma atividade menos elaborada, que elas podem desenvolver com a turma na sala, sem qualquer planejamento como uma cantiga de roda, deveria agora ser muito bem

explicada, por meio de texto ou vídeo porque essa atividade, comum para a rotina em sala, seria desenvolvida por outras pessoas distante da realidade escolar. Além da preocupação na elaboração da proposta, ainda havia a preocupação em transpor a atividade para o computador, ou como fazer uma chamada pelo *Google Meet*, como elaborar um mural no *padlet* com as fotos enviadas pelas famílias dentre tantos outros recursos que alguns professores tinham pouco ou nenhum domínio.

A professora Alice reconhece que não tinha conhecimento suficiente sobre o uso das novas tecnologias, o que dificultava o desenvolvimento do trabalho. Entende que esse momento, por meio das necessidades que o contexto trouxe, foi possível novas aprendizagens, que, inclusive, trouxeram benefícios à sua vida pessoal e profissional. “[...] tive que aprender muito, porque eu não sabia muita coisa. Então, assim, pra minha vida mesmo. Que nem agora, que a gente tá cursando faculdade, fazendo outras coisas, eu acho que esse momento acabou ajudando nisso” (Professora Alice).

Apreendemos que determinada aprendizagem, não se tratou aqui, de uma opção da professora, mas uma necessidade em consequência do contexto vivido, logo utilizamos a categoria mediação, revelando a intervenção de um processo na constituição de uma situação. “Estamos entendendo, desse modo, que o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal) constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/circunstâncias específicas)” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 302).

A aprendizagem do novo conceito foi objetivada pela professora como desafiador, porém, favorável, tanto para a sua vida profissional como pessoal. Ela percebeu que a aprendizagem de novas tecnologias seria muito importante naquele momento, pois não poderia enviar atividade para a casa de maneira remota se não adquirisse os conceitos sobre a informática e o uso das ferramentas tecnológicas e sem as quais não conseguiria desempenhar o seu papel. Ela encontrou subsídios nas aprendizagens adquiridas ao fazer uma formação à distância fora do ambiente de trabalho, facilitando o desenvolvimento de atividades escolares.

Além da professora Alice, a professora Eliana, apesar das dificuldades enfrentadas para a construção das aprendizagens tecnológicas trouxe em suas significações as vantagens dessa experiência: “Aprendi coisas que hoje uso com a minha própria família, como editar vídeo, fazer um *forms*, essas coisas assim” (Professora Eliana).

Quando a professora Fabiana fala sobre “vencer a timidez”, ela traz uma problemática muito mais profunda. Para ela, assim como para outras professoras, se expor em um vídeo, mostrar para a família das crianças e para outras pessoas como desenvolvia as atividades antes

apresentadas só para os pequenos, não foi uma tarefa fácil; porém, se pararmos para pensar na dinâmica de todo esse processo e no caminho percorrido do início, desde a cogitação de determinada proposta por este ao aquele professor, do todo o desenvolvimento até que ela ficasse pronta, podemos considerar que aconteceu nessa escola, o que Aranha (2015) pontua como o espaço da formação crítica, já que ela possibilita aos sujeitos a participação, o questionamento, a reflexão, além do compromisso de assumir e se submeter a críticas de normas e valores. Para a autora “os espaços de formação crítica criam oportunidades de a) observação de si e dos demais; b) discussão teórica para a compreensão da prática; e c) a avaliação social a partir de critérios sociais mais amplos”. (ARANHA, 2015, p. 29).

Durante o período que as crianças estavam realizando atividades remotas, o horário de trabalho coletivo do professor (horário destinado a formação continuada) também acontecia de maneira *on-line*. A formação *home-office* trouxe à professora Denise um olhar sobre uma nova possibilidade de trabalho. Apesar da fala: “isso não quer dizer que eu vá sair definitivamente da área da educação”, seus relatos durante a entrevista, deixam transparecer um certo descontentamento com a profissão:

Eu vendo que trabalhar remotamente, no conforto da minha casa, usando por exemplo o computador que eu já tenho, me fez pensar em outras oportunidades que eu posso ter também sabe? Isso não quer dizer que eu vá sair definitivamente da área da educação, mas ter tido esse contato, esse gostinho que é o home office, que é você ter mais liberdade com relação a horário, com certeza, foi um ponto assim, muito positivo [risos]. Foi encantador. (Professora Denise).

Foi possível, para nós, apreendermos alguns pensamentos que se materializaram nas palavras da professora Denise, considerando que “a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 409). Se pensarmos que a relação entre pensamento e palavra é um processo em movimento, devemos para a produção de informações, levarmos em conta a totalidade em que vive o ser humano que estudamos, todas as mediações que constituem esse ser, que se constrói historicamente e que nos revela um pensamento que, segundo Vigotski (2001), não se exprime na palavra, mas nela se realiza. Com a categoria totalidade, nos aproximamos “das relações concretas que constituem o pensar, o sentir e o agir do professor, do gestor e demais atores sociais do espaço escolar, considerando o movimento dialético que realiza e constitui a realidade escolar” (AGUIAR e BOCK, 2020, p. 29). Durante a entrevista a professora Denise faz comparações de outras profissões com a profissão do professor. Em diversos momentos, enaltece as vantagens de outros cargos e as desvantagens da

carreira docente. As significações constituídas pela professora Denise foram reveladas por meio de sentidos, de subjetivações que, articulados aos significados, puderam ser objetivados após ter a experiência de realizar o horário de trabalho coletivo de maneira *on-line* e comparar a realização desse mesmo trabalho de maneira remota. Trago a fala da professora para complementar esse pensamento:

[...] na escola em que eu trabalho, a sala de formação é muito pequena. Nem cabem todos os professores, não tem nem cadeira para todo mundo. Tem os professores do regular, fora o professor alfabetizador, o professor de música, o wi-fi não pega direito, é uma coisa que não faz sentido. [...] qual o sentido de eu ter que ir até a escola pra eu realizar uma coisa no computador, que é individual? Eu poderia fazer em casa, eu poderia ter mais conforto, eu poderia até mesmo ir trabalhar mais feliz, porque não? Porque eu poderia passar um tempo de qualidade na minha casa, realizar o meu trabalho tranquilo, depois eu almoçava, tomava meu banho e ia trabalhar. Então é... é complicado. (Professora Denise).

Devemos pensar também que a formação em horário de trabalho, está diretamente relacionada à grade do professor; logo, se trata de uma questão administrativa de esfera governamental, mas que pode, futuramente, para atender aos anseios do professor, considerar adaptações ou mudanças, valorizando a qualidade do trabalho escolar e, conseqüentemente, o profissional docente.

Essa questão não pode ser esquecida nem rejeitada, porque traz um cunho de historicidade cultural, expõe a produção de um conhecimento que pode orientar práticas sociais e possibilitar mudanças e transformações.

As formações de professores, como apontam vários estudiosos do assunto, precisa de reformulações. Gatti e Barreto (2009) nos traz a dificuldade que o Brasil vem enfrentando para formar bons professores para a atuação escolar e um dos principais motivos é a falta da formação de qualidade, seja ela inicial ou continuada. Davis e Aguiar (2010, p. 234), inspiradas em Libânio, descrevem a urgência de se contar com professores mais bem preparados, capazes de lidar com a diversidade de perfis de alunos que frequentam o Ensino Básico.

A formação continuada é muito discutida também entre os professores, principalmente porque muitos deles se sentem obrigados a cumpri-la, alegando que não se sentem motivados quanto ao tema e o desenvolvimento das propostas, mas esse tema também nos possibilitaria um outro estudo. Voltando à questão da utilização dos recursos tecnológicos na perspectiva da formação, a professora Denise despertou para a possibilidade, não do trabalho remoto, como os alunos, mas das formações continuadas acontecerem de maneira remota. Traremos aqui a fala

da professora Beatriz, não como contradição às significações da professora Denise, mas como complementação da necessidade da formação e qualificação do professor.

Foi novo pra nós professoras, pra equipe gestora também, mas confesso que fiquei com dó em vários momentos, principalmente nos HTCs, porque assim, achei que elas eram muito desrespeitadas por conta da formação on-line. Eu via a falta de consideração para com o trabalho da orientadora e isso me incomodava, porque a gente exige tanto isso da criança e quando precisa partir de nós, as vezes não acontece, então eu tinha muito dó. Acho que nós, professoras fomos muito cobradas e a equipe gestora também foi. Algumas professoras cumpriam normas e combinados, algumas não estavam nem aí. Eu tinha dó. (Professora Denise).

O que a professora Denise nos traz é a significação, ou seja, o sentido e o significado atribuídos a essa realidade com muitas mediações e, para Davis e Aguiar (2010), essas mediações só são possíveis por conta do convívio social estabelecido no trabalho conjunto.

A professora Denise se sentiu desconfortável com a atitude revelada nas ações de algumas colegas de trabalho. Apreendemos, então, que ainda há muito que caminhar nas formações docentes, pela complexidade que ela nos revela. Para Imbernón (2009, p. 91), fatores como a “cultura (e a complexidade) das instituições educativas, a comunicação entre o professorado, a formação inicial, a complexidade das interações da realidade, os estilos de liderança escolar, as relações e o sistema de apoio da comunicação profissional etc.”, influenciam a formação continuada, tornando-a um fenômeno social e, portanto, muito complexa.

Não podemos deixar que essa formação se transforme em um instrumento mecânico, mas temos que olhar a realidade educativa frente ao que ela nos apresenta e considerarmos a formação voltadas também à atitudes, auxiliar no desenvolvimento pessoal do profissional docente, elementos de “atmosfera afetiva, os valores que se exprimem nas ações e as experiências educativas promotoras de desenvolvimento humano e que trazem consigo as regras da tolerância, do respeito, da responsabilidade, do prazer de estar em grupo” (OLIVEIRA *et all*, 2012, p. 50).

Dessa maneira, “A formação em atitudes (cognoscitivas, afetivas e de conduta), auxilia no desenvolvimento pessoal do professorado, numa profissão em que a fronteira entre o profissional e o pessoal se esvaece” (IMBERNÓN, 2009, p. 102).

É preciso olhar atendo para a profissão “Professor”, para que sua formação o ajude a estabelecer vínculos afetivos, não só com as crianças, mas com todos os outros profissionais da educação, uma formação que os motive, que os ajude a reconhecer as emoções dos outros e as suas próprias, que o ajude a constituir significações por meio solidariedade e da empatia. Esses

fatores nos auxiliam a melhorar a qualidade no ambiente escolar, a relação como os companheiros e a relação com as crianças. Nossa apreensão, teve como referência as dimensões subjetivas da realidade apresentadas pelas professoras pesquisadas sobre o momento pandêmico. Como dissemos na análise de outro núcleo, poderíamos produzir muitas outras informações, mas, por ora, finalizaremos, concluindo que a utilização dos recursos tecnológicos para os professores em tempos de pandemia foi uma questão desafiadora, pela exigência da aprendizagem de um novo instrumento de trabalho; porém, mais que saber utilizar os recursos digitais, a preocupação na adequação de propostas de qualidade, que antes eram desenvolvidas presencialmente, se tornou, para os docentes, motivo para uma reorganização das atividades e a colaboração entre os pares. Os professores deixaram de realizar as atividades *on-line* e, conseqüentemente, algumas estratégias possibilitadas pelas novas tecnologias, mas levaram conhecimentos construídos e exigidos neste período, como experiências para além da profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS COTEJADAS POR UMA APROXIMAÇÃO INTERNÚCLEOS

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar e identificar através de narrativas de professoras de educação infantil, os desafios, superações e conquistas enfrentadas no período de aulas remotas e no retorno às aulas presenciais, bem como os elementos considerados essenciais como apoio às professoras para a continuidade do trabalho docente em tempos de pandemia. Para tanto, foi imprescindível as contribuições das professoras de educação infantil de duas escolas de uma cidade do Vale do Paraíba/SP. Foram realizados questionários e entrevistas com 6 professoras, sendo 2 com tempo de exercício no magistério entre 1 e 5 anos, 2 entre 10 e 15 anos e duas com mais de 20 anos. Com as informações produzidas já foi possível realizar a caracterização e registrar o perfil dessas docentes, objeto desse estudo, buscando, então, a apreensão das significações das professoras por meio das análises das falas, tendo como fundamentação o Materialismo Histórico-Dialético, numa abordagem da Psicologia Sócio-Histórica. Nessa perspectiva, o ser humano está ativamente no mundo, constituindo-o por meio da atividade ao mesmo tempo sendo constituído por ele.

