

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE – UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE**

LEANDRA SOUZA MACHADO

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA:
ENTRE O ABANDONO AO DOCENTE E A INVISIBILIDADE DA CRIANÇA
DE 0 A 3 ANOS**

**Guarapuava
2022**

LEANDRA SOUZA MACHADO

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA:
ENTRE O ABANDONO AO DOCENTE E A INVISIBILIDADE DA CRIANÇA
DE 0 A 3 ANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Aliandra Cristina Mesomo Lira.

Guarapuava
2022

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

Machado, Leandra Souza

M149e

Educação infantil em tempos de pandemia : entre o abandono ao docente e a invisibilidade da criança de 0 a 3 anos / Leandra Souza Machado. -- Guarapuava, 2022.
xii, 133 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, 2022.

Orientadora: Aliandra Cristina Mesomo Lira

Banca examinadora: Heloísa Toshie Irie Saito, Luciane Neuvald

Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Pandemia. 3. Docência. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

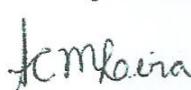
CDD 372

TERMO DE APROVAÇÃO

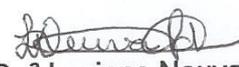
LEANDRA SOUZA MACHADO

“EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENTRE O ABANDONO DOCENTE E A
INVISIBILIDADE DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS”.

Dissertação aprovada em 06/10/2022 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:


Prof.^a Dr.^a Leandra Cristina Mesomo Lira
(Orientador/UNICENTRO)


Prof.^a Dr.^a Heloísa Toshie Irie Saito
(Membro Titular/UEM)


Prof.^a Dr.^a Luciane Neuvald
(Membro Titular/UNICENTRO)

MARIULCE DA
SILVA LIMA
LEINEKER:0201923
3940

Assinado de forma digital
por MARIULCE DA SILVA
LIMA
LEINEKER:02019233940
Dados: 2022.10.06 12:46:56
-03'00'

Prof.^a Dr.^a Mariulce da Silva Leineker
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR
2022

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

AGRADECIMENTOS

Sou grata, acima de tudo, a Deus por me permitir sonhar e, também, realizar. Por colocar pessoas mais que especiais em meu caminho.

A minha família, agradeço o incentivo e a paciência, por enxergarem em mim mais que eu mesma posso ver. Em especial, agradeço ao meu esposo e ao meu filho por compartilharem comigo muitos momentos durante essa caminhada acadêmica, entendendo minhas ausências. A minha mãe, agradeço pelas orações para que meus sonhos pudessem concretizar-se. A minha irmã Claudia, irmão Rodrigo e cunhada-irmã Jaiane, por compartilharem dos meus sonhos e estarem juntos nas realizações, vibrando por cada conquista.

Sou imensamente grata à Prof^ª Dr^ª. Aliandra Cristina Mesomo Lira, professora inspiradora e motivadora de cada passo que trilhei desde que os nossos caminhos se cruzaram durante minha graduação. Agradeço pela paciência, pelos conhecimentos compartilhados, pelo carinho e disponibilidade ao me orientar, por ser tão humana e compreensiva. Por ser um ser de luz, que possibilita tanto a tantos! Sem ela, nada disso seria possível!

Deixo aqui registrado meu carinho e gratidão ao meu amigo Diego Paiva Bahls, pelo companheirismo em muitos momentos de nossas vidas, pelo incentivo de sempre e pelo apoio, amigo para vida toda!

À Prof^ª Dr^ª. Edaniele C. M. do Nascimento, que fez parte da minha banca de Trabalho de Conclusão de Curso, que foi minha professora durante a graduação e que também me incentivou a continuar meus estudos, gratidão. À Prof^ª Dr^ª Sabrina Plá Sandini, sou grata pelo carinho e cordialidade durante meu estágio docente.

Minha gratidão se estende de maneira muito especial à banca examinadora, composta pela Prof^ª Dr^ª Heloisa Irie Saito, Prof^ª Dr^ª Luciane Neuvald e Prof^ª Dr^ª Mariulce Leineker, pelas ricas contribuições e encaminhamentos!

À Secretaria Municipal de Educação de Guarapuava deixo aqui meu agradecimento pela disponibilidade e receptividade, bem como a cada equipe gestora dos Centros Municipais de Educação Infantil, as quais fizeram parte do trabalho de campo. A cada docente que participou das entrevistas, doando um pouco de si e

compartilhando seus conhecimentos e suas experiências de trabalho junto às crianças. Todas essas parcerias foram fundamentais para que essa pesquisa acontecesse!

Do mesmo modo, agradeço imensamente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudos, a qual possibilitou que eu me dedicasse com mais afinco às pesquisas e publicações.

Serei eternamente grata à UNICENTRO e ao PPGE, por permitirem a mim, assim como a tantos, o acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade colossal! Muito me orgulho em fazer parte dessa instituição!

Por fim, sou grata a todos que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui! Nada se faz só e eu nunca estive sozinha!

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

PAULO FREIRE

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EAD	Ensino à distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEPEDIN	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Formação das docentes da Educação Infantil participantes da pesquisa.....	70
GRÁFICO 2. Tempo de atuação na etapa da Educação Infantil.....	71
GRÁFICO 3. Faixa etária das professoras entrevistadas.....	71
GRÁFICO 4. Turmas nas quais as entrevistadas atuaram durante a pandemia.....	72
GRÁFICO 5. Sofrimentos desencadeados pela adoção de novas práticas frente a pandemia.....	103
GRÁFICO 6. Ensino Remoto e Educação Infantil	110

MACHADO, Leandra Souza. **Educação Infantil em tempos de pandemia**: entre o abandono ao docente e a invisibilidade da criança de 0 a 3 anos. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

RESUMO

No ano de 2020 o mundo foi surpreendido pela pandemia de COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus, denominado SARS-COV-2), o que motivou uma série de recomendações de órgãos de saúde, incluindo o distanciamento social, condição que levou ao fechamento de várias e distintas instituições, dentre estas as escolas. Diante desse cenário, novos encaminhamentos tiveram que ser adotados pelos docentes, inclusive na Educação Infantil. Partindo do reconhecimento que as práticas na Educação Infantil se dão por meio de ricas experiências provenientes de interações entre as crianças com seus pares, pautadas no brincar e na acolhida, o problema dessa pesquisa está assim definido: Como se desenvolveu o trabalho docente na Educação Infantil durante a pandemia e quais as dificuldades enfrentadas pelas professoras? Desse modo, indicamos como objetivo geral reconhecer como se efetivou e quais desafios fizeram parte da docência na Educação Infantil em tempos de pandemia, no contexto dos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Guarapuava-Pr. Como objetivos específicos elencamos: compreender os objetivos e as finalidades da Educação Infantil; reconhecer as especificidades da docência com crianças de 0 a 3 anos de idade; identificar ações desenvolvidas ‘remotamente’ para o público da Educação Infantil e; investigar quais são as dificuldades dos professores para o exercício da docência nessa etapa frente ao contexto pandêmico. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e exploratório, que realizou entrevistas semi-estruturadas com professoras de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Guarapuava, no estado do Paraná, as quais foram gravadas e transcritas. Os resultados obtidos indicam que, na tentativa de manter os vínculos com as crianças e com suas famílias, e seguindo orientações da gestão municipal, as atividades ‘remotas’ foram adotadas na Educação Infantil durante o período de emergência instaurado pela pandemia. Tal estratégia, por um lado, foi a maneira encontrada para manter contato com as crianças, mas, por outro, representou um retrocesso e uma ruptura com as finalidades e objetivos da etapa, visto que a Educação Infantil se dá por meio das relações cotidianas por meio das quais crianças e adultos compartilham vivências, experiências e inquietações produzindo cultura infantil. Além disso, uma vez que a docência com as crianças pequenas se faz nas relações a virtualidade impôs práticas massantes e desencontradas entre as professoras, as crianças e suas famílias. As professoras manifestaram muitas dificuldades, voltadas especialmente para o acesso e uso da tecnologia e aparatos digitais, sobrecarga de trabalho, insuficiente suporte institucional e pouco retorno das famílias, desvelando uma realidade de exclusões e sofrimento para os envolvidos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pandemia. Docência.