Durante as entrevistas as professoras me oportunizaram conhecer um pouco de suas histórias de vida. Além das perguntas sobre o contexto pandêmico, foi-lhes perguntado sobre a escolha profissional e sobre como chegaram à profissão docente.

Por meio das falas dessas professoras construímos os pré-indicadores, os indicadores e constituímos os Núcleos de Significação. Após produção das análises dos 4 núcleos de significação, passamos agora para uma análise internúcleos, a qual juntamente com as considerações finais desta pesquisa, procurou reunir os elementos nas falas das professoras com significados para a aproximação das zonas de sentidos e, então, elucidar ainda mais as suas significações.

Trazemos apreensões significativas sobre a importância das relações no espaço escolar tanto no Núcleo 1 - *As interações na educação infantil em tempos de pandemia e a família como fator inerente à realização das propostas*, quanto no Núcleo 3- *O papel do professor na escola de educação infantil, a parceria do grupo escola e das redes de apoio nos enfrentamentos da profissão*. Enquanto o primeiro reflete as significações das professoras sobre as interações com as crianças e seus responsáveis, o segundo reflete mais as relações dos professores entre os pares, a equipe gestora e a rede de ensino.

Percebemos que a constituição do vínculo com as crianças e principalmente com seus familiares está atrelada à realização das atividades remotas nessa etapa de ensino, e que esse

fator favorece o desenvolvimento do trabalho escolar no que tange ao ensino remoto. Interessante perceber que a professora Alice, foi a que teve menos dificuldade para receber a devolutiva dos pais sobre as propostas enviadas para a casa. É muito provável que isso se deva ao fato dessa docente já ter sido professora desses mesmos alunos no ano de 2019, antes da chegada da pandemia. Essa informação vem reforçar a ideia de que,

“Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois relacionam-se com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas”. (TASSONI, 2000, p. 4).

Vemos que, mais do que aprendizagens escolares, as professoras relatam a importância da continuidade do contato com as crianças, mesmo que de maneira *on-line*, para a constituição do vínculo. Trazemos, aqui, a fala da professora Alice:

Eles gostavam também das atividades que a gente mandava, mas eu senti assim... muito a questão de saudade mesmo”. [...] esse momento que a gente ligava, e que a gente falava, cê via assim... que eles queriam falar tudo, que eles queriam contar várias coisas. É, eu tenho uns vídeos gravados, de algumas alunas minhas, que cê vê: me mostra a casa, que mostra o pai, que mostra o brinquedo, que mostra a galinha... (Professora Alice).

Foi possível apreender que as crianças preferiam, mais do que realizar as atividades, conversar, mostrar coisas do seu contexto familiar e, após as entrevistas com todas as professoras, percebemos que a professora Alice demonstrou mais entusiasmo ao relatar as atividades remotas do que as outras professoras e, mesmo assumindo as dificuldades enfrentadas para a aquisição de aprendizagens com as tecnologias e a elaboração de atividades para o ensino remoto, ela foi quem demonstrou também menos dificuldade na relação com as famílias.

Apreendemos que as outras professoras que não conheciam seus alunos no ano anterior, mostraram mais dificuldade na realização das propostas no que diz respeito às relações: “educação infantil é muito contato, muito de pegar, abraçar... muito pele e foi dificultosa essa questão de ter que mandar atividade para ser desenvolvida com a criança”. (Professora Beatriz), “Não deu muito resultado, porque pras crianças pequenas dependia muito da família... eu percebi que as famílias não compraram essa ideia não!” (Professora Eliana). “por conta da dificuldade mesmo com relação a disponibilidade das famílias... recursos tecnológicos que as vezes não tinham”. (Professora Fabiana).

A fala dessas professoras vem corroborar o pensamento de Gatti (2020) sobre o ensino remoto. Segundo a autora,

[...] muitas dúvidas e preocupações existem relativas ao atendimento às crianças pequenas que frequentavam creches, as da pré-escola, e as em processo de alfabetização, considerando as necessidades e condições dessas faixas etárias, e também a falta de metodologias a distância suficientemente estudadas e consolidadas para esses níveis educativos, lembrando os limites de uso por crianças pequenas de aparelhos receptores. (GATTI, 2020, p. 32).

A autora também nos faz refletir sobre as condições de vulnerabilidade que muitas dessas crianças se encontravam, o que dificultava ainda mais a participação nas aulas.

Apreendemos por meio das significações das professoras, no Núcleo 1, que o trabalho remoto na educação infantil só é possível por meio da articulação com seus familiares ou responsáveis. As crianças dessa faixa etária não têm a autonomia necessária com relação à utilização de recursos digitais para realização de atividades escolares, dependendo do interesse e, sobretudo, das condições favoráveis por parte dos adultos para a realização das propostas apresentadas pela escola e pelo professor.

Como contradição à importância das relações e à participação das famílias, fatores presentes no Núcleo 1, trazemos o receio, o medo e as angústias originados pela volta às aulas presenciais ainda em tempos de pandemia, observados no Núcleo 2- *O receio da contaminação pelo vírus da COVID-19. “As crianças eram assintomáticas e não usavam máscaras”*.

Percebemos que a proximidade, elemento facilitador na constituição do vínculo e das relações na escola, passa agora a ser motivo de recusa. O contato com as crianças e seus familiares, tão importantes para a realização das propostas, torna-se elemento resultante de sentimentos como medo e insegurança. Embalados pelas significações culturalmente construídas de que as crianças eram assintomáticas e não usavam máscaras e que algumas pessoas faziam parte do chamado grupo de risco, essas professoras foram objetivando por meio de suas palavras questões de ordem subjetivas como: “e se na família tem alguém que tá doente e essa criança não tem sintoma, mas ela tá e passa para uma outra criança que tem uma gestante em casa, que tem um idoso em casa entendeu?” (Professora Alice); “Porque não tinha vacina ainda, aí do nada tava um monte de criança com você e qualquer espirro, qualquer coriza que saia, você já ficava desesperada” (Professora Denise); “Como eles eram bebês não teve como não interagir sem proximidade”.

Essas professoras, seres humanos que se constituíram numa relação dialética social e com a história, trazem nessas palavras, sentimentos, como já dissemos, de medo, insegurança,

desconforto, por terem que estar no contato diário com as crianças e seus familiares ainda em tempos de pandemia da COVID-19. Uma delas teve muito medo, porque morava com sua mãe idosa, a outra porque tem um marido idoso, um filho obeso, outra porque a sala de aula apresentava crianças que espirravam e apresentavam constantes corizas, a outra se aproximou mais do trabalho rotineiro, o que inclui pegar no colo, se aproximar, trocar, talvez por acreditar na proteção que “Deus” traria a ela e sua equipe de trabalho. Entendemos que cada professora passou por esse contexto com sentimentos, mesmo que parecidos, carregados de singularidades. Então, a individualidade de cada uma, foi se constituindo nessa universalidade, ao mesmo tempo que a universalidade foi se concretizando em cada uma dessas professoras pelas mediações existentes, nas diversas situações vividas por cada uma delas.

Assim, ao pensarmos nessas professoras, síntese de múltiplas determinações, é importante apreendermos as mediações sociais que constituíram suas significações e fizeram com que elas pensassem ou agissem dessa ou daquela maneira.

Voltando à questão das relações e da constituição de vínculos, tão refletidas no Núcleo1, trazemos um pouco da reflexão sobre o Núcleo 3. Nele analisamos as relações dentro da instituição escolar, entre os pares, na relação das docentes com a equipe gestora e com a Secretaria de Educação à qual estão vinculadas.

Ao analisar as significações expressas pelas professoras, evidenciamos elementos importantes para continuidade do trabalho pedagógico em tempos de pandemia. Foi possível apreender que as professoras saíram de certa maneira da zona de conforto, para se adaptarem à nova rotina de aulas, à necessidade de familiaridade com as ferramentas tecnológicas, às exigências aos protocolos estabelecidos para evitar o contágio pelo vírus e à volta às aulas presenciais ainda em tempos de pandemia. As professoras se empenharam na preparação das aulas, venceram desafios internos para gravar vídeos que exigiam até a criação de cenários. Isso nos mostra que houve mais do que a preocupação com o conteúdo, mas também de elementos que favoreceriam a aprendizagem como a iluminação, o barulho que pudesse atrapalhar o roteiro e a produção como um todo.

A insatisfação com a internet oferecida pela rede de ensino foi unânime, ficou evidente nas diferentes falas das professoras que esse recurso, fundamental nesse momento, causou transtorno e dificultou muito o trabalho que precisava ser realizado, a partir do espaço físico escolar em horário de efetivo exercício. Possivelmente essa questão influenciou nas significações constituídas pelas professoras sobre a parceria com a rede de ensino. Apreendemos por meio das falas dessas docentes que a Secretaria de Educação, possibilitou formações aos professores, capacitou a equipe gestora, especialmente as orientadoras

pedagógicas para o auxílio e apoio ao professor nesse momento de adversidade, o que sem dúvida fortaleceu o exercício da profissão, mas nos revelaram que almejam e ainda almejam formações mais direcionadas, um olhar mais sensível frente aos anseios das docentes, ao que realmente elas esperam e precisam.

Essa apreensão nos leva a concordar com Imbernón (2009) em sua reflexão acerca da formação de professores:

“É difícil, com um pensamento educativo único predominante (currículo igual, gestão idêntica, normas iguais, formação igual para todos, etc.) desmascarar o currículo oculto que se transmite na formação do professorado e descobrir outras maneiras de ver a educação e interpretar a realidade. A educação e a formação do professorado devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de um modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes, marginalizadas ou não” (IMBERNÓN, 2009, p. 15).

As professoras significaram que a equipe gestora também enfrentou desafios no desempenho da função. Foi possível apreender que as atividades desempenhadas por essas profissionais estavam imbuídas de preocupação, cuidado e responsabilidade neste momento difícil para toda a equipe e comunidade escolar; porém, subentendemos nas falas de algumas professoras, que os gestores escolares são profissionais de cumprem regras e estão na escola para fazerem essas regras serem cumpridas, além de serem profissionais com pouca autonomia.

A parceria no enfrentamento da profissão foi revelada no trabalho desenvolvido entre os pares. Foi possível observar nas falas das professoras o quanto elas se apoiaram, principalmente neste momento de busca de alternativas emergenciais para a continuidade do trabalho docente. No esforço para vencerem as dificuldades e garantirem a aprendizagem da melhor forma possível, elas ensinaram o que sabiam às colegas de profissão, avaliaram o próprio trabalho e o trabalho do outro, auxiliaram colegas em dificuldade a construir um grupo de *WhatsApp*, um vídeo, dividiram o mesmo cenário, a mesma fantasia, a mesma ferramenta. Colaboraram com ideias, sugestões e práticas exitosas. Essas apreensões obtidas, principalmente na análise do Núcleo 3, nos motiva às apreensões das análises do Núcleo 4 - *Os desafios da utilização de novos recursos tecnológicos na docência: a aprendizagem de um novo conceito “para além da profissão”*.

As professoras perceberam que no início foi um desafio muito grande. Era realmente algo muito diferente de tudo o que elas já tinham desempenhado durante a carreira profissional, mas pelos relatos apresentados, apreendemos que conseguiram desempenhar a função. Foi importantíssimo o apoio de todos os envolvidos no processo educacional, mas a relação de

parceria, cumplicidade, cooperação entre os pares, foi o que ficou mais evidente como possibilidade de ação, transformação e enriquecimento da prática educativa, até porque as aprendizagens adquiridas pelos professores, mesmo apresentando tantos desafios, foi de grande valia para as realizações, não só na escola, como forma de facilitar e valorizar documentações e as práticas, mas para diversas situações na vida em sociedade. São aprendizagens significativas, aprendidas nas atividades do trabalho e que podem ser executadas para além da profissão.

Por meio da atividade que envolve a tecnologia, foi possível vencer barreiras como a timidez, produzir vídeos, guardando momentos especiais em família, registrando memórias. Com a participação em formações de maneira *on-line*, por exemplo, foi possível pensar em novas possibilidades de atuação profissional, que favoreça mais autonomia e liberdade com relação a horário. Para mim, enquanto gestora e pesquisadora, foi possível apreender que gestores escolares podem contribuir significativamente para um ambiente escolar saudável, com ações que promovam a motivação, a valorização e a inspiração de professores. Para tanto, além de atender toda uma demanda administrativa, auxiliar nas questões pedagógicas e garantir o bom relacionamento com a comunidade, é preciso a escuta atenta às falas dos professores. Uma escuta que possibilite a análise, a reflexão, buscando a informação para além do que o professor diz. Trazemos aqui a fala da professora Denise:

... na escola em que eu trabalho, a sala de formação é muito pequena. Nem cabem todos os professores, não tem nem cadeira para todo mundo. Tem os professores do regular, fora os professores de apoio, o wi-fi não pega direito, é uma coisa que não faz sentido. A gente chega, senta, realiza a maioria das coisas no on-line. Qual o sentido de eu ter que ir até a escola pra eu realizar uma coisa no computador, que é individual? Eu poderia fazer em casa, eu poderia ter mais conforto, eu poderia até mesmo ir trabalhar mais feliz, porque não? Porque eu poderia passar um tempo de qualidade na minha casa, realizar o meu trabalho tranquilo, depois eu almoçava, tomava meu banho e ia trabalhar. Então é... é complicado... (Professora Denise).
(Texto com pequenas adaptações)

Vemos que a professora Denise mostra insatisfação e, em algumas falas, traz significações que nos remete a desmotivação, o pensamento sobre a possibilidade de um outro trabalho. A fala da professora Denise, juntamente com as falas das outras professoras participantes dessa pesquisa, nos envolve também nas nossas próprias significações. Podemos, enquanto gestor escolar, continuar cumprindo regras, pois não somos um sistema alheio a esferas governamentais, mas podemos nos inspirar e inspirar professores, em ações mais autônomas e mais democráticas, possibilitar ao professor mais entusiasmo no local de trabalho

com alternativas possíveis como um local de formação mais aconchegante, disposição de materiais que facilitam o desenvolvimento do trabalho, inclusive os que envolvem a tecnologia, visto que essas técnicas não podem mais serem vistas apartadas da escola contemporânea, que já nos coloca os riscos da transmissão do conhecimento na forma convencional. O gestor escolar também pode inspirar a rede de ensino, apoiá-la, sendo ponte, interligando as necessidades e anseios dos professores e da comunidade, reforçando uma educação mais democrática, que busque o diálogo numa sociedade multicultural que ao mesmo tempo consiga viver em igualdade e conviver na diversidade. O período pandêmico no revelou, nas informações construídas com as expressões das singularidades das docentes pesquisadas, o novo que elas são capazes de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (AGUIAR e OZELLA, 2006), nos fazendo alcançar as significações pertinentes e possíveis ao nosso entendimento. Tais apreensões que nos suscitaram sentidos na consciência de pesquisadores, e seres dialéticos e historicamente constituídos que somos, nos revelaram

“[...] o professorado como peça fundamental de qualquer processo que pretenda uma inovação real dos elementos do Sistema Educativo, já que são eles, em primeira e última instância, os executores das propostas educativas, os que exercem sua profissão em escolas concretas, inseridas em territórios com necessidades e problemáticas específicas”. (IMBERNÓN, 2009, p. 20).

Concluimos ressaltando que, por meio das narrativas das professoras da Educação Infantil, foi possível constituirmos significações das trajetórias vivenciadas em tempos de pandemia, de maneira a construirmos conhecimento organizado, saberes específicos e gerais para serem utilizados em formações docentes na intenção de contribuir para a compreensão de uma parte importante do que ocorreu na educação nos últimos anos e subsidiar criticamente os conteúdos didático-pedagógicos, tanto com relação à prática educativa ordinária como no que se refere aos casos e momentos excepcionais, como ocorreu notadamente nos anos de 2020 e 2021.

REFERÊNCIAS

- ADERNE, Aline; FERREIRA, Tays. Educação em tempos de pandemia: (re) vivências na educação infantil durante o distanciamento social. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-8, junho/ 2021.
- AGNES *et al.* A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. *In*: AGUIAR, W. M. J. (org). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2006.
- AGUIAR, W. M. J; ARANHA, G. M. E; SOARES, R. J. Núcleos de Significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Caderno de Pesquisa**, SP, v. 51, e07305, 2021.
- AGUIAR, W. M. J; BOCK, A. M. B. Psicologia Sócio-histórica e Educação: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa. São Paulo, Cortez, 2015.
- AGUIAR, W. M. J; DAVIS, Claudia L. Sentidos e Significados no Contexto Escolar. Linguagens, **Educação e Sociedade** - Teresina, Ano 16, n. 25, jul./dez. 2011
- AGUIAR, W. M. J; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 33, n. 2, p. 261- 270, Jun 2016.
- AGUIAR, W. M. J; SOARES, R. J; MACHADO, V. C. Núcleos: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Caderno de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75. Jan/mar. 2015.
- AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e profissão**, 26(2), 222 -245, 2006
- AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Apreensão dos Sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Estudos RBEP**, v. 94, n. 236, p. 299-322. Jan/abr. 2013.
- ARANHA, E. M. G. **Equipe Gestora Escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica**. Tese de doutorado em educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.
- BREZOLIN, C. F. **Significações Imaginárias sobre a Formação Continuada de Professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.
- BOCK, A. M. B. **A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo, Cortez, 2001.
- COUTINHO, Clara. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. **Educação Unisinos**, vol. 12, nº 1, p. 5- 15 jan /abr, 2008.

DAVIS, Claudia L. F. AGUIAR, W. M. J. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 14, nº 2, p. 233-244, Julho/Dezembro de 2010.

DAVIES, Patrícia. **A significação de docentes sobre a formação continuada**. 2020. 120. Dissertação de Mestrado na linha Formação Docente e Desenvolvimento Profissional – Mestrado Profissional em Educação-Unitau, SP, 2020.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, n. 44, p. 213 – 225, 2004.

FAURA, J. C. Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: el papel del gobierno, profesores y padres. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Espana, v.9, p. 1-12, 2020.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, p. 29 – 41, 2020.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, UNESCO, 2019.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2002.

GONÇALVES, M.G.; BOCK, Ana M. B. **Uma obra em movimento**. São Paulo, EDUC, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo, Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo, Cortez, 2009.

LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

MAGALHÃES, L. O. R. **A Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo, PUC-SP, 2021.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação**, n.º 8, p. 7-22, jan/abr., 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p

NONO, Maévi Anabel. Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre, Mediação, 2011.

NOVAES, Laura R.. **As significações de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a educação inclusiva**. 2020. 152. Dissertação de Mestrado na linha

Formação Docente e Desenvolvimento Profissional – Mestrado Profissional em Educação-Unitau, SP, 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores em tempo de pandemia**. Youtube-vídeo. Jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Acesso em: jun. 2020.

OLIVEIRA, E. A. de.; ALMEIDA T. P. N. VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso. **Ensino remoto em época de pandemia: Desafios, conquistas e superações no colégio Menino Deus**. Maceió-AL, Conedu, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de *et al.* O trabalho do professor na educação infantil. In. Oliveira, Z.R. de M. (org). **O trabalho do professor na educação infantil** São Paulo, Biruta, 2012.

PENA, Alexandra. Formação de professores de educação infantil: memória, narrativa e inteirezas. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Ceará, v. 2, p. 72-86, jan/abr, 2017.

SALLES, F.; FARIA, V. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo, Ática, 2013.

SOMMERHALDER, Aline. OLIVEIRA, Raiza. MASSON, Giseli. Educação infantil diante da pandemia causada pela Covid 19: no cenário do programa Rio Preto. Educ Ação. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v. 24, p. 1-8, abril/ 2021.

SOUZA, Irene. **Subjetividades Docentes: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola**. 2012. Psicologia e Educação – Tese. Universidade de São Paulo, SP, 2012.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, Vozes, 2014.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2000.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, Piracicaba, ano 18, n. 2, p. 79-91, jul./dez, 2011

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L.S. Manuscritos de 1929. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 71, p.21-44, 2000.

APÊNDICE A – MEMORIAL

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Michela Rodrigues

Minha trajetória profissional

Taubaté – SP

2021

Michela Rodrigues

Minha trajetória profissional

Memorial apresentado para as disciplinas do Mestrado Profissional em Educação, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientador: Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves.

Taubaté – SP

2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por todas as bênçãos por mim recebidas. Agradeço à minha família que me apoia mesmo em momentos em que eu deveria estar presente e não posso devido aos enfrentamentos da profissão e ao tempo destinado aos estudos.

À minha mãe, que acertou, quando desejou realizar seu sonho profissional em mim, à minha querida amiga Zaine que me incentivou a ingressar no mestrado e a Prefeitura Municipal de São José dos Campos, com a política Pública de incentivo aos estudos e a formação continuada, que colabora financeiramente com parte dos valores que subsidiam essa formação.

RESUMO

Este relato tem por finalidade apresentar um pouco da minha trajetória profissional, e os percursos pessoais pelos quais passei, que acredito ter influenciado a construção do meu conhecimento profissional.

Nesta escrita estão presentes fatos que julguei importantes para a reflexão sobre a importância do papel do professor e das significações que ele atribui a seus alunos, a colegas de trabalho, na troca de experiências ou como formador.

Conto também das dificuldades sofridas por mim - que não divergem de tantos outros desafios enfrentados por docentes nas suas diferentes comunidades e contextos. Para finalizar, relato um dos maiores desafios do meu percurso até agora: o ingresso no Mestrado Profissional. Diante de tantos saberes científicos e sociais deixo a mim mesma a missão da “recomposição dos saberes no e pelo trabalho”. (TARDIF, 2014, p. 21).

PALAVRAS CHAVE: Trajetória escolar. Formação. Transformação

ABSTRACT

This report is intended to present a little of my professional trajectory and the personal paths I have gone through, which I believe have influenced the construction of my professional knowledge.

This writing contains facts that I considered important for reflection on the importance of the teacher's role and the meanings he attributes to his students, co-workers, in the exchange of experience or as a trainer.

I also tell about the difficulties I suffered that do not differ from so many other challenges faced by teachers in their different communities and contexts. Finally, I report one of the biggest challenges of my journey to

now: entry into the Professional Masters. Faced with so much scientific and social knowledge, I leave to myself the mission of "recomposing knowledge in and through work". (Tardif, 2014, p. 21).

KEY WORD: School trajectory. Formation. Transformation

MEMORIAL

Introdução

Escrever sobre minha trajetória profissional é relembrar acontecimentos vividos e nem sempre revisitados na lembrança. Após alguns meses debruçada sobre leituras e refletindo como nunca antes havia feito e devido aos encontros nas aulas do mestrado, percebi minhas subjetividades às quais permeiam toda a minha formação e atuação profissional.

É produzindo os sentidos dos processos de aprender e ensinar, que construí o ser que ontem fui prosseguindo em construção ao ser que hoje sou e que ainda me tornarei.

A infância maravilhosa

Nasci nos anos de 1980, numa família caçara, como considero até os dias de hoje. Minha mãe, nascida e criada em Caraguatatuba e meu pai nascido em Assis, no interior de São Paulo. Em Caraguatatuba tive uma infância tranquila, com muitos amigos que juntos comigo usavam a imaginação e as condições próprias da infância para a criação e a invenção das mais diversas brincadeiras.

Não tínhamos uma condição financeira que nos permitia acesso a brinquedos de comerciais de TV, por isso tudo o que conseguíamos poderia se transformar num objeto de extrema importância para nossas casas. Falo dessas casas porque talvez seja o que mais me dê prazer ao me lembrar dos meus tempos de criança. Perto de casa tinha uma obra. Uma casa dividida em cômodos com suas paredes a ponto de laje, que permaneceu assim por longos anos... quase que abandonada, para minha alegria e dos meus amigos. Tínhamos pedaços de lonas para fazer de telhado e usávamos os cômodos para representar nossas casas. Cada um se responsabilizava em arrumar sua residência a seu gosto e de acordo com os objetos que conseguia, incluindo panelas velhas, e outros utensílios de cozinha, tapetes, vasos de flores, vassouras, cortinas enfim... Tudo que conseguíamos virava um objeto de valor para nossas lindas casas... Fazíamos visitas nas casas umas das outras e um primo ou um colega mais distante ou um irmão, poderia num dia ou outro virar um filho, um marido, ou até mesmo um “consertador” de coisas, como chamávamos.

Eu, simplesmente, era muito feliz naquele lugar! No bairro onde eu morava em Caraguatatuba, nessa época, não havia escola de Educação Infantil e, na verdade, com meus 4

ou 5 anos eu nem pensava em ir à escola. Tanto que não me lembro de em algum dia de tantos brincando de casinha, de um só deles ter brincado de escolinha. Tínhamos muitos brinquedos não estruturados. Material escolar... Acho que não tínhamos... Não me lembro deles.