MACHADO, Leandra Souza. **Early childhood education in times of pandemic: between teacher abandonment and invisibility of children aged 0 to 3 years.** 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

ABSTRACT

In 2020 the world was surprised by the COVID-19 pandemic (disease caused by the new coronavirus, called SARS-COV-2), which motivated a series of recommendations from health agencies, including social distancing, a condition that led to the closure of several different institutions, among these schools. Given this scenario, new referrals had to be adopted by teachers, including early childhood education. Based on the recognition that practices in Early Childhood Education occur through rich experiences from interactions between children with their peers, based on play and welcoming, the problem of this research is defined as this: How did the teaching work in Early Childhood Education develop during the pandemic and what difficulties were faced by teachers? Thus, we indicate as a general objective to recognize how it was performed and what challenges were part of teaching in Early Childhood Education in times of pandemic, in the context of the Municipal Centers of Early Childhood Education in the municipality of Guarapuava-Pr. As specific objectives we listed: to understand the objectives and purposes of Early Childhood Education; recognize the specificities of teaching with children from 0 to 3 years of age; identify actions developed 'remotely' for the public of Early Childhood Education and; to investigate the difficulties of teachers in teaching in this stage in the face of the pandemic context. Methodologically, this is a qualitative and exploratory research, which conducted semi-structured interviews with teachers of Municipal Centers of Early Childhood Education (CMEIs) in the city of Guarapuava, in the state of Paraná, which were recorded and transcribed. The results obtained indicate that, in an attempt to maintain links with children and their families, and following the guidelines of municipal management, the 'remote' activities were adopted in Early Childhood Education during the emergency period established by the pandemic. This strategy, on the one hand, was the way found to maintain contact with children, but, on the other hand, represented a setback and a break with the purposes and objectives of the stage, since Early Childhood Education occurs through daily relationships through which children and adults share experiences, experiences and concerns producing child culture. Moreover, since teaching with young children is done in relationships, virtuality imposed mass and unfound practices among teachers, children and their families. The teachers manifested many difficulties, especially focused on access and use of technology and digital devices, work overload, insufficient institutional support and little return of families, unburdening a reality of exclusions and suffering for those involved.

Keywords: Early Childhood Education. Pandemic. Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1- EDUCAÇÃO INFANTIL: DO DIREITO DAS CRIANÇAS À DOCÊNCIA QUALIFICADA	20
1.1- A Educação Infantil como um direito: dos dispositivos legais à literatura.....	20
1.2- Ser professora na Educação Infantil: a docência que se faz nas relações.....	28
2- SITUANDO E MAPEANDO O CENÁRIO: A PANDEMIA DA COVID-19 E A EDUCAÇÃO INFANTIL	39
2.1- O surgimento da doença no mundo: impactos na saúde e na sociedade.....	39
2.2- Levantamento da produção teórica sobre Educação Infantil e pandemia: novas discussões se fizeram necessárias.....	49
3- DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COM A PALAVRA AS PROFESSORAS	59
3.1- Dos caminhos e contexto da pesquisa.....	59
3.2- A (re)estruturação da docência em tempos pandêmicos: por onde caminharam as professoras?.....	69
3.3- A relação com as crianças: invisibilidade e silenciamento.....	80
3.4- A relação com as famílias: expectativas e desencontros.....	88
3.5- A relação com a gestão: ausência de ancoragem.....	94
3.6- O esgotamento laboral, psicológico e físico das profissionais da educação: quem acolhe a professora?.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE – Roteiro de entrevistas semiestruturadas rede municipal de ensino de Guarapuava – PR - Centros de Educação Infantil.....	132
ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da UNICENTRO.....	13

INTRODUÇÃO

Início esta introdução compartilhando com o leitor, em primeira pessoa, os interesses e as motivações que me levaram a essa investigação, para depois apresentar a pesquisa desenvolvida. Desde muito cedo o trabalho educativo sempre me chamou a atenção, movendo-me ao desejo de ser um dia professora. A docência já fazia parte das minhas brincadeiras e do meu imaginário infantil, assim como das outras crianças ao meu redor, hoje muitas delas professores e professoras. Quadro, giz, cadernos, carteiras, canetas e lápis de cor eram brinquedos e davam asas à imaginação junto com a tão famosa canção de Toquinho ‘Aquarela’.

Acompanhada pela curiosidade, pelo encanto em descobrir, aprender e ensinar, prestei meu primeiro vestibular para o curso de Pedagogia no final do ano de 2002. Em 2003, iniciei meus estudos na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), mas por questões pessoais tranquei o curso e só retornei à universidade em 2015. Em, 2017 concluí o curso de Pedagogia.

Durante a graduação, especialmente no decorrer das aulas voltadas para a Educação Infantil, meu olhar se direcionou aos pequenos, à riqueza presente e pulsante do universo infantil. Como diz Kohan (2015, p. 217) “[...] a infância é um mistério, um enigma, e tem voos próprios”, por isso nos desperta tanto interesse. Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) buscou analisar a Educação Infantil a partir da Lei n. 12.796, que tornou obrigatória a matrícula para as crianças de 4 e 5 anos de idade.

Como forma de continuar os estudos fiz uma especialização voltada para a Gestão Escolar, buscando conhecer mais sobre as formas pelas quais as práticas educativas são orientadas e encaminhadas no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, pude refletir sobre os recursos que as escolas precisam dispor para garantir o bem-estar físico e desenvolvimento intelectual das crianças.

No ano de 2020, por conta da pandemia da COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus), interessou-me pesquisar como estavam acontecendo as práticas pedagógicas na Educação Infantil durante e em decorrência de tempos de incertezas em várias esferas da sociedade. Organizei um projeto de pesquisa e fui aprovada no mestrado. No mesmo ano, fui convidada a ingressar no Grupo de Estudos e Pesquisas

em Educação Infantil (GEPEDIN/UNICENTRO), e as discussões no coletivo acrescentaram em muito na minha formação, ao mesmo tempo em que alimentaram e alimentam minha paixão pela Educação Infantil, pelos pequenos e pela infância, enquanto um tempo-espaço potente na vida dos indivíduos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's), documento reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), as crianças aprendem por meio de interações e brincadeiras e que estas proporcionam a elas ricas vivências (BRASIL, 2010). Nesse entendimento, o professor desta etapa precisa ter sólida formação inicial e continuada para que possa atender aos objetivos e finalidades previstos na legislação, proporcionando aos pequenos o acesso aos bens culturais historicamente construídos e condições para que se desenvolvam integralmente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394 (BRASIL, 1996) sinaliza a desejável formação em nível superior, o que coloca a necessidade de o currículo dos cursos de Pedagogia contemplarem discussões e reflexões sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Posto isto, reconhecemos que a docência na Educação Infantil se dá por meio das relações que se constroem cotidianamente, pautadas pelo acolhimento e afetividade durante o trabalho com os pequenos (CARVALHO, 2021), num saber que se constrói e reconstrói a partir das vivências e experiências. Com o intuito de construir “[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade” (BRASIL, 2010, p. 17) a professora¹ assume um papel importante e, de certo modo, autoral, para pensar e organizar contextos promotores de aprendizagens.