Quando eu estava com 6 anos, meus pais se mudaram de cidade. No sonho de construir uma vida melhor foram para São José dos Campos, pois meu pai havia sido chamado para trabalhar em uma fábrica e iria ter um salário melhor. Alguns dias morando na nova casa, senti muita falta do lugar onde eu morava. Agora, era só eu e meu irmão, que já não brincava comigo porque era mais velho.

Chegou o momento de ir para a escola! Minha mãe saiu de casa de madrugada durante alguns dias para tentar uma vaga numa escola Municipal. Todos diziam que era muito melhor do que estudar numa escola do Estado. As mães ficavam numa fila para ser atendidas na secretaria da escola. Se ao chegar sua a vez tivesse uma vaga na sala referente a idade do seu filho, poderia considerar aquele dia como um dia de sorte.

Enfim, minha mãe conseguiu. Chegou em casa radiante, dizendo que precisava arrumar as coisas porque eu iria para a escola. Comprou uma mochila, cadernos, borracha, lápis de escrever e os encantadores lápis de cor. Como eram lindos aqueles lápis de cor...

Ensino Fundamental

Quando cheguei na escola, as aulas já haviam começado e me senti horrível. Não conhecia ninguém e a maioria das crianças, se não todas, estavam de roupas iguais e eu não tinha uma roupa daquela.

A professora escreveu na lousa muitas coisas acho que tentei copiar. Naquele dia ela me trocou de lugar. Depois de uns dias na escola, descobri que a professora dividia o grupo por fileiras. As duas fileiras próximas à porta eram reservadas aos alunos bons, as duas do meio aos alunos considerados médios e as duas próximas a parede para os alunos considerados ruins. Então, eu fiquei praticamente o ano inteiro, ora na sexta fileira, ora na quinta.

Sentia-me desmotivada e incapaz. Lembro-me que nessa sala havia umas três meninas lindas. Loiras de cabelos longos. Estavam sempre muito bem arrumadas e perfumadas e pareciam ser as preferidas da professora. Acho que era esse mesmo o nome da professora. Nessa escola também havia arrecadação de legumes para que as merendeiras fizessem a sopa e eu nem sempre conseguia levar. Meus pais estavam passando por uma situação financeira difícil. Definitivamente, eu não gostava da escola e nem da professora.

No final do ano, meus pais se mudaram novamente para Caraguatatuba e eu passei as férias sendo feliz com minhas amigas e primas no bairro onde nasci.

Minha mãe me matriculou na Escola Estadual Benedita Pinto Ferreira. Minha professora do 2º ano era maravilhosa. Ela deixava as crianças que sabiam mais ajudarem as que sabiam menos e, me lembro que ela adorava dançar, então dançávamos na escola sempre que havia uma data comemorativa.

Nessa escola tinha um pátio bem grande, todo de areia de praia. Nos intervalos brincávamos de pega-pega, queimada, vôlei e de muitas outras coisas. Era uma escola simples, tirando as salas de aula, os outros espaços eram abertos, arejados. Muito diferente da escola de São José dos Campos. Fui feliz nessa escola e a professora do 2º ano marcou positivamente minha vida.

Mais uma vez minha família se mudou para São José dos Campos e eu fiz o 4º ano nessa cidade. Ainda bem que minha mãe não conseguiu vaga para mim na mesma escola que fiz o 1º ano. Dessa vez fui para uma escola do estado na qual a professora também separava os alunos por fileiras, julgando-os pelas competências.

Outra vez voltamos para Caraguá e permaneci lá até depois de terminar a faculdade e na Escola Estadual Benedita Pinto Ferreira, estudei até o 8º ano.

O Magistério

Após concluir o ensino fundamental, minha mãe me matriculou no ensino Normal. Eu tinha apenas quatorze anos e só soube que esse curso era para formar professores depois de iniciar os estudos. Era o sonho da minha mãe.

O curso era frequentado praticamente por mulheres. Havia um único homem em minha sala e nas salas do 2º ao 4º ano naquela escola não havia sequer um homem a não ser os professores de estatística, física e educação moral e cívica.

Foi de grande valia para mim a formação no magistério. Nele, estabeleci meus primeiros contatos com disciplinas como didática e metodologia de ensino, que foram imprescindíveis para o desenvolvimento do meu trabalho até os dias atuais.

As aulas que eu mais gostava eram as de didática e de filosofia da educação.

A didática nos tempos do magistério era uma disciplina que envolvia a reflexão sobre a prática de sala de aula. A professora me provocava a pensar na realidade do ensino e em diferentes estratégias de aprendizagem. Me lembro das oficinas de materiais e jogos

pedagógicos, nas quais utilizávamos materiais concretos e abusávamos de conceitos adquiridos através das leituras e da criatividade lúdica presente em cada um de nós.

Concluí o magistério no ano de 1998 e em 1999 iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Módulo em Caraguatatuba. Essa era a única instituição de ensino superior que havia na cidade, concluí o primeiro ano, mas precisei trancar a matrícula devido à falta de condições financeiras para custear as mensalidades.

Primeiros empregos na área da Educação

Em 2001 fui lecionar para jovens e adultos numa escola Municipal em Caraguatatuba. Mesmo sabendo que eu teria dificuldades com relação aos conteúdos do ensino fundamental II, eu aceitei.

Nesse momento, acredito ter passado pelo período de “sobrevivência e descoberta”, segundo a análise do ciclo de vida profissional de professores e suas fases, descritas por Huberman. Foi realmente um choque de realidade. Percebi que meus ideais educacionais, estavam distantes da realidade daquela sala de aula.

Foi desafiador, porque eu tinha que me preparar anteriormente para todas as aulas: matemática, língua portuguesa, história, geografia, ciências, enfim... Esses, definitivamente não eram os conteúdos que eu havia me envolvido nas aulas no magistério, mas iniciei e terminei o ano com essa turma de Telecurso.

No ano de 2002 fui selecionada para trabalhar na creche do meu bairro como Agente Educadora. Nunca havia trabalhado com crianças na minha vida e a diretora me colocou numa sala de Berçário I. Eu pouco sabia sobre o desenvolvimento infantil dos bebês na prática e não sabia também o que fazer para estimular a aprendizagem deles. Na verdade, minha função naquele momento nem era essa mesmo.

Eu estava ali para garantir os cuidados básicos como alimentação, banho e troca. Durante o dia vinha uma professora e passava três horas com as crianças para desenvolver neles a aprendizagem. Na sala, como Agentes Educadoras, estávamos eu e uma colega que havia acabado de terminar o ensino médio (colegial).

No início estávamos muito inseguras, apreensivas, porém, em pouco tempo já conseguíamos, além de realizar os cuidados básicos, prender a atenção das crianças com músicas, danças e contação de histórias, além de manter uma rotina que nos auxiliou num atendimento de qualidade aos pequenos. Para nós, não foi difícil entender quando as crianças não estavam bem, manter uma relação de confiança com as famílias e ter uma gestão de

organização dos espaços propícios para os bebês. Logo meu cargo mudou para auxiliar de sala e outra pessoa foi contratada como agente educadora para cuidar dos bebês.

Eu gostava muito de estar ali. Procurei ensinar tudo o que eu havia aprendido no magistério para minhas colegas de sala e elas, mesmo não tendo essa formação, me ensinaram muito de suas experiências nos cuidados com os irmãos mais novos.

Hoje consigo perceber o quanto foi importante naquele momento a troca de experiências entre mim e minhas colegas para conseguirmos desempenhar nossas funções, que nos exigia, apesar da pouca idade, tantas complexidades. Desenvolvemos a observação, a atenção aos cuidados, a responsabilidade, a criatividade, o amor e o respeito ao próximo e muitas outras ações que nos fizeram crescer como pessoas e como profissionais.

Finalmente, minha função preferida, a volta à faculdade e o nascimento da Maria Luiza

Em 2003 fiz um processo seletivo na prefeitura de Ilhabela e fui aprovada. Nesse município, após passar em processo seletivo, nos encontrávamos com a equipe da Secretaria Municipal e o Secretário de Educação escolhia para que sala e escola iríamos.

Ele escolheu para mim, uma escola chamada Água Branca e uma turma de 1º ano. Foi então que me apaixonei verdadeiramente pela educação. Era uma turma de 22 alunos e na escola havia duas turmas de 1ºs anos. A outra professora que lecionava para o outro primeiro ano se chamava Marisa. Diziam que ela era totalmente tradicional. Sua sala de aula estava sempre impecável. Não se ouvia o barulho das crianças. De vez em quando seus gritos estremeciam até a minha sala. Ela era uma professora extremamente organizada e preocupada com a aprendizagem de seus alunos. Quem a conhecia há algum tempo dizia que não saia nenhum aluno sequer de sua sala, sem estar alfabetizado. As professoras dos 2ºs anos gostavam de receber os alunos da Marisa pois eram alunos bons em linguagem e matemática e bem disciplinados.

Apesar de ser considerada uma professora brava e de poucos amigos, Marisa me acolheu. Me mostrou seu trabalho, como organizava o caderno das crianças, as atividades que escolhia conforme o nível de aprendizagem, como separava as tarefas e as atividades de sondagem. Um dia passei a manhã na residência da Marisa. Ela morava sozinha e pude perceber que se dedicava de corpo e alma à sua profissão. Percebi também que Marisa não era tão tradicional assim. Que entre seus momentos de braveza, gosto pelo controle da sala e excesso de organização, estava uma professora que tinha boas estratégias de ensino, conhecimento

incrível dos níveis de aprendizagem das crianças e mais ainda, ela mostrava apreço pelo que fazia.

Aprendi muito com a professora Marisa! Também tinha gosto pela organização da sala e dos espaços de aprendizagem. Havia em mim a preocupação em fazê-los entender os conceitos necessários para desenvolverem o conhecimento, mas meu grupo tinha suas características próprias. Eram crianças mais falantes, mais autônomas, mais curiosas, mais críticas e os que tomavam mais broncas da inspetora.

Nessa época eu e outras professoras, que atravessávamos a balsa juntas para as saídas e entradas na Ilha, trocávamos experiências e saberes sobre as mais diversas situações do dia a dia na escola e hoje compreendo como construímos nossos próprios saberes através das relações entre aspectos sociais e individuais. São os saberes experienciais.

(...) Na medida em que assegura a prática da profissão, o conhecimento desses objetos-condições insere-se necessariamente num processo de aprendizagem rápida: é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parecem, sua experiência fundamental, a aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional. (TARDIF, 2014, p. 51).

Deixei essa turma em junho, pois nasceu minha primeira filha, Maria Luiza. Foram quatro meses em casa nos cuidados com a minha bebê e voltei em outubro, para concluir o ano com essa mesma turma.

No início desse ano ainda, voltei para a faculdade. Estava agora no 2º ano de Pedagogia.

Não relacionei muito da faculdade à prática na sala de aula. Acredito que por duas razões: minha casa ficava a quilômetros da escola e eu ainda estava grávida. Essas razões me trouxeram uma certa dificuldade, pois quando eu chegava à faculdade já estava muito cansada, também por observar que o currículo do curso de pedagogia acrescentava pouco às minhas práticas com os alunos. Antônio Nóvoa em sua tese “Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente”, relata sobre o sentimento de insatisfação, resultado da distância das teorias das universidades e a realidade concreta das escolas e dos professores.

Mas me recordo da professora Zoê. Uma senhora elegante que vinha da cidade de Paraibuna para dar aula na faculdade em Caraguatatuba. Ela havia sido professora do ensino fundamental e diretora de escola. Dava aulas de História da Educação e Sociologia da

Educação. Mesmo no auge da minha canseira, aquela professora me fez, inúmeras vezes, ter prazer e orgulho da minha profissão.

Zoê nos ensinava a teoria do conteúdo e sempre tinha um exemplo ou outro para nos dar, relacionando-os à prática dos seus longos anos vividos na educação.

Minha história em São José dos Campos

Em 2006 fui aprovada no concurso público no município de São José dos Campos e escolhi deixar a cidade de Ilhabela. A escolha não foi fácil, mas precisou ser uma decisão rápida, já que eu estava entre as 15 primeiras colocadas e a convocação foi bem próxima ao resultado do concurso.

Na atribuição de aulas tentei assumir uma sala de 1º ou 2º ano do ensino fundamental, mas não consegui. Então escolhi uma sala de infantil 4, que representava o último ano da educação infantil.

Aluguei uma casa próxima da escola, encontrei uma babá para a Maria Luiza que a essa altura já estava com 3 anos e me instalei nessa cidade, feliz por ser agora concursada de uma rede de ensino. Em São José dos Campos a formação continuada é mais evidente, através das reuniões em HTC que aconteciam e ainda acontecem todas as terças e quintas-feiras. Minha primeira Orientadora de Escola era considerada por muitas professoras uma mulher brava e inflexível, mas eu gostei dela.