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB, 2020) defende que o profissional para atuar na Educação Infantil deve ter formação inicial em curso de Pedagogia, uma vez que as ações de cuidado e educação exigem preparo. A prática docente, assim, vai na contramão do adultocentrismo, do mercado pedagógico de livros e manuais didáticos, da perspectiva compensatória de educação, abrindo espaço para a autoria (CARVALHO, 2021).

¹ Neste trabalho adotamos a forma feminina para referir-nos às profissionais, uma vez que a docência na Educação Infantil historicamente se faz por mulheres, as quais também são sujeitos dessa pesquisa.

Desde 2020 os desafios da docência se fizeram mais presentes com a pandemia da COVID-19. Num cenário de incertezas, instituições educativas e professoras foram se reorganizando e encontrando outros modos de trabalhar, uma vez que as interações físicas não eram mais possíveis. As recomendações dos órgãos de saúde para distanciamento e isolamento sociais na pandemia, por um lado, buscaram preservar a saúde e controlar a contaminação, mas, por outro, confrontaram-se com os objetivos e as finalidades da Educação Infantil cuja docência, como já mencionado, se constrói por meio das vivências e experiências significativas para a coletividade.

Nesse contexto, em decorrência do fechamento das escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e com a recomendação de desenvolver atividades ‘remotas’² (não presenciais) exarada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), configuraram-se iniciativas diversas nos municípios brasileiros, sobre as quais nos interessamos em conhecer num contexto em específico. Considerando que as práticas pedagógicas na Educação Infantil se dão por meio de interações, de trocas de vivências e experiências, pautadas na ludicidade, problematizamos se as atividades ‘remotas’ adquirem sentido na educação dos pequenos e, principalmente, como foram pensadas e executadas pelas docentes.

Godoy e Piorini (2021, p. 443) afirmam “[...] que o currículo da Educação Infantil tem como eixos as interações e brincadeiras para o desenvolvimento das crianças nessa etapa educacional”. As autoras seguem pontuando que “[...] embora se pensem em sugestões e diretrizes para que a educação da criança não seja prejudicada neste momento, o que se subentende é que ela é apenas receptora das decisões do CNE e não um sujeito ativo [...]” (p. 445). Nesse sentido, a criança é passiva, que só recebe e ao mesmo tempo se adapta às decisões externas, muito mais de ordem política do que pedagógica, sendo desconsiderada como um sujeito histórico, de direitos, que na sua interação com o mundo reproduz e produz cultura.

Cabe ressaltar que as desigualdades sociais bastante presentes na sociedade brasileira, durante a pandemia ficaram ainda mais evidentes e agravaram-se. Durante

² Utilizamos aqui a expressão ‘remota’ entre aspas com o intuito de destacar que sendo tais atividades afastadas no tempo ou no espaço, estas não condizem com as práticas pedagógicas adequadas para a Educação Infantil, que se dá por meio de interações entre os pares. Nesse sentido, tal termo será por vezes mencionado no texto, mas com ressalvas.

o período em que os Centros de Educação Infantil ficaram fechados a tecnologia foi muito utilizada como ferramenta no ‘ensino remoto’, promovendo o compartilhamento de informações, orientações, sugestões de atividades e materiais (PAIVA, 2020). Contudo, isso não se deu de maneira democrática, uma vez que vivemos em uma sociedade desigual e, portanto, nem todos têm acesso à tecnologia. Embora tenha se tratado de uma situação emergencial, Godoy e Piorini (2021) lembram que não há previsão legal ou científica para realização de atividades não presenciais na Educação Infantil.

Nesse contexto, uma série de desafios educacionais se fizeram notáveis, como apontam Kohan (2020); Lira, Machado e Nunes (2021); Buss-Simão e Lessa (2020); Souza e Dainez (2020); Louzada, Amancio e Rossato (2021); Cruz, Cruz e Martins (2021); Koslinski e Bartholo (2021); Cipriani, Moreira e Carius (2021); Vieira e Silva (2021); Coutinho *et al* (2020); Holanda *et. al.* (2021); Anjos e Francisco (2021); Franco, Nogueira e Prata (2021); David *et. al.*; Cruz, Menezes e Coelho (2021); Araújo (2020); Brandão (2021); Tavares, Pessanha e Macedo (2021); Silveira (2021) e Boaventura de Souza Santos (2021), dentre outros. Nas reflexões se sobressaem as dificuldades de acesso à internet e manejo com a tecnologia, tanto para as crianças quanto para as professoras, a fragilidade da formação para atuar neste cenário, os impactos na vida das famílias, que juntamente com outros aspectos compuseram um novo cenário educacional. No caso das docentes, segundo os autores, houve também a necessidade de uso de recursos próprios para prover esse contato e educação (internet, celulares, *notebooks*, aplicativos, edições de vídeos, adaptações de materiais, etc.), desconhecimento de ferramentas e possibilidades de uso da tecnologia, falta de orientações e encaminhamentos por parte de gestores a nível nacional e local, dentre outros desafios.

As questões delineadas nos motivaram a formular o seguinte problema de pesquisa: Como se desenvolveu o trabalho docente na Educação Infantil durante a pandemia e quais as dificuldades enfrentadas pelas professoras? Esse questionamento se justifica uma vez que interessava-nos saber como as profissionais estabeleceram contato com as famílias e crianças durante a suspensão das atividades presenciais, se houve suporte e orientações institucionais, quais

atividades foram propostas e os principais desafios enfrentados nesse trabalho, bem como se as profissionais identificavam pontos positivos da experiência.

Partindo dessa problemática, o objetivo geral dessa pesquisa foi reconhecer como se efetivou e quais desafios fizeram parte da docência na Educação Infantil em tempos de pandemia. Os objetivos específicos ficaram assim definidos: compreender os objetivos e as finalidades da Educação Infantil; reconhecer as especificidades da docência com crianças de 0 a 3 anos de idade; identificar ações desenvolvidas ‘remotamente’ para o público da Educação Infantil e; investigar quais são as dificuldades das professoras para o exercício da docência nessa etapa em tempos pandêmicos.

Partindo do princípio que a Educação Infantil é direito de todas as crianças assegurado por leis, cuja finalidade é o desenvolvimento infantil de forma integral em suas dimensões psicomotoras, sociais, cognitivas e afetivas, essa pesquisa torna-se primordial em decorrência do momento atípico pelo qual a educação passou, a pandemia do novo coronavírus, e a necessidade evidente de reorganização das práticas pedagógicas. Tomar conhecimento acerca dos desafios vivenciados pelas profissionais da educação durante esse período de crise inclui também considerar questões relativas à formação inicial e continuada e as condições de trabalho.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa de cunho qualitativo e exploratório, que realizou entrevistas semi-estruturadas com professoras³ de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Guarapuava, no estado do Paraná. A entrevista é uma técnica para geração de dados referentes à investigação na qual o pesquisador formula perguntas ao investigado (GIL, 2008), com a oportunidade de dialogar sobre o foco de estudo e reconhecer diferentes interpretações sobre o fenômeno. Neste caso, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, atentando-se e eliminando os vícios de linguagem e erros gramaticais no intuito de evitar posteriores constrangimentos aos entrevistados (BELEI *et al.*, 2008).

³ No município de Guarapuava-PR, onde a pesquisa foi realizada, as professoras que atuam na Educação Infantil são consideradas Educadoras Infantis e embora tenham a mesma formação que as professoras e professores que trabalham no Ensino Fundamental, recebem salários menores e trabalham numa jornada de mais horas. Para efeitos dessa pesquisa e assumindo um posicionamento de luta política, as nominamos de professoras.