Eu a achava inteligente e competente. A diretora era mais amável, com certeza, mas não menos competente. Mais tarde, quando assumi a direção de escola, nos tornamos amigas de profissão.

No município de São José dos Campos, lecionei em todos os níveis da Educação Infantil, menos para o berçário, até conseguir ir para o ensino fundamental e assumir as salas de alfabetização. Lecionei por 8 anos e me arrisquei num processo seletivo para diretor de escola. Confesso que tive muito receio. O mesmo desafio que me impulsionava ao desejo de iniciar um novo caminho, também me afligia pelo medo de não ser capaz.

Ao saber que havia sido aprovada e após ser chamada para assumir uma escola de educação infantil em tempo integral, um amontoado de sensações invadiram meu ser. Agora o desafio parecia ser maior, o medo também, a ansiedade e a vontade de desistir, acompanhados de choros na volta para casa em alguns momentos, foram companheiras por quase todo o primeiro ano na função. Mas não desisti.

Durante os anos como professora e diretora de escola em São José dos Campos, fiz curso de Pós-Graduação em Educação Especial e capacitações, passei por mais uma gestação e ganhei o José Antonio.

O Ingresso no Mestrado

No início de 2021 fiz o processo para ingressar no Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté e passei.

Outra vez um amontoado de sensações invadiu meu ser. No cargo de diretor de escola, infelizmente, nos concentramos nas questões administrativas que nos afastam das leituras e das formações pedagógicas e quando as aulas do mestrado iniciaram eu percebi o quão pouco eu sabia sobre minha profissão, sobre os autores que a descrevem e o quanto terei que me dedicar para conseguir o título de mestre.

O desafio maior agora é “mergulhar” o pensamento em leituras e na pesquisa de campo e, através dela, conseguir refletir e subsidiar professores nas complexidades que envolvem o saber docente. Entender como esses autores percebem o que fazem em sala de aula, e como se constroem profissional e socialmente. Será uma tarefa árdua, mas considero já ter traçado um belo caminho, quando relaciono os conhecimentos construídos com as leituras, nas aulas com os professores do mestrado e nas trocas com colegas em comunidade de aprendizagem, com as situações vividas no dia a dia e, também, faço o contrário: relaciono e analiso questões do dia a dia enquanto estudo e reflito as formações. Assim, nessa vivência de tantas objetividades e subjetividades vou legitimando meu conhecimento profissional na prática.

REFERÊNCIAS

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2014. Capítulo 1 e 2, p. 1-111.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Processos de formação de professoras iniciantes**: GT: Formação de Professores, 29ª Reunião Anual da Anped p. 1-15, 2006

GUIA PARA ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS: Área de Biológicas e Saúde, Exatas e Humanas. Universidade de Taubaté, SIBI – Sistema Integrado de Bibliotecas, 2019.

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA O QUESTIONÁRIO**QUESTIONÁRIO – PROFESSOR**

Data da aplicação: ____/____/____

DADOS DO PROFESSOR

1) Qual é a sua idade? _____

2) Sexo

a) Masculino b) Feminino

3) Como você se identifica quanto à cor/etnia?

a) Branca.

b) Preta.

c) Parda.

d) Amarela.

e) Indígena.

4) Qual o seu estado civil?

a) Casado (a).

b) Solteiro (a).

c) Outro.

5) Quantos filhos você tem?

6) Se sim, qual a idade do(s) seu(s) filho (s)?

7) Qual é o grau de escolaridade de seu pai?

a) Ensino fundamental (1^a. a 4^a. série) incompleto.b) Ensino fundamental (1^a. a 4^a. série) completo.c) Ensino fundamental (5/6^a. a 8/9^a. série) incompleto.d) Ensino fundamental (5/6^a. a 8/9^a. série) completo.

e) Ensino médio incompleto.

f) Ensino médio completo.

g) Superior incompleto.

h) Superior completo.

i) Não sei.

8) Qual é o grau de escolaridade de sua mãe?

a) Ensino fundamental (1^a. a 4^a. série) incompleto.b) Ensino fundamental (1^a. a 4^a. série) completo.c) Ensino fundamental (5/6^a. a 8/9^a. série) incompleto.d) Ensino fundamental (5/6^a. a 8/9^a. série) completo.

- e) Ensino médio incompleto.
- f) Ensino médio completo.
- g) Superior incompleto.
- h) Superior completo.
- i) Não sei.

9) Qual o seu grau de escolaridade:

- a) Ensino Médio – Normal/ Magistério.
- d) Normal Superior.
- c) Ensino Superior Pedagogia.
- d) Ensino Superior (outro curso). Qual? _____
- e) Pós-Graduação. Qual) _____

10) Em 2020 / 2021 realizou curso(s) de formação continuada com no mínimo 40 horas?

- a) Não. b) Sim.*

*Se sim, qual (quais?)

11) Neste ano, você participou de algum curso de formação tecnológica promovido pela sua escola ou Secretaria de Educação e Cidadania que auxiliou o trabalho com o ensino remoto?

- a) Não.
- b) Sim.

Se sim, qual foi o tema/assunto abordado? _____

12) Você participa do HTC na Unidade Escolar?

- a) Não.
- b) Sim.

13). Qual a frequência dos assuntos abordados nos horários de trabalho coletivo (HTC), que refletem as situações do dia a dia na escola e subsidiam a formação do professor:

- a) Em todo encontro.
- b) Uma vez por semana
- c) A cada quinzena.
- d) Mensalmente.
- e) Ocasionalmente.
- f) Não faz essa abordagem

DADOS DE DOCÊNCIA

17) Há quantos anos você exerce esse a função de docente?

- a) Menos de 01 ano.
- b) De 01 a 02 anos.
- c) De 03 a 05 anos.
- d) De 06 a 08 anos.
- e) De 09 a 10 anos.
- f) De 11 a 15 anos.
- g) De 16 a 20 anos.
- h) Mais de 20 anos.

18) Há quantos anos você exerce a função de docente nesta escola?

- a) Menos de 01 ano.
- b) De 01 a 02 anos.
- c) De 03 a 05 anos.
- d) De 06 a 08 anos.
- e) De 09 a 10 anos.
- f) De 11 a 15 anos.
- g) De 16 a 20 anos.

20) Você trabalha em outra escola?

- a) Não.
- b) Sim*.

Se sim, qual? (Especifique): _____

22) Ao todo, qual é a sua jornada de trabalho semanal?

- a) Até 20 horas semanais.
- b) De 21 a 30 horas semanais
- c) De 31 a 40 horas semanais.
- d) Mais de 41 horas semanais.

24) Sua opção por trabalhar nesta escola se deu por:

- a) Sua própria escolha.
- b) Foi sua segunda opção de escolha.
- c) Foi sua terceira opção de escolha.
- d) Foi a escola que atendia a sua carga horária.
- e) Foi a única opção que restou para você.

25) Qual o nível que você leciona?

- a) Berçário I
- b) Berçário II
- c) Infantil I
- d) Infantil II
- e) Pré I
- f) Pré II

CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA

25) Qual é a sua renda familiar mensal (a soma dos salários de todos os que trabalham na sua casa).

- a) Menos de R\$ 1.395,00.
- b) De R\$ 1.396,00 a R\$ 2.325,00.
- c) De R\$ 2.326,00 a R\$ 3.255,00.
- d) De 3.255,00 a R\$ 4.650,00
- e) Acima de R\$ 4.651,00.

26) Quantas pessoas moram na sua casa (indique o número total de pessoas, contando com você).

Número de pessoas residentes: _____

ATIVIDADES CULTURAIS E DE LAZER

27) Com que frequência você costuma:

| Atividade | Frequentemente | Às vezes | Raramente | Nunca |
|---|----------------|----------|-----------|-------|
| a) Ler jornais? | | | | |
| b) Ler revistas de informação geral? | | | | |
| c) Ler livros sobre educação? | | | | |
| d) Ler livros de literatura em geral? | | | | |
| e) Ler livros ou revistas especializadas em sua área de formação? | | | | |
| f) Ler outros tipos de materiais? | | | | |

28) Com que frequência você costuma:

| Atividade | Frequentemente | Às vezes | Raramente | Nunca |
|--|----------------|----------|-----------|-------|
| a) Assistir novelas e/ou filmes na televisão | | | | |
| b) Assistir / ouvir noticiários | | | | |
| c) Ouvir música | | | | |
| d) Ir ao cinema | | | | |
| e) Ir ao teatro | | | | |
| f) Ir a shows | | | | |
| g) Ir a exposições de arte | | | | |
| h) Viajar | | | | |
| i) Participar de festas/ eventos da sua comunidade | | | | |
| j) Participar de palestras / cursos voltados para a ampliação cultural | | | | |
| k) Desenvolver alguma atividade artística | | | | |
| l) Realizar trabalho voluntário em sua comunidade | | | | |

PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

30) Os professores se reúnem para planejar e avaliar as atividades a serem desenvolvidas com os alunos?

- a) Não.
- b) Sim.
- c) Às vezes

31) Com que frequência essas reuniões de planejamento ocorrem?

- a) Semanalmente.
- b) Quinzenalmente.
- c) Mensalmente.
- d) A cada dois meses.
- e) Uma vez no semestre.
- f) Outro.

REGISTRO DA PRÁTICA EDUCATIVA

33) São realizados registros dos avanços das aprendizagens das crianças?

- a) Sim
- b) Não
- c) Às vezes

34) Como se dá a devolutiva aos pais e familiares das crianças atendidas sobre o processo ensino-aprendizagem?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Nome _____
Escola _____ Data ____/____/____

Tema: O trabalho remoto em tempos de pandemia:

- 1- Como você percebe o ensino remoto para as crianças da educação infantil em tempos de pandemia?
- 2- O desempenho de seu trabalho foi importante socialmente, no ensino remoto? Se sim, o que acredita ter sido fundamental para o desenvolvimento e atendimento às crianças?

Tema: Desafios enfrentados com o início do ensino remoto e a volta às aulas presenciais

- 1- Qual o maior desafio enfrentado por você, em sua atuação profissional com a chegada da pandemia?
- 2- Qual o maior desafio enfrentado por você, em sua atuação profissional com a volta às aulas presenciais ainda em tempos de pandemia?
- 3- Qual o sentimento carregado por você, ao ter que retornar com as aulas presenciais ainda no período de pandemia?

Tema: Situações de superação pessoal e profissional

- 1 - O trabalho desenvolvido de maneira remota trouxe algum impacto para sua vida pessoal? Se sim, qual foi esse impacto?
- 2 - Foi necessário a capacitação profissional para a continuidade do trabalho pedagógico de maneira remota. Qual a significação dessa capacitação para o desenvolvimento do seu trabalho?

Tema: Apoio em situação de diversidade:

- 1- A capacitação adquirida neste contexto de pandemia foi oferecida pela rede de ensino em que você trabalha ou você foi buscar conhecimentos em outros lugares?
- 2- Como a situação de aulas remotas e retorno as aulas presenciais foi conduzida pela equipe gestora da unidade escolar em que atua?
- 3- Como essa situação foi conduzida entre os pares?
- 4- Quais elementos foram determinantes para a sua resistência diante as dificuldades?

Tema: Situações problemáticas identificadas no período de pandemia

- 1 – Cite alguma situação problemática vivida por você no contexto de pandemia e uma alternativa de resolução desse problema.