A pesquisa seguiu o método de amostragem, ou seja, selecionou uma parte das professoras do quadro municipal, as quais aceitaram participar da investigação (GIL, 2008), respeitando todos os princípios éticos. O município conta (em 2022) com 29 CMEIs, dos quais aproximadamente 50% comporão nossa amostra, sendo entrevistada uma profissional de cada instituição dessa amostragem, totalizando 15 sujeitos participantes. A definição dos sujeitos se deu seguindo o critério de conveniência (GIL, 2008), com contato e agendamento prévios junto às instituições. A investigação aqui apresentada conversou com profissionais atuantes do CMEIs, neste caso, com crianças de 0 a 3 anos de idade.

Campos (2009) reconhece o potencial das pesquisas na educação e seu impacto na reconfiguração das ações com todos os envolvidos. Os dados gerados nas entrevistas foram analisados considerando-se os aspectos recorrentes e mais evidenciados, proporcionando condições de reflexão e análise da realidade pesquisada e sinalizando caminhos de superação dos desafios encontrados.

Quanto à organização da escrita, o capítulo 1 da dissertação aborda a Educação Infantil a partir das leis que a asseguram como primeira etapa da educação básica, sendo direito das crianças e dever do Estado em ofertá-la. Para que ela se efetive com qualidade um aspecto importante é a atuação da professora, o que também se discute neste capítulo, com ênfase para a docência estruturada nas relações cotidianas com as crianças. Reconhecidos os objetivos e as finalidades da Educação Infantil e as especificidades da docência com crianças pequenas, o capítulo 2 situa o contexto da pandemia de COVID-19 e seus possíveis impactos para a vida das crianças, famílias e profissionais da educação. Num segundo momento, apresentamos levantamento das produções teóricas cujos temas intersectam a Educação Infantil e a pandemia.

Na sequência e a partir deste arcabouço teórico, no capítulo 3 destacamos a docência na Educação Infantil e a pandemia no contexto dos CMEIs do município de Guarapuava, com foco para a atuação docente, os desafios, encaminhamentos e dificuldades enfrentadas pelas profissionais. Serão objeto de discussão as relações estabelecidas com as crianças e suas famílias, a atuação da equipe gestora, a orientação quanto aos encaminhamentos pedagógicos, bem como abordaremos o

desgaste físico e psicológico vivenciado pelas professoras neste contexto pandêmico, dentre outros aspectos.

Diante do exposto, a pesquisa ganha relevância social, acadêmica e científica, uma vez que os impactos do vírus na educação se refletem na sociedade, nos sujeitos que dela participam e configuram um cenário desafiador e incerto, que precisa ser conhecido e refletido.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL: DO DIREITO DAS CRIANÇAS À DOCÊNCIA QUALIFICADA

Esta seção tem por objetivo refletir sobre a etapa da Educação Infantil a partir de documentos brasileiros que a reconhecem como um direito conquistado e assegurado por leis. Nesse sentido, a docência qualificada com as crianças de 0 a 6 anos de idade busca alcançar as finalidades da Educação Infantil, sempre respeitando as crianças e considerando-as participativas dos processos de ensino-aprendizagem.

1.1- A Educação Infantil como um direito: dos dispositivos legais à literatura

Iniciamos esta seção elencando documentos que colocam a Educação Infantil como um direito para as crianças pequenas. Outrossim, abarcaremos nessa discussão ponderações feitas por alguns autores que apontam os desafios enfrentados para atender o que recomenda a legislação.

No Brasil, o reconhecimento da Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade se deu legalmente pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), também conhecida como ‘Constituição Cidadã’, por meio de seu capítulo III, artigo 208, que dispõe sobre a educação como garantia e dever do Estado em ofertá-la. Posteriormente, o direito à educação também foi reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (BRASIL, 1990).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, reafirmou esse direito, indicando a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. A frequência das crianças de 0 a 6 anos, porém, era facultativa aos pais e responsáveis: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, Art. 29). No ano de 2009, a Emenda Constitucional n. 59 indicou a obrigatoriedade de matrícula para as crianças com idades entre 4 e 5 anos e, em 2013, por meio da Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013), a obrigatoriedade do ensino se estendeu para parte da Educação Infantil (pré-escola), permanecendo facultativa a frequência para as crianças da creche, de 0 a 3 anos de idade.

Em decorrência dessa obrigatoriedade e como estratégia de alguns municípios, parte da Educação Infantil, por falta de espaços suficientes nos centros específicos, foi realocada em salas de escolas de ensino fundamental. Ao atender a lei quanto à oferta de vagas gestores acabaram por comprometer a qualidade da Educação Infantil, em espaços muitas vezes inadequados aos pequenos e com redução de jornada. Nesse sentido, Lira, Drewinski e Sapelli (2016, p. 89) trazem o seguinte posicionamento:

A legislação e as políticas implementadas acabam criando uma falsa impressão de ampliação do acesso que, mesmo quando acontece, de forma localizada, se dá em condições inadequadas para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas. E mesmo que fosse em condições adequadas, ainda assim, poderíamos questionar o direito dos pais de não optar pela frequência escolar aos quatro anos de idade.

Diante desse cenário, Campos (2017) corrobora ressaltando que, nesses termos, ao atender o previsto na lei originam-se mais problemas para a etapa que compreende a Educação Infantil. Além dos apontamentos já mencionados, destacamos que a creche (de 0 a 3 anos de idade) ficou ainda mais desassistida pelos órgãos governamentais, pois se a matrícula não é obrigatória os investimentos nesse segmento tampouco o são. Ao abordar questões que envolvem alguns avanços para a Educação Infantil, Kruppa (2017, n.p., *Apud* CAMPOS, 2017, p. 152) pontua:

[...] sim, a LDB de 1996 representa um avanço. Mas, ela representa um avanço pleno? Não. Por quê? Porque a educação e o direito à educação, como os direitos sociais no Brasil, estão todos em disputa. E esta é uma disputa na qual estarão sempre em jogo os próprios termos desta lei fundamental.

Nesse entendimento, não podemos negar que houve avanços no que tange às leis que indicam a Educação Infantil enquanto um direito de todas as crianças. No entanto, o caminho para que se atinja algo próximo ao idealizado pelo discurso legal ainda é longo, uma vez que não basta apenas a legislação avançar, se faz urgente e necessário proporcionar condições reais para que ela se efetive, e não se resuma apenas a discursos. Ao percebermos o aumento de oferta de vagas nos centros privados de educação, por exemplo, podemos deduzir que o Estado se esquiva do dever de ofertar uma Educação Infantil gratuita e de qualidade, fato que vai na contramão da meta 1 do

Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) a qual prevê a ampliação da oferta de vagas para crianças com idades entre 0 e 3 anos. Na prática, isso representa um descomprometimento com a educação da infância no contexto de políticas educacionais.

Ademais, com relação aos profissionais que trabalham nessa etapa de ensino, podemos inferir que no contexto das escolas de ensino fundamental os professores que atuam junto aos pequenos, muitas vezes, não têm formação específica para tal, uma vez que se habilitaram para trabalhar com outras faixas etárias, inclusive com formação em licenciaturas que não a Pedagogia. Não obstante, esses cursos não dão conta de questões que envolvem a compreensão sobre as especificidades da Educação Infantil, seus objetivos e finalidades, tampouco englobam discussões acerca das práticas pedagógicas adequadas a essa etapa de ensino. Lira, Drewinski e Sapelli (2016, p. 90, grifo das autoras) tecem reflexões acerca desse cenário:

Como as crianças frequentam instituições, que atendiam prioritariamente outros níveis de ensino, os professores que assumem tais turmas são profissionais concursados para atuar no ensino fundamental. Em geral, o que acontece é que as turmas ficam com os professores novos na escola, recém-admitidos ou transferidos, que ‘não têm escolha’ e precisam assumir, muitas vezes a contragosto, as turmas de educação infantil.

Desse modo, as ações com os pequenos perdem a especificidade, resultando em práticas inadequadas para essa etapa, por vezes escolarizantes. Pontuamos que ser professora na Educação Infantil envolve questões intelectuais e relacionais; de acordo com Freire (1997) a professora aprende ao mesmo tempo em que ensina. Destarte, é uma profissão que se constrói no cotidiano, pautada nas relações entre crianças com seus pares e com os adultos, nas trocas, no acolhimento e na afetividade para com os pequenos, com o objetivo maior de despertar neles a curiosidade, o interesse em descobrir e aprender sobre o mundo que os cerca. A interação com as crianças é o motor que incentiva o docente na busca por novas práticas que incluam e considerem as crianças como parte fundamental do processo educativo. Nesse enredo, observamos uma série de conquistas que são permeadas por muitos retrocessos, que ora desrespeitam os direitos das crianças, ora descaracterizam a Educação Infantil.

Frente as ponderações apresentadas observamos que as proposições legais avançaram em alguns aspectos e, por outro lado, acabaram por sustentar iniciativas um tanto questionáveis relacionadas aos atendimentos e práticas. Estas, contam com um conjunto robusto de documentos norteadores para a estruturação das propostas pedagógicas para as crianças pequenas, resultado do estudo e militância de pesquisadores e profissionais. Sarmiento (2005) pontua que a criança é um ser social pleno, ou seja, com participação ativa na sociedade. Por este motivo, a criança aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) como o centro do planejamento educativo. As diretrizes conferem a criança o status de:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Oliveira (2014, p. 187) aponta alguns indicadores e caminhos que norteiam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, ressaltando que ainda existem muitos desafios e oportunidades para que se alcancem os objetivos de uma educação significativa para os pequenos, que assegure seus direitos enquanto sujeitos ativos:

A educação infantil tem hoje o desafio e a oportunidade de se colocar como uma área da escola básica que apresenta novas formas de planejar, organizar e avaliar o trabalho pedagógico de suas unidades enquanto ambientes de aprendizagens significativas e de desenvolvimento ético, político e estético das crianças de 0 a 5 anos e onze meses.

Desse modo, e seguindo as indicações presentes nas DCNEIs (BRASIL, 2010), os centros de Educação Infantil devem desenvolver ações que assegurem uma educação de qualidade como direito básico das crianças, sem intencionalidades escolarizantes voltadas para a antecipação ou preparação para etapas posteriores do ensino.

[...] temos um risco de efetivação de práticas de escolarização antecipada para as crianças de quatro e cinco anos, como consequência de uma interpretação restrita em relação à obrigatoriedade de matrícula escolar, risco agravado, ainda mais, em certos contextos em que esta expansão vem se dando em salas ociosas das escolas que antes atendiam exclusivamente ao ensino fundamental, onde nem sempre são respeitadas as necessárias

adequações em termos de proposta pedagógica, espaços físicos e formação docente (FLORES, 2017, p. 216-217).

Nesse mesmo sentido, enfatizando a importância das interações e das brincadeiras já defendidas pelas DCNEIs, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no ano de 2017 (BRASIL, 2017), reforça essa compreensão, reiterando que a Educação Infantil tem objetivos e finalidades próprios que não se subordinam à intenção de preparar as crianças para os anos posteriores da escolarização. A BNCC reitera como eixos norteadores do trabalho com as crianças as interações e brincadeiras, levando em conta que o brincar promove o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da autonomia, da sociabilidade, com vivências e experiências voltadas para a apropriação e produção da cultura.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 37).

As interações e brincadeiras, portanto, não significam meramente diversão e distração, embora essas estejam presentes nesses momentos. Brincando a criança expande e amplia seus horizontes em vários aspectos: desenvolve a memória, internaliza regras e, por meio das trocas entre seus pares, aprende a conviver ao lidar com situações de conflito, por exemplo. Nesse entendimento, “Evidenciamos a importância das trocas com o outro, dos vínculos, do brincar como aspectos potenciais para a humanização a partir de experiências significativas para a criança (LIRA; MACHADO; NUNES, 2021, p. 2692). A compreensão do brincar como potência de vida precisa orientar os profissionais na organização dos espaços e tempos institucionais, bem como na oferta de ricos materiais.

[...] o brincar nunca deve ser deixado de lado, precisa ser estimulado, onde contribuirá para o desenvolvimento infantil e no auxílio nas evoluções psíquicas, nas suas emoções e sensações de cada indivíduo nesse processo de construção de novas aprendizagens (VIANNA, 2019, p. 23).

Ainda de acordo com a BNCC, a Educação Infantil bem estruturada oferece condições para que as crianças aprendam, vivenciem desafios e sejam, ao mesmo tempo, provocadas a resolvê-los, construindo significados acerca de suas vivências, sobre si e sobre o mundo. Desse modo, o documento destaca os direitos de aprendizagem e desenvolvimento desta etapa:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 38).

Tais direitos são vistos como essenciais para que a Educação Infantil cumpra com sua função. Contudo, cabe registrar que a formulação e aprovação da BNCC esteve envolta em uma série de tensões. Nas palavras de Gobbi (2016, p. 120): “Afim, quem dita uma base e por que o faz? A serviço de quem?” Esse questionamento nos leva à constatação de que há intenções e interesses ocultos em um documento que se coloca como único e corre o risco de incentivar práticas que desconsideram a diversidade de raças, etnias e gênero das nossas crianças. Como assinalam Oliveira e Abramowicz (2017, p. 296), “[...] a política da educação infantil no Brasil ainda está

pautada nas desigualdades econômicas, sociais, regionais, raciais, de gênero e também de idade”.

Nesse sentido, Santos e Macedo (2021, p. 4, grifo das autoras) pontuam que nem sempre a proposição de um documento com tamanha pretensão representa um marco positivo:

[...] podemos inferir que a ideia de uma BASE surge muito mais como um disfarce para transmitir a ideia de que tudo está feito e só faltava a construção de uma ‘Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares’.

Análises críticas feitas por autores como Gobbi (2016), Santos e Macedo (2021) e Bachtchen (2022) consideraram que a área da Educação Infantil ainda não estava consolidada em termos de apropriação teórica e prática de suas finalidades. Quando se mencionam as palavras ‘base’, ‘nacional’ e ‘comum’, imediatamente somos induzidos a pensar que se trata de um documento democrático, que faz jus à dimensão territorial e social do país em questão, na direção de uma educação com equidade e não apenas igualdade. No entanto, Santos e Macedo (2021, p. 5) nos fazem uma provocação:

A ideia de nacional empregada numa proposta curricular em pleno século XXI nos faz entender que as diferenças continuam a ser ignoradas e excluídas. Todo projeto de nação exclui pessoas, propondo o que seria ideal para aquele território e aquele povo. Circunscreve um espaço-tempo e define quem é cidadão daquele lugar, reforça as fronteiras e ratifica um padrão de ser e estar naquele território [...].

Pensar em uma proposta que tem por objetivo unificar a educação nos leva a refletir acerca das anulações decorrentes desse intento. Campos, Durli e Campos (2019), salientam que ao se seguir a BNCC, corre-se o risco de se estabelecer objetivos comportamentais por faixa etária das crianças, ou seja, para cada idade delimita-se como a criança deve agir, pensar, comportar-se. Sob o *status* de direito, a diversidade corre o risco de ser ignorada, conflitos são contidos e possibilidades de transformação social são cortadas pela raiz, em sua gênese: “Tempos sombrios, difíceis, que exigem atenção para esses tipos de propostas que induzem a uma ideia de neutralidade inexistente e retiram da educação o seu poder de transformação e o seu caráter político” (SANTOS; MACEDO, 2021, p. 5).