**APÊNDICE D – QUADRO 3: Levantamento dos pré-indicadores
e a sistematização dos indicadores**

Tema: A – Percepção da professora sobre o ensino remoto para as crianças

| Pré-indicadores | Indicadores |
|--|--|
| <p>✓ P1</p> <p>Eu percebi, assim, que eles sentem muita falta do professor, dos amigos, porque quando a gente é... mandava uma aula para eles, o vídeo né? Que seria como um vídeo aula mesmo, com uma atividade. Cê vê o gosto que eles tinham de ver, a... a professora.</p> <p>...porque, os meus alunos já eram meus no ano anterior, então eu tive contato com eles um ano, daí entrou a pandemia e eles não vieram, e eles me conheciam, então assim... eu percebi o carinho deles, a saudade deles com relação a professora, a escola...</p> <p>Eles gostavam também das atividades que a gente mandava, mas eu senti assim... muito a questão de saudade mesmo.</p> | <p>A crianças se importaram muito mais com as interações, mesmo que por meio digital.</p> |
| <p>✓ P2</p> <p>...foi muito difícil sabe Michela? Assim, na educação infantil é muito contato, muito de pegar, abraçar... muito pele. E foi dificultosa essa questão de ter que mandar atividade para ser desenvolvida com a criança porque primeiro tivemos que conquistar as famílias porque para que a atividade acontecesse dependia muito da família, da disposição da família</p> | <p>O fortalecimento do vínculo num momento de distanciamento social, em favor da realização das propostas.</p> |
| <p>✓ P3</p> <p>Na minha opinião foi muito importante, embora a escola estando fechada as crianças puderam participar das aulas remotamente.</p> <p>Foi uma forma de você manter o contato para que as crianças não perdessem o vínculo com o professor, com a escola.</p> | <p>O fortalecimento do vínculo, mesmo num momento de distanciamento social.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>✓ P4</p> <p>Eu não acho que tenha sido benéfico pras crianças menores, porém as maiores tiveram oportunidade de terem contato com a tecnologia de um modo... como posso dizer.. mais formal, sem é por exemplo, focar somente nos jogos ou no youtube. ... pensando desse modo é um fator a favor que a pandemia pode mostrar pra eles. Por exemplo, a tecnologia, a internet no geral, não é utilizada só pra diversão, digamos dessa forma. Ela pode ser usada pra outros meios, pra outros fins, porque a gente caminha pra essa era...</p> | <p>As possibilidades da utilização dos recursos tecnológicos que a escola e o contexto pandêmico possibilitaram aos alunos, apesar das dificuldades para as crianças muito pequenas.</p> |
| <p>✓ P5</p> <p>...não deu muito resultado, porque pras crianças pequenas dependia muito da família... ... eu percebi que as famílias não compraram essa ideia não. era sempre a mesma desculpa, que não dava pra participar. Dava a impressão em certas horas que a gente até incomodava um pouco.</p> | <p>As dificuldades do ensino remoto para as crianças muito pequenas.</p> |
| <p>✓ P6</p> <p>Bem... eu acredito que as atividades enviadas pra casa foram muito importantes para que as crianças não perdessem totalmente o vínculo com a escola e com os professores, embora não tenham conseguido atingir os objetivos com todas as crianças por conta da dificuldade mesmo com relação a disponibilidade das famílias... recursos tecnológicos que as vezes não tinham.</p> | <p>A importância das atividades enviadas para a constituição do vínculo com a escola, apesar das dificuldades das famílias.</p> |

Tema: B - Função social do professor nesse período.

| Pré-Indicadores | Indicadores |
|--|--|
| <p>✓ P1</p> <p>... eles ficaram muito isolados de todos né, ficaram só com a família. Então assim, todas as oportunidades que eles tiveram de ver a gente, de conversar... Várias vezes eu liguei pras crianças mesmo pra conversar com elas é... cê vê assim, o quanto elas queriam estar presentes na escola, o quanto elas queriam conversar, falar o que estava acontecendo, o que elas estavam fazendo...</p> <p>Fez muita falta pra eles e esse momento que a gente ligava, e que a gente falava, cê via assim... que eles queriam falar tudo, que eles queriam contar várias coisas. É... eu tenho uns vídeos gravados, de algumas alunas minhas, que cê vê: me mostra a casa, que mostra o pai, que mostra o brinquedo, que mostra a galinha...</p> <p>...responsabilidade de montar um brinquedo, de fazer uma brincadeira, essa responsabilidade de mandar uma foto, um vídeo, eu acho que assim... muitos deles, é uma tarefa da escola entendeu? Eles se sentem mais pertencentes a escola.</p> | <p>A escola foi um suporte para as relações nesse momento, permanecendo “viva” apesar da adversidade.</p> |
| <p>✓ P2</p> <p>Sim foi muito importante, mas nós percebemos quando a gente retornou, porque até então estávamos passando conteúdo, através do computador, através da mídia e aquelas crianças que retornaram após a pandemia e que a gente tinha contato, o relacionamento foi até mais fácil.</p> | <p>O entendimento sobre a importância do vínculo com as crianças e com as famílias na educação infantil.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>✓ P3</p> <p>Foi um trabalho importante do professor socialmente porque ele ficou mais próximo da família. Tinha família assim que no caso, não tinha tanto contato com a gente. Antes você recebia e entregava a criança e pronto né? Mas de acordo com que você ia realizando as propostas pra elas e a devolutiva que elas te davam...</p> <p>...acabava tendo uma amizade e um vínculo maior com a família. Lógico que teve família que de repente você não conseguiu alcançar aquele objetivo que você almejava né, na participação, porque as vezes tinha família, que quando você entrava pra fazer aquele contato, aquelas chamadas, aqueles encontros pelo <i>meet</i>, que eles colocavam as crianças pra estarem entrando... porque as vezes tinha a questão do trabalho, da família que as vezes não batia com o nosso horário, mas eu achei muito importante da gente, do professor tá dando continuidade com o trabalho.</p> | <p>A constituição do vínculo com a família apesar das dificuldades individuais.</p> |
| <p>✓ P4</p> <p>... eu li relatos e fiz um curso também pelo MEC, falando mesmo sobre a saúde mental na pandemia e vi relato de como os pais, eles puderam contar com o apoio do professor, não somente pros estudos mais em toda essa questão social, interação, de rotina, então eu analiso dessa forma.</p> | <p>A constituição do vínculo com as famílias das crianças.</p> |
| <p>✓ P5</p> <p>Acho que a escola teve a função social de desenvolver atividades escolares, mas que não foi muito favorável na educação infantil.</p> | <p>A dificuldade do ensino remoto na primeira etapa da educação básica.</p> |
| <p>✓ P6</p> <p>a função da escola foi fundamental, até pra sabermos como estavam as crianças, o que faziam, enfim...</p> | <p>O cuidado com a primeira infância atrelado a participação das crianças nas atividades escolares.</p> |

Tema: C - Desafios enfrentados com o início do ensino remoto e a volta às aulas presenciais ainda em tempos de pandemia.

| Pré-Indicadores | Indicadores |
|--|--|
| <p>✓ P1</p> <p>Referente ao ensino remoto: Gravar um vídeo! [pausa... olhar distante] Por a cara a tapa. Sabe... Mostrar sua cara pra todo mundo em casa entendeu? Eu acho que é muito... é muito íntimo isso entendeu? ...você sabe que a pessoa tá observando, você não sabe se ela tá vendo como você fala, como você é... se expressa entendeu? É assim... esse sentimento que eu acho que mais me deu medo sabe?</p> <p>Referente às aulas presenciais: Com a volta das aulas presenciais eu percebi assim: de repente a criança é assintomática, mas alguém da família teve e essa criança traz para a sala sabe? Contamina... ...nossos alunos como eram pequenos, não usavam máscaras, sabe? Infantil II não usa... Então assim... e se na família tem alguém que tá doente e essa criança não tem sintoma mas ela tá e passa para uma outra criança que tem uma gestante em casa, que tem um idoso em casa entendeu? Ou se você pega e leva pra sua casa e você tem um idoso em casa. Eu tinha muito medo de levar a doença pra minha mãe... pra casa.</p> | <p>Referente ao ensino remoto: O medo da avaliação e do julgamento.</p> <p>Referente às aulas presenciais: Preocupação pela faixa etária atendida não usar máscaras e serem assintomáticos.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>✓ P2</p> <p>Referente ao ensino remoto: O maior desafio acho que foi elaborar atividades diferenciadas e fazer com que o objetivo fosse atingido porque como eu te falei quando a gente está na sala de aula com a criança a gente sabe como fazer, mas daí você mandar uma atividade pro outro fazer...</p> <p>Referente às aulas presenciais: ...foi a questão do contato. Como eles eram bebês não teve como não interagir sem proximidade. Então tinha que pegar, tocar, tinha a questão das trocas.</p> <p>As crianças não usaram máscaras, porque eram bebês e mesmo assim, ninguém da equipe ficou doente... Olha pra você ver se não é coisa de Deus!</p> | <p>Referente ao ensino remoto: O desafio de realizar propostas para serem desenvolvidas por outras pessoas.</p> <p>Referente às aulas presenciais: A questão religiosa entendida como livramento.</p> |
|---|---|

✓ P3

Referente ao ensino remoto: Meu maior desafio, foi **mexer com as tecnologias**, por exemplo: o *meet* ali, que a gente não sabia. É... **pra você tá fazendo aquele vídeo né**, pra tá entrando em contato com a família. A maior dificuldade que eu tive foi essa e também a questão das propostas, porque você tinha a outra forma de trabalho, você montava o projeto, **aí você já tinha o jeitinho que você trabalhava com as crianças e aí você transcrever aquilo pra você passar pra família**, pra você tá colocando no portal da prefeitura.

Porque você tinha que ter aquele cuidado, embora passasse pela mão da nossa orientadora, mas **foi um desafio, fazer uma coisa mais enxuta, pra que a família entendesse** qual era a proposta. Na questão da tecnologia eu fui uma professora que apanhei bastante. As vezes ia fazer ligação pra família, **agendava**, dava o horário, ia chamar no *meet*. **Chegava na hora não dava certo**, era aquele rolo e eu treinava em casa, em **casa dava certo**, depois na hora não dava.

Referente às aulas presenciais:

... **acolher as crianças novamente de uma maneira diferente**, a família também e a máscara né?

Você **não podia tirar né, pra conversar com as crianças**, porque as crianças não viam seu rosto, não tinha como eles ficarem visualizando, porque **tem criança que gosta, que sente a necessidade, de alhar assim, na sua face**, que as vezes tinha criança, tinha uns que entraram depois e não conheceram você. **Uma vez uma criança perguntou assim: tia você não tem boca?** Risos... e eu tinha medo, porque na época não tinha vacina, eu morria **de medo de eu pegar e trazer pra minha casa né?** No caso meu marido que é idoso, meu filho que é obeso, tinha o meu filho mais novo.

Referente ao ensino remoto:

Fazer uso das tecnologias para a realização de atividades que seriam desenvolvidas pelas famílias.

Referente às aulas presenciais:

As necessidades das crianças, vista pelo olhar da professora.

O medo de ser contaminada pelo vírus e contaminar alguém da família.

| | |
|---|---|
| <p>✓ P4</p> <p>Referente ao ensino remoto: Foi recuperar o vínculo. Eu lembro que tudo aconteceu em meados de março, então foi pouco tempo que a gente teve o contato com as famílias, depois a gente passou esse tempo com medo, com essas incertezas, e depois de outro tempo que a gente foi ver como tava todo mundo etc... então o ponto que eu colocaria que foi mais desafiador foi recuperar o vínculo.</p> <p>Referente às aulas presenciais: Sinceramente foi manter a sanidade mental de todo mundo dentro da escola. Porque eu lembro que foi um período de muita incerteza ainda né? Porque não tinha vacina ainda, aí do nada tava um monte de criança com você e qualquer espirro, qualquer coriza que saia, você já ficava desesperada, então manter a calma foi um... né... foi bem desafiador.</p> | <p>Referente ao ensino remoto: Constituir um vínculo com o grupo de maneira remota.</p> <p>Referente às aulas presenciais: A insegurança de não saber quem está doente.</p> |
| <p>✓ P5</p> <p>Referente ao ensino remoto: Pra mim o mais desafiador, foi aprender mexer com os recursos digitais. Foi a coisa mais difícil porque não era uma coisa que era do nosso costume... Era como se você tivesse dando uma aula sozinha... as vezes você recebia um vídeo ou outro, comentando, falando, mas foram poucos.</p> <p>Referente às aulas presenciais: Com o retorno, o mais desafiador foi juntar turma. As crianças não vinham... demorou muito. Foi assim... muito diferente, uma sensação de solidão ver aquela escola com poucas crianças.</p> | <p>Referente ao ensino remoto: A dificuldade para lidar com os recursos digitais e adaptar-se à nova modalidade de ensino.</p> <p>Referente às aulas presenciais: A adaptação à nova rotina, à uma nova modalidade de ensino.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>✓ P6</p> <p>Referente ao ensino remoto: Pra mim o mais difícil foi vencer a timidez pra fazer os vídeos... eu fazia e apagava, depois fazia novamente até ficar bom... nossa... no começo foi muito difícil!</p> <p>Referente às aulas presenciais: Na volta o mais desafiador foi a adaptação das crianças. No início, quando vinham poucas crianças até que não, mas com o passar do tempo foi complicado. Eles choravam, os pais reclamavam porque achavam que tinha algo de errado porque eles estavam chorando...Não entendiam que eles estavam desacostumados a irem à escola. Teve a questão do medo também da contaminação né? As crianças eram assintomáticas... foi complicado.</p> | <p>Referente ao ensino remoto: A insegurança da exposição individual em meios digitais.</p> <p>Referente às aulas presenciais: A dificuldade da adaptação na volta as aulas: crianças, pais e professora.</p> |
|---|---|