Bachtchen (2022, p. 78) pontua sobre as orientações dispostas na BNCC: “Por meio da indicação de objetivos e aprendizagens comuns para os grupos etários, tal proposição pode acabar por limitar os currículos, assumindo características de um documento prescritivo [...]”, o que tem potencial para resultar em práticas e encaminhamentos engessados, suprimindo a criatividade e a autonomia das docentes e das crianças em vivenciar e experienciar momentos de aprendizagens significativas, as quais muitas vezes não seguem roteiros pré-estabelecidos, surgem a partir de inquietações cotidianas e pertinentes aos pequenos.

Ante a tais apontamentos é importante destacar que a criança é um ser ativo, dotado de potencialidades e, por este motivo, devemos ser resistência, lutar por uma educação emancipadora, que possibilite aos pequenos se reconhecerem enquanto sujeitos capazes de promover mudanças positivas no mundo em que estão inseridos. Para tanto, corroboramos com Santos e Macedo (2021, p. 8, grifo das autoras) acerca das questões envoltas nas compreensões de currículo na Educação Infantil:

As questões que envolvem o currículo na educação das crianças pequenininhas e pequenas, vão muito além da seleção e valorização de alguns conhecimentos. A principal pergunta que é feita com relação às discussões curriculares ‘O que ensinar?’ não cabe neste contexto, pois na Educação Infantil não nos referimos ao ensino ou instrução pública, mas a educação integral da criança partilhada entre a família e a sociedade. Na educação infantil defende-se também a indissociabilidade do cuidar e educar e a valorização das múltiplas linguagens que vão além dos conteúdos escolares.

Diante desse cenário, destacamos o papel que a professora⁴ da Educação Infantil tem como parte fundamental de todo esse processo que envolve a formação dos pequenos. Esta profissional é responsável por organizar tempos e espaços, dispor materiais e propor experiências que impactem positivamente na formação e vivência infantil.

Dentro desse contexto, permeado por debates em defesa de uma Educação Infantil de qualidade, por garantia de acesso e permanência, por questões que demarcam firmemente a importância das interações e brincadeiras fomos, no início do

⁴ O termo professora é aqui utilizado pelo fato de que todas as participantes da pesquisa são do sexo feminino.

ano de 2020, ‘invadidos’ por uma nova pandemia: a da COVID-19. Tal condição gerou impactos em diferentes âmbitos da sociedade, incluindo a educação. As professoras, frente ao cenário de incertezas e impossibilitadas de exercerem a docência presencialmente, se viram perdidas em suas práticas, muitas vezes distantes das propostas recomendadas pelos documentos oficiais mencionados anteriormente.

Dado o relevante papel da professora na Educação Infantil, nosso próximo subtópico debruça-se a entender questões que envolvem o trabalho com as crianças, o que se espera e se compreende da docência nessa etapa. Ao reconhecer e problematizar as características de ser professora de crianças pequenas, problematizaremos como essa tarefa se deu em tempos de pandemia.

1.2 - Ser professora na Educação Infantil: a docência que se faz nas relações

Neste subtópico refletimos acerca da docência na Educação Infantil e, para tal, traçamos um breve histórico desde sua gênese até os dias atuais em nosso país, atentando para questões que envolvem a formação inicial e continuada das professoras, dimensões fundamentais para se atuar nessa etapa de ensino. Outrossim, buscamos compreender juntamente aos documentos norteadores e autores que tratam do assunto, como as práticas pedagógicas precisam ser orientadas para que a professora possa desempenhar seu trabalho com autonomia, criticidade e criatividade, privilegiando a participação dos sujeitos infantis, enquanto seres ativos e não meros cumpridores de atividades.

A educação escolarizada dos pequenos surgiu por necessidade, como já pontuamos anteriormente, e não pautada por intencionalidades educativas; o objetivo principal era, e continua sendo, doutrinar, moldar os sujeitos de acordo com os interesses da sociedade industrial em franco desenvolvimento, especialmente a partir do século XIX. Nesse contexto em que a educação se fez necessária ao funcionamento do Estado e do mercado, se tornou imprescindível que houvesse um profissional que conduzisse a criança: o professor.

As instituições educativas e a profissão docente surgem no Brasil do século XVIII com vistas a atender as necessidades educacionais da elite em ascensão,

seguindo modelos europeus: “Assim, as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político” (TANURI, 2020, p. 63). Em linhas gerais, se buscava por meios que pudessem trazer e consolidar algum desenvolvimento para o país.

No início do século XX, com a modernização do país, por meio do crescimento do número de indústrias, houve a inserção da força de trabalho feminina nas fábricas; as mulheres já não eram apenas mães, mas mães operárias, e enquanto duravam suas jornadas de trabalho precisavam deixar as crianças em algum lugar para que estas fossem cuidadas e alimentadas. De modo geral, a instalação das creches que atendiam crianças desde o berçário era feita por poucas empresas que se propunham a atender os filhos das suas trabalhadoras (KUHLMANN JR., 2000). Frente a esse movimento de reconfiguração social e associado a um olhar mais interessado para a infância e as crianças, somam-se esforços para, de um lado, atender a demanda imposta pelo mundo do trabalho e, por outro, educar os pequenos sujeitos moldando-os para vida em sociedade.

A infância, a maternidade e o trabalho feminino em conjunto com a questão econômica do processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial, configurou o contexto histórico no qual as primeiras creches se constituíram no Brasil (NASCIMENTO, 2015b, p. 17442).

Nesse contexto em que a creche assumiu funções declaradamente assistencialistas, com prevalência para os cuidados, o pré-requisito para que se trabalhasse nelas era ser mulher e mãe, pois julgava-se que assim a profissional saberia lidar com os pequenos e, ainda, ensinar-lhes alguns preceitos morais que embasavam e mantinham a harmonia da sociedade.

A ênfase no papel da família – em especial no papel da mãe, por seus dotes femininos que a habilitariam, naturalmente, às tarefas de cuidado – para uma educação da criança pequena que fosse capaz de cultivar aquilo que o ser humano teria de melhor, com vistas a formar o indivíduo capaz de se adaptar de modo produtivo e construtivo à sociedade e de exercer o papel de trabalhar para que essa sociedade funcionasse de forma harmônica (MICARELLO, 2011, p. 215).

Num primeiro momento, as creches, nas empresas, dedicaram-se a cuidar das crianças das classes menos favorecidas, cujas mães exerciam trabalhos extradomiciliares. No final do século XIX surgem, no Brasil e inspirados em modelos europeus froebelianos⁵, os jardins de infância, que se ocupavam de educar os filhos das classes mais abastadas (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). De acordo com Vieira (1999, p. 33), esse dualismo desencadeou uma dupla trajetória profissional: o trabalho nas creches e o trabalho nos jardins de infância:

Se, para as creches, o profissional requerido vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins de infância, o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com educadoras leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância, eram os professores (mas, sobretudo, as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos.

Pouco a pouco foram suscitadas lutas que apoiavam o direito à Educação Infantil, organizadas por movimentos feministas que defendiam, ao mesmo tempo, o direito ao trabalho feminino não só por necessidade, mas por escolha e liberdade da mulher em exercê-lo. Kuhlmann Jr. (2000) pontua que, juntamente com a luta pela transformação social, havia a defesa da pré-escola pública, democrática e popular, com vistas a uma transformação política e social ampla. Essas manifestações fomentaram, ao mesmo tempo, a implantação de creches e pré-escolas particulares, sem regulamentação específica ou vinculação com a área da educação.

No final do século XX a compreensão do entrelaçamento entre o cuidar e o educar ganha corpo nas discussões e legislação: “Começa a haver, na sociedade brasileira e, especialmente, entre os especialistas da área da primeira infância, a compreensão mais generalizada da complementaridade do cuidado e da educação em cada gesto de atenção que se presta a uma criança” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 13). Nesse entendimento, avança-se para a compreensão de que ao cuidar também se educa, pois ao externar valores, formas de comportamento e entendimento

⁵ De *Friedrich Wilhelm August Fröbel*, pedagogo, idealizador e fundador do primeiro 'Kindergarten' (jardim de infância) do mundo, onde as crianças eram consideradas como 'plantinhas' de um jardim, do qual o professor seria o jardineiro.

sobre as coisas que circundam o mundo, modos de lidar com inúmeras situações, com sentimentos, enfim, educa-se.

A mudança nas concepções que sustentavam os atendimentos às crianças pequenas impulsiona o surgimento de cursos de formação de professores, especialmente para atuarem nos jardins de infância. Paulatinamente, crescia a pressão para a reconfiguração do perfil das creches, no sentido de que se aproximassem dos modelos seguidos pelos jardins de infância, bem como para que o Ministério da Educação se tornasse responsável pela educação pré-escolar. Por parte do governo, foram adotadas estratégias de baixo custo, com mão de obra voluntária ou mal remunerada, além de mal qualificada, somando-se à prestação de um serviço de má qualidade às crianças (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Mesmo que, em geral, as mulheres que trabalhavam junto às crianças não tivessem qualificação para tal, muitas que atuavam em cargos de coordenação e supervisão eram professoras (KUHLMANN JR., 2000). O princípio educacional, desde os primórdios, partia das relações afetivas existentes entre crianças e pajem (nome atribuído às profissionais, essencialmente do sexo feminino); depois, expandia-se para atividades de exploração do ambiente, além de proposições que buscavam desenvolver as áreas motora e expressão oral, com ênfase também à “[...] matemática, ciências, integração social e vida prática, respeitando-se as necessidades das diferentes faixas etárias” (KUHLMANN JR., 2000, p. 16).

Considerando que é somente a partir da Constituição Federal de 1988 que a Educação Infantil passa a ser direito da criança, dever do estado e opção das famílias, sendo incorporada definitivamente ao sistema educacional, debates sobre a necessidade de profissionalização das docentes para atuar junto às crianças pequenas e bebês foram crescendo. Em 1994, foi destaque uma publicação intitulada ‘Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil’ (BRASIL, 1994), que tinha por objetivo traçar caminhos que orientassem tal profissão.

Os argumentos que foram elaborados no conjunto dos documentos apontam a necessidade de um perfil profissional que articule as funções de cuidar e educar de crianças de 0 a 6 anos, portanto, um redimensionamento da sua formação, que até o momento se limitava, predominantemente, à formação

dos professores da pré-escola, ou seja, aqueles cujo trabalho se destinava apenas às crianças de 3/4 a 6 anos (FLÔR; DURLI, 2012, p. 25).

No entanto, somente no ano de 1996, por meio da LDBEN n. 9394 (BRASIL, 1996), com a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, a formação docente mínima aos profissionais é indicada:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim [...].

O Art. 62 indica a formação mínima para atuar na docência com as crianças da Educação Infantil, ponto bastante criticado pelos estudiosos da área, pois esperava-se a exigência de nível superior, o que, da forma como foi colocada, pode ser substituída pelo nível médio – magistério (FLÔR; DURLI, 2012).

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

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996, n. p.).

Essa indicação de formação generalista desconsidera as especificidades de cada etapa de ensino, “[...] não proporcionando a compreensão sobre o saber e o fazer pedagógico” (SILVEIRA; PIZATTO, 2020, p. 73). Nesse sentido, enfatizamos que a docência na Educação Infantil se constrói nas práticas cotidianas, pautadas pelo reconhecimento dos objetivos e finalidades que constituem a educação da infância.

Somente com a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica ganha corpo a preocupação com a formação adequada e o perfil profissional das docentes dedicadas ao trabalho com crianças pequenas. Já não bastava ser mulher e gostar de criança, o que qualifica a profissional é sua formação, embora até hoje a docência nessa etapa seja realizada majoritariamente por profissionais do gênero feminino: “Dados revelam que o percentual de ocupantes da função docente na Educação Infantil, é majoritariamente composto pelo público feminino, tanto em nível de formação inicial quanto nas próprias instituições de trabalho” (BAHLS, 2021, p. 96).

A preocupação com a formação se acentuou nos anos posteriores à promulgação da LDBEN n. 9394: “[...] em 2002 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores com o intuito de nortear a formação nos cursos de licenciaturas, sendo na sequência, em 2006, divulgadas as Diretrizes para o curso de Pedagogia” (NASCIMENTO, 2015a, p. 60). Este último documento, embora tenha fomentado a estruturação de cursos ainda muito generalistas, indica que a Pedagogia se destina a formar docentes para atuar na Educação Infantil, dentre outras etapas e modalidades. Nesse sentido, a necessidade de formação sólida nos conhecimentos acerca das crianças pequenas torna-se imprescindível para garantir a construção e efetivação de propostas pedagógicas em sintonia com os documentos norteadores da área:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Essas orientações reafirmam a necessidade de formação e preparação docente, uma vez que destacam a identidade dessa etapa de ensino, em conjunto com a complexidade e abrangência do trabalho educativo na infância. Nesse entendimento, as práticas pedagógicas que compõem o currículo na Educação Infantil devem buscar articular os saberes e as experiências das crianças com o capital cultural, histórico e

artístico da sociedade, privilegiando sempre as ações lúdicas como elemento fundante das aprendizagens na infância.

Um dos aspectos envolvidos em uma educação de qualidade corresponde à necessidade de formação inicial e continuada dedicada a pensar sobre os processos educativos e a criança nessa faixa etária.

A escolha das práticas a serem promovidas no espaço educativo é do professor, iluminado por sua formação profissional e pela proposta pedagógica construída coletivamente na unidade de Educação Infantil, mas, em especial, por sua sensibilidade para, a cada dia, ouvir e acolher os propósitos das crianças de seu grupo (OLIVEIRA, 2018, p. 4).

A escuta diária e o acolhimento das crianças, em conjunto com a avaliação da própria prática, impulsionam as professoras a buscarem caminhos, novas alternativas que sejam significativas para os pequenos, num processo de reflexão contínua. Tal compreensão reafirma concepções explicitadas pelas DCNEIs (BRASIL, 2010) quanto à estruturação das propostas pedagógicas, com práticas que considerem a efetiva participação infantil. Contudo, Silva, Carvalho e Lopes (2021) advertem que documentos como a BNCC, ao apresentarem uma extensa lista de objetivos para cada faixa etária, podem comprometer a efetivação dessa perspectiva ao serem tomados como manuais que pedagogizam a docência.

Nesse escopo, cabe refletir acerca da docência com os bebês e crianças pequenas: Como escutá-los? Como propor práticas, organizar espaços e dispor materiais de modo que se contemplem os objetivos e as finalidades da educação para essa faixa etária? Barbosa (2010, p. 2) lembra que novos olhares e compreensões acerca das crianças pequenas indicam que “[...] aprendemos também que os bebês são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição”.

Importante saber que os bebês se expressam por meio de múltiplas linguagens, no entanto, de acordo com Richter e Barbosa (2010), nem sempre as professoras e professores reconhecem isso, e por este motivo, bate-se tanto na tecla que envolve as relações indissociáveis entre o cuidar e o educar.