Tema: D - Situações de superação pessoal e profissional

| Pré -Indicadores | Indicadores |
|--|--|
| <p>✓ P1</p> <p>...eu, sei lá, talvez eu fiquei mais é... eu aprendi a lidar mais com o celular, com a tecnologia, ficar mais aberta a isso, pra trabalhar com outras coisas, conheci muita tecnologia diferente. Eu tive que aprender muito, porque eu não sabia muita coisa.</p> <p>Que nem agora, que a gente tá cursando faculdade, fazendo outras coisas, eu acho que esse momento acabou ajudando nisso entendeu?</p> | <p>A aprendizagem de um conceito novo que auxiliou no desenvolvimento de outras ações/formações e potencialidades.</p> |
| <p>✓ P2</p> <p>...a questão de pensar em novas possibilidades, novas formas de dar aulas, da questão de ser avaliado pelas famílias, pelo pai, pela mãe, por exemplo, quando íamos gravar um vídeo... a gente dançava, rebolava... nesse momento a gente era avaliado... eu sabia disso, mas eu sabia também que essa era uma questão que estava além de mim. O que o outro pensa foge do meu controle.</p> <p>... Bom, na verdade eu coloquei em prática muita coisa que eu já sabia, algumas coisas</p> | <p>O reconhecimento sobre a despertar de novas aprendizagens e novas estratégias de trabalho.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>fui mexendo, fui melhorando, mas com relação a tecnologia não tive grandes dificuldades, só em como transformar isso em aulas pra enviar pra casa que precisei pensar mais um pouco, avaliar, melhorar.</p> | |
| <p>✓ P3 Esse período trouxe pra mim, aprendizado, sentimento de empatia e perda. (A agente educadora que era sua auxiliar de sala morreu vítima de feminicídio). Eu trago a união, o companheirismo e a cumplicidade da família, como elementos de superação.</p> | <p>O reconhecimento sobre a importância da família na superação das dificuldades.</p> |
| <p>✓ P4 Eu vendo que trabalhar remotamente, no conforto da minha casa, usando por exemplo o computador que eu já tenho, me fez pensar em outras oportunidades que eu posso ter também sabe? Isso não quer dizer que eu vá sair definitivamente da área da educação, mas ter tido esse contato, esse gostinho que é o home office, que é você ter mais liberdade com relação a horário, com certeza, foi um ponto assim, muito positivo. [risos] Foi encantador.</p> | <p>A abertura para novas possibilidades, pessoais e profissionais.</p> |
| <p>✓ P5 Com certeza foi a aprendizagem com relação ao uso das tecnologias. Aprendi coisas que hoje uso com a minha própria família, como editar vídeo, fazer um forms.. essas coisas assim.</p> | <p>Aprendizagens “significativas”. Para além da profissão.</p> |
| <p>✓ P6 Foi sem dúvida perder o medo de usar as tecnologias. Vencer essa barreira, mesmo que por necessidade me fez crescer como pessoa. Me ajudou muito também a vencer a timidez, eu tive que aparecer nos vídeos, fazer vídeo chamada. Foi difícil, mas muito positivo pra mim como profissional e como pessoa.</p> | <p>Superação de dificuldades como a timidez.</p> |

Tema: E - Apoio em situação de adversidade: Rede de ensino, equipe gestora e pares.

| Pré -Indicadores | Indicadores |
|--|--|
| <p>✓ P1</p> <p>Referente a rede de ensino: ... eu fui procurar, não foi a prefeitura, aliás, na minha escola a internet não valia nada. Então, eu tinha que usar a minha internet, fazer a minha pesquisa. Pra gravar vídeo mesmo eu tive que ter ajuda de outras professoras. ...não tive a ajuda da prefeitura, que teria que ter ajudado mais... Ela deu a ferramenta mas não deu internet, não deu um curso pra usar, o meu tá na gaveta até hoje, porque eu não consigo usar, porque eu não sei usar... ...tenho um conhecimento razoável de computador, mas a gente sabe que tem gente que não tinha e teve que se virar.</p> <p>Referente a equipe gestora: ...acabou um apoiando o outro, um dando força pro outro. Como eu sempre estava na secretaria, eu acho que das professoras, eu era a que mais ia lá... todo mundo passou por um perrengue danado, e assim, a ajuda foi constante... também eu busco, eu não espero que as pessoas tragam sabe? Eu vou atrás pra saber o que está acontecendo. Eu não fico esperando que... Ah! Fulano vai vir aqui e vai me falar! E se não vem? Então eu vou lá e pergunto. que durante todo esse período a direção me deu apoio, ela me deu suporte sabe?</p> <p>Referente aos pares: ...eu acho que sim. Tem umas que são mais na delas, mais quietas, mas, cada um com seu cada um né? Cada um tem um gênio, tem sua forma, mas na hora que precisava tava todo mundo junto, ninguém caia fora. O que eu achei mais difícil, e que inclusive foi a Daiane que me ajudou, que eu queria montar o vídeo, cortar o vídeo, colocar música, colocar fundo, e eu não sabia fazer isso entendeu? Então assim, mas daí ela veio, me ajudou, me auxiliou, me ensinou, hoje eu faço de mão fechada.</p> | <p>Referente a rede de ensino: A falta de apoio para o desenvolvimento do trabalho docente em tempos de pandemia.</p> <p>Referente a equipe gestora: Entre a parceria da equipe gestora e a necessidade de busca de informações.</p> <p>Referente aos pares: O comprometimento da comunidade de aprendizagem.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>✓ P2</p> <p>Referente a rede de ensino: Eu acredito que a rede ajudou muito. Trouxe muita capacitação. Quem quis aproveitar aprendeu muito. Só a internet que deixou a desejar, oscilava... mas sobre o uso das tecnologias, apoio... e assim sempre que tínhamos dúvidas, podíamos contar com a rede de ensino.</p> <p>Referente a equipe gestora: ...foi tudo muito novo pra elas também. Foi novo pra nós professoras, pra equipe gestora também, mas confesso que fiquei com dó em vários momentos, principalmente nos HTCs, porque assim, achei que elas eram muito desrespeitadas por conta do HTC on-line. Eu via a falta de consideração para com o trabalho da orientadora e isso me incomodava, porque a gente exige tanto isso da criança e quando precisa partir de nós, as vezes não acontece.</p> <p>Referente aos pares: Entre as professoras as coisas aconteciam, uma ajudava a outra. Até mesmo entre níveis diferentes, quando uma tava precisando a outra sempre ajudava. A gente até mandava vídeo pra outra pra ver se estava bom, se tinha que mudar alguma coisa, pra ver o som, pra ver se dava pra entender... Achei que teve muita colaboração.</p> | <p>Referente a rede de ensino: O reconhecimento sobre o apoio oferecido pela rede de ensino, apesar da pouca qualidade de um elemento essencial para o ensino remoto.</p> <p>Referente a equipe gestora: Desconforto ao presenciar situações de desrespeito ao gestor por parte do professor.</p> <p>Referente aos pares: Aprendizagem colaborativa no contexto escolar.</p> |
| <p>✓ P3</p> <p>Referente a rede de ensino: Eu acho que ajudou bastante viu, por meio das formações que nós tivemos, nas formações que as meninas davam pra gente no HTC. Possibilitou bastante a aprendizagem porque você vai agregando nas trocas de experiências com as meninas, as boas práticas. Eu acho que foi bom viu.</p> <p>Referente a equipe gestora: Ah.. Eu tive bastante apoio viu, não tenho o que reclamar não. Eu acho que elas me apoiaram bastante sabe, tanto a diretora quanto a orientadora. Acho que elas foram bem parceiras. Elas ajudaram bastante.</p> | <p>Referente a rede de ensino: Reconhecimento sobre as aprendizagens adquiridas por meio das formações oferecidas pela rede de ensino</p> <p>Referente a equipe gestora: A parceria da equipe gestora.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Referente aos pares: ... com as parceiras que eram do meu nível eu não tive muito apoio não. Porque juntava as panelas... risos... mesmo a orientadora falando, tem que ser assim, tem que ser assado, quem me ajudava eram mais as meninas dos outros níveis. Porque eu era nova ali e ali era uma panela. Agora não, mas antes era.</p> <p>(Resistência pessoal) ... eu acho que além da questão financeira, acho que o que me deu subsidio pra eu continuar desempenhando meu trabalho na escola é o amor no trabalho. Eu gosto muito do que eu faço. Isso ajuda muito.</p> | <p>Referente aos pares: A busca por parceiros na comunidade de aprendizagem</p> <p>A satisfação pelo trabalho docente, além da necessidade financeira.</p> |
| <p>✓ P4</p> <p>Referente a rede de ensino: Eu acho que a gente contou mesmo uma com a outra, tutorial na internet, que não deixa de ser um curso, mas um curso aí informal, digamos assim. Eu não me lembro de curso específico, mas me lembro da orientadora pedagógica, passando e explicando sobre as ferramentas, como funcionava o <i>google meet</i>, porque ela tinha aprendido com alguém da rede nas formações. Então eu colocaria que sim.</p> <p>Referente a equipe gestora: Eu acho que elas deram o melhor delas, com o que elas tinham no momento. Porque.. é muito difícil, eu vou falar assim, faltou muita orientação, faltou muita é... eu não vou falar empatia, eu não posso apontar o dedo pra elas porque eu também não sei o que estava por trás da cobrança que elas estavam sentindo no momento, porque foi um período muito estranho, difícil e diferente pra todo mundo, então por exemplo, eu penso hierarquicamente... nem sei se essa palavra existe... Elas cobravam da gente, porque tinham pessoas que cobravam delas e essas pessoas eram cobradas também.</p> <p>Referente aos pares: Eu acho que com certeza foi um momento que a gente criou muito vínculo. Muitas amizades foram feitas porque... eu acho que por ser uma época que tava todo mundo muito sensibilizado com tudo que estava</p> | <p>Referente a rede de ensino: O apoio da rede de ensino, representado pela orientadora pedagógica</p> <p>Referente a equipe gestora: O reconhecimento sobre as situações enfrentadas pela equipe gestora.</p> <p>Referente aos pares: A cooperação em tempos difíceis.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>acontecendo, todo mundo se ajudou de uma maneira que eu particularmente não esperava e nunca tinha visto em escola.</p> <p>Referente a resistência pessoal: Por ter sido um período de muitas incertezas e.... medo mesmo né? Eu acho que ter visto como o professor é capaz de se transformar em um milhão e fazer dar certo pras crianças, pras famílias e fazer a diferença, fez meu trabalho ter sentido, ter propósito. Eu acho que tudo aquilo que tem propósito vale a pena a gente continuar.</p> | <p>O propósito e o dinamismo do professor.</p> |
| <p>✓ P 5</p> <p>Referente a rede de ensino: Não acho que a rede de ensino tenha ajudado muito. Agora por exemplo tem essa pós-graduação, que acho que é muito mais voltada pro ensino fundamental que pra educação infantil e nesse momento já não faz muito efeito pra gente porque a pandemia praticamente já passou.</p> <p>Referente a equipe gestora: ...eu vejo que teve a parceria sim... num primeiro momento pra gente, parecia que não. Parecia que a gente tava sendo muito cobrada, mas depois a gente começou a perceber que tava tendo muita cobrança em cima principalmente da orientadora. Apesar da minha orientadora ser rígida, ela procurava passar o conhecimento que ela tinha. “elas dançavam conforme a música”</p> <p>Referente aos pares: ...eu acho que teve muita ajuda de uma pra outra. Eu acho que foi melhor professor com professor do que com a equipe gestora, porque a equipe gestora tava também meio que dançando conforme a música né? Falava uma coisa... eu acho que teve muita controversa, mas acho que não era nem culpa delas. Era mais da rede que também tava se adaptando a uma situação.</p> <p>Resistencia Pessoal - Eu acho que eu tô vivendo um momento tão difícil agora que não consigo pensar em resistência pessoal nos tempos de pandemia. Hoje estou em conflito com a escola, estou num nível que eu</p> | <p>Referente a rede de ensino: Formações descontextualizadas.</p> <p>Referente a equipe gestora: Influência do sistema sobre as ações da equipe gestora “elas dançavam conforme a música”.</p> <p>Referente aos pares: A importância da troca de experiência entre os pares.</p> <p>A importância da autonomia do professor na atribuição de suas próprias aulas.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>não gosto, então acredito que resistência pessoal é você fazer porque tem que ser feito, e saber que vai acabar. O final do ano vai chegar e a gente começa de novo.</p> | |
| <p>✓ P 6</p> <p>Referente a rede de ensino: Teve ajuda sim. Nos subsidiou. Estávamos todos num momento muito difícil. Se pra nós que recebíamos o script de muitas coisas pra fazer já era difícil, imagina pra eles que tinham que elaborar tão rápido questões como regras, normas, orientações... Teve muita cobrança né? Mas o momento exigiu isso.</p> <p>Referente a equipe gestora: A equipe foi parceira, responsável... Mas tem sempre alguns professores que acham que não. A gente ouvia dizer que elas, a diretora e a orientadora, horas diziam uma coisa, horas diziam outras, mas a própria mídia fazia isso... a saúde fazia isso. Não tenho do que reclamar.</p> <p>Referente aos pares: Nos ajudamos com certeza. Ficamos mais unidas e aprendemos muito juntas. Normalmente somos mais individuais. Trocamos nos momento de planejamento e depois cada um segue com sua vida na sala de aula, mas na pandemia vivemos algo diferente. Parecia um campo de pesquisa, risos... acho que porque não sabíamos como fazer, então nos movimentamos mais para aprender uns com os outros.</p> <p>(Resistencia Pessoal) Nossa... Nem eu sabia que tinha... risos. Eu tinha muito medo. Aquela criançada na sala e eu queria usar máscara, viseira e aí embaçava tudo. O professor sempre dá conta. Incrível.... Acho que o que me deu resistência é saber da minha função, e também de que eu não estava sozinha... eu tava numa escola. Meus colegas estavam passando pelo mesmo que eu. Cada um tinha seus próprios motivos pra desistir, mas decidimos por algum motivo também, ficar.</p> | <p>Referente a rede de ensino: Houve exigências, próprias para o período vivenciado, mas houve respaldo.</p> <p>Referente a equipe gestora: Desalinhamento nas informações da equipe gestora escolar, comum aos outros contextos da sociedade.</p> <p>Referente aos pares: A parceria do grupo nos enfrentamentos da profissão.</p> <p>Motivações individuais para continuar desenvolvendo o trabalho docente.</p> |

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **NARRATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: sentidos das trajetórias vivenciadas em tempos de pandemia** sob a responsabilidade da pesquisadora Michela Rodrigues. Essa pesquisa busca identificar o perfil das professoras da Unidade Escolar, pontuar os desafios enfrentadas por essas professores de educação infantil com o início do ensino remoto e com o retorno as aulas presenciais, perceber situações de superação pessoal e profissional vivenciadas, levando em consideração formações individuais e coletivas, elencar ações consideradas essenciais para o desenvolvimento e continuidade do trabalho pedagógico no atual contexto histórico e identificar elementos de apoio ao professor em situações de adversidade.

Os dados coletados para a realização de análises serão realizados por meio de questionários e entrevistas. Para o registro das informações coletadas, serão utilizadas o *Google Forms*, a plataformas *Meet*, podendo ainda ser utilizados gravadores de áudio e vídeo.

Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção de sua imagem serão adotados os seguintes procedimentos para manter o sigilo e o anonimato das informações: os questionários preenchidos, vídeos e áudios gravados para análise serão mantidos de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio. Os termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade restrita, em arquivo único físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador. A captação de áudios, imagens e de produções de autoria serão feitas somente mediante o aceite dos participantes, estes consultados antecipadamente sobre o procedimento. Os registros captados por meio de áudios, imagens ou produções escritas serão de uso exclusivo à análise do pesquisador, estes protegidos por senha de acesso de posse somente do responsável pela pesquisa.

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 que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em conhecer e refletir sobre os desafios enfrentados e as superações vivenciadas em momentos de adversidade, bem como registrar ações que favoreçam o desenvolvimento do trabalho docente, e os riscos, embora mínimos, são decorrentes do impacto de indagações inerentes à prática, estes de ordem psicológica, intelectual ou emocional, mediante desconfortos

causados por evocação de memórias, vergonha ou cansaço durante a participação. Quanto a riscos de ordem física, ainda que mínimos, pode o pesquisado estar suscetível a dores e desconfortos locais mediante posicionamentos físicos ou exposição contínua a meios eletrônicos. Entretanto para minimizar e evitar que ocorram danos, pretende-se organizar os questionários e as entrevistas por meio *on-line*, evitando possíveis danos decorrentes de deslocamento ou desconforto por frequência em local no qual não se sinta familiarizado. Caso haja danos de ordem física, será garantido ao participante o encaminhamento ao sistema público de saúde da cidade na qual a pesquisa está sendo desenvolvida. Em situações de danos de característica psicológica, os participantes serão encaminhados ao serviço de atendimento da Universidade de Taubaté. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo procedimento que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, pois será garantido o direito ao ressarcimento de despesas que forem necessárias. O Sr.(a) não receberá qualquer vantagem financeira.

O Sr.(a) receberá mais esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e tem liberdade para recusar-se a ingressar no estudo ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a).

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Michela Rodrigues por telefone (12) 981242688 (Inclusive ligações a cobrar), por e-mail, michela.netzip@gmail.com ou presencialmente no endereço Rua Francisco Vichi, 331 – Alameda D, casa 4, Residencial Colinas do Vale – Santa Paula - Jacareí/SP.

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) 3624-1657, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/2016.

Michela Rodrigues

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“NARRATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: sentidos das trajetórias vivenciadas em tempos de pandemia”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) participante

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Michela Rodrigues, residente a rua Francisco Vichi nº 331, Alameda D, casa 4, no bairro Santa Paula, Jacareí/SP, telefone (12) 981242688, do projeto de pesquisa intitulado “**NARRATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: sentidos das trajetórias vivenciadas em tempos de pandemia**” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. A pesquisa busca identificar o perfil das professoras da Unidade Escolar; pontuar os desafios enfrentadas por essas professoras de educação infantil com o início do ensino remoto e com o retorno às aulas presenciais; identificar situações de superação pessoal e profissional vivenciadas, levando em consideração formações individuais e coletivas; elencar ações consideradas essenciais para o desenvolvimento e continuidade do trabalho pedagógico no atual contexto histórico e identificar elementos de apoio ao professor em situações de adversidade.

Há benefícios e riscos decorrentes da participação na pesquisa. Os benefícios consistem em conhecer e refletir sobre os desafios enfrentados e as superações vivenciadas em tempos difíceis, bem como registrar ações que favoreçam o desenvolvimento do trabalho docente, e os riscos, embora mínimos, são decorrentes do impacto de indagações inerentes à prática, estes de ordem psicológica, intelectual ou emocional, mediante desconfortos causados por evocação de memórias, vergonha ou cansaço durante a participação. Quanto a riscos de ordem física, ainda que mínimos, pode o pesquisado estar suscetível a dores e desconfortos locais mediante posicionamentos físicos ou exposição contínua a meios eletrônicos.

O resultado da pesquisa poderá ser utilizado como apoio administrativo e pedagógico tanto nas unidades escolares de Educação Infantil como na rede de ensino, evidenciando necessidades individuais e coletivas dos professores em tempos difíceis.

Cabe ressaltar que a utilização das imagens será realizada de forma a assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Sempre que os achados da pesquisa puderem contribuir para a melhoria

das condições de vida da coletividade, os mesmos serão comunicados as autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados. Em qualquer momento da pesquisa você poderá decidir retirar o seu consentimento e deixar de participar da mesma.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa acima especificada, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 510/2016.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

Autorizo a utilização das imagens:

() Com tarja preta sobre os olhos

() Sem tarja preta sobre os olhos

_____, ____ de _____ de 20____

Michela Rodrigues

Participante da Pesquisa

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da minha voz e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Michela Rodrigues, residente a rua Francisco Vichi nº 331, Alameda D, casa 4, no bairro Santa Paula, Jacareí/SP, telefone (12) 981242688, do projeto de pesquisa intitulado **“NARRATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: sentidos das trajetórias vivenciadas em tempos de pandemia”** a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

A pesquisa busca identificar o perfil das professoras da Unidade Escolar, pontuar os desafios enfrentadas por essas professoras de educação infantil com o início do ensino remoto e com o retorno as aulas presenciais; identificar situações de superação pessoal e profissional vivenciadas, levando em consideração formações individuais e coletivas; elencar ações consideradas essenciais para o desenvolvimento e continuidade do trabalho pedagógico no atual contexto histórico e identificar elementos de apoio ao professor em situações de adversidade.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em conhecer e refletir sobre os desafios enfrentados e as superações vivenciadas em momentos difíceis, bem como registrar ações que favoreçam o desenvolvimento do trabalho docente, e os riscos, embora mínimos, são decorrentes do impacto de indagações inerentes à prática, estes de ordem psicológica, intelectual ou emocional, mediante desconfortos causados por evocação de memórias, vergonha ou cansaço durante a participação. Quanto a riscos de ordem física, ainda que mínimos, pode o pesquisado estar suscetível a dores e desconfortos locais mediante posicionamentos físicos ou exposição contínua a meios eletrônicos.

O resultado da pesquisa poderá ser utilizado como apoio administrativo e pedagógico tanto nas unidades escolares de Educação Infantil como na rede de ensino, evidenciando necessidades individuais e coletivas dos professores em tempos difíceis.

Cabe ressaltar que a utilização das falas e voz será realizada de forma a assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Sempre que os achados da pesquisa puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, os mesmos serão comunicados as autoridades competentes,

bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, preservando, porém, assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados. Em qualquer momento da pesquisa você poderá decidir retirar o seu consentimento e deixar de participar da mesma.

Ao mesmo tempo, libero a utilização da minha fala, voz e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa acima especificada, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 510/2016.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

() Autorizo a utilização da minha voz:

_____, ____ de _____ de 20____

Michela Rodrigues

Participante da Pesquisa

ANEXO D – CONVITE

Professor(a) da Educação Infantil,

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: “NARRATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: sentidos das trajetórias vivenciadas em tempos de pandemia” que acontece sob a responsabilidade da pesquisadora Michela Rodrigues e compõe a dissertação de mestrado profissional em Educação pela Universidade de Taubaté. Essa pesquisa tem por objetivo analisar e identificar através de narrativas de professoras de educação infantil, os desafios, superações, e conquistas enfrentadas no período de aulas remotas e no retorno às aulas presenciais, bem como os elementos considerados essenciais como apoio as professoras para a continuidade do trabalho pedagógico.

A pesquisa será desenvolvida por meio de:

1. Pesquisa documental – utilização de fontes primárias, fotos, gravações, vídeos, e documentos legais que estejam disponíveis para o público na escola e ou em sites.
2. Questionários – preenchidos pelos participantes, por meio do aplicativo *Google Forms* antes da entrevista.
3. Entrevistas semiestruturadas - realizadas por meio da plataforma *Google Meet*, podendo ser também presencial e neste caso, haverá a solicitação de autorização para a gravação via gravador de voz do celular (realização fora do horário de trabalho)

Os benefícios da pesquisa são:

4. Conhecimento de sentidos e significados que perscrutam as práticas do grupo de professoras em questões importantes que fazem com que docentes desenvolvam seu trabalho na escola.
5. Percepção não só sobre o que as professoras dizem, como também, como se dão os processos que as constituem historicamente, ou seja, entender além dos discursos, como essas docentes vão se construindo individual e coletivamente.
6. Ampliação do conhecimento sobre formações individuais e coletivas e as ações consideradas essenciais pelo grupo de professoras para o desenvolvimento e continuidade do trabalho pedagógico no atual contexto histórico;

Os riscos da pesquisa, embora mínimos, são:

7. Impacto de indagações inerentes à prática, mediante desconfortos causados por evocação de memórias;
8. Vergonha ou cansaço durante a participação;
9. Danos de ordem física, ainda que mínimos, decorrentes de dores e desconfortos locais mediante posicionamentos físicos ou exposição contínua a meios eletrônicos.

Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção de sua imagem, os registros pessoais de inclusão dos participantes e os termos assinados pelos participantes serão mantidos

de maneira sigilosa, a captação de áudios, imagens e de produções de autoria serão feitas mediante o aceite dos participantes e estes registros, quando captados serão de uso exclusivo à análise da pesquisadora, e acessível somente a responsável pela pesquisa.

O (a) participante tem ainda garantido o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Atenção! Estou disponível para mais esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e a qualquer tempo.

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Michela Rodrigues por telefone (12) 981242688 (Inclusive mensagens ou ligações a cobrar), por e-mail no endereço eletrônico michela.netzip@gmail.com

Michela Rodrigues,

_____/_____/2022