Como destacam Carvalho e Radomski (2017), o modo como as professoras enxergam o exercício de sua profissão precisa ser conhecido e orientar os processos

formativos. Ser professora nessa etapa exige compromisso, disponibilidade e dedicação para entender a forma de comunicação das crianças, expressa por olhares, balbucios, gestos, sorrisos e muitos e diferentes choros: “Esse modo de acolher os bebês a partir da leitura de suas linguagens possibilita a reinvenção da prática educativa na creche” (CARVALHO; RADOMSKI, 2017, p. 45).

Tristão (2004, n. p.) ressalta que é fundamental que a professora de Educação Infantil seja alfabetizada nas mais diferentes linguagens, a fim de poder entender as crianças para além do que elas expressam por meio de palavras. “São ações que denotam a capacidade da docente de perceber as crianças e agir de forma a contemplar as necessidades dos pequenos”. Seguindo esse entendimento, a professora precisa construir com as crianças uma relação empática, reconhecendo-as enquanto efetivos seres sociais.

A tentativa é a de superar a visão adultocêntrica que está impregnada em cada um de nós, denunciando toda a nossa incapacidade de perceber diferentes formas de ser e buscando legitimar o jeito próprio das crianças sentirem, serem e agirem no mundo (TRISTÃO, 2004, n. p.).

Martins Filho e Delgado (2016, p. 9), corroboram com esse pensamento, destacando que o ofício de professora é uma via de mão dupla, na qual profissionais e crianças estão envolvidos: “[...] o exercício da docência envolve não somente as professoras, mas os bebês, as crianças bem pequenas e suas culturas constituídas em práticas sociais”.

Santos (2021) pontua que ser professora circunda ensinar e aprender, ouvir, interpretar, documentar, além de refletir sobre a prática. Ela frisa ser um exercício complexo que engloba formação específica para tal, além de conhecimentos plurais, uma vez que assim a infância o é. Prado (2020) dialoga com essa compreensão e a complementa, salientando que o fazer docente se dá nas práticas cotidianas, sendo uma ação fundamentalmente relacional e humanizante, a qual vai muito além das rotinas monótonas.

Nessa seara, Tristão (2004, n. p.) salienta a importância de a professora construir significados para suas práticas juntamente com as crianças, para que as “[...] profissionais também se consolidem como produtoras de significados [...]”,

promovendo situações que possibilitem a exploração de ambientes e materiais, de encontro com adultos e crianças. Para tal, a autora faz algumas provocações:

[...] o que toca a cada uma dessas crianças? O que faz sentido para cada uma delas? O que eu professora, representante mais experiente da espécie humana, quero para elas? Em que isso contribui para a sua humanização? É importante para a criança ou é apenas uma atividade planejada pela professora sem levar em conta os interesses e os modos de pensar e agir dos pequenos? O que estou planejando está pautado nos jeitos de ser e de se expressar daquelas crianças? Respeita os seus tempos? A proposta tem a intenção de ampliar e enriquecer o repertório cultural, cinestésico, afetivo ou relacional dos pequenininhos? (TRISTÃO, 2004, n. p.).

A docência na Educação Infantil tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, oportunizando a estas o acesso aos mais diversos conhecimentos ao mesmo tempo em que proporciona aos pequenos a capacidade para construir, recriar e transformar tais conhecimentos a partir de sua interação, de forma lúdica, criativa, inovadora e, porque não dizer, imprevisível.

Na esteira de tais discussões, a ludicidade exerce papel central, uma vez que todo brincar é pedagógico, pois estabelece relação estreita com a realidade e materializa a forma de estar no mundo por parte das crianças. Assim, trabalhar com os bebês exige, de acordo com Richter e Barbosa (2010, p. 91), “[...] uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem”.

Esse direcionamento alicerçado na ludicidade abarca a Educação Infantil como um todo, desde os bebês até as crianças bem pequenas e pequenas: “Ser professor e exercer a docência na Educação Infantil não é mais ‘fácil’ e não dá ‘menos’ trabalho, como aparece no imaginário social brasileiro quando se compara a ação docente nos três segmentos que constituem a Educação Básica” (SANTOS, 2021, p. 3, grifos da autora). Ainda de acordo com a pesquisadora, a docência na Educação Infantil exige muitos conhecimentos para que se realize a mediação pedagógica:

[...] o fato de a criança ser o ‘objeto’ de trabalho do professor na Educação Infantil não significa, em hipótese alguma, facilidade na mediação pedagógica, nas relações, interações, investigações, descobertas e na construção das aprendizagens, ao contrário, quanto menor a criança mais

conhecimento o professor precisa ter para exercer a função docente (SANTOS, 2021, p. 3, grifo da autora).

Essas concepções equivocadas em parte se manifestam nas demandas da sociedade que valorizam práticas escolarizantes, com a necessidade de produzir algo para comprovar que as crianças aprenderam. Além disso, opostamente, prevalece o entendimento que a Educação Infantil, principalmente a creche, é o lugar do cuidado, sem considerar o princípio educativo que permeia as práticas e ações. Esses equívocos fazem com que muitos indivíduos denominem professores e professoras como ‘tios’ e ‘tias’, e até mesmo os confundam com babás e cuidadores, descaracterizando as finalidades da etapa.

Como alerta Freire (1997, p. 9), “Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão”. Ainda de acordo com autor, ensinar exige educar, paixão em conhecer e resulta de uma busca prazerosa, de militância, ousadia e esperança. Por este motivo, rejeitar a identificação de ‘tios’ e ‘tias’ não significa menosprezo, mas luta pela valorização e reconhecimento da profissão docente, que se constrói e se reconstrói permanentemente; significa ainda, pleitear direitos, exercer cidadania e assumir a profissionalidade do cargo.

Arroyo (2011) lembra que o trabalho docente exige humanização de seus atores, mesmo frente aos vários desafios da profissão vivenciados diariamente. Como pontua, “[...] a infância pode ser a grande educadora dos seus mestres e pedagogos” (p. 251). Seu pensamento acompanha o de Paulo Freire e nos convoca a deixar de lado nossa visão adultocêntrica, para ver o mundo e a significação de nossas práticas com olhos de criança, com encantamento pelo que fazemos e para quem fazemos. A infância nos questiona, nos impulsiona a refletir sobre nossa prática, nos reeduca, nos conduz e desarticula nossas respostas, leva-nos à inquietação frente as concepções pedagógicas.

Mota (2013) nos convida a nos debruçarmos sobre o papel do currículo na Educação Infantil, tendo em vista sua particularidade. Arroyo (2011) reconhece que ao estabelecer vínculos entre currículo, educação, conhecimento e humanização, pode-se dar outro sentido à formação de professores, enquanto profissionais entendidos em

desenvolvimento humano em sua concretude, levando em conta os aspectos sociais, culturais e existenciais dos educandos.

O ofício de mestre é desafiador, permeado por inúmeros contratempos, situações e eventos que bagunçam o que acreditávamos previsível, mas que justamente para acolher as adversidades e a vida que pulsa cotidianamente demanda um profissional muito bem formado. Ainda falta valorização à profissão, com remuneração justa e melhorias nas condições diárias de trabalho.

Vivemos tempos difíceis e em meio à crise sanitária instalada pela pandemia os problemas, já existentes, se acentuaram. Diante desse arcabouço, em nosso próximo capítulo nos debruçamos a entender a crise sanitária desencadeada pela COVID-19, no início da década de 20 do século XXI, e sua relação com a educação. Além disso, realizamos levantamento em base de dados específica sobre o tema da Educação Infantil e sua intersecção com a pandemia, a fim de reconhecer o que se produziu teoricamente.

2. SITUANDO E MAPEANDO O CENÁRIO: A PANDEMIA DA COVID-19 E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, discorreremos sobre o surgimento da pandemia da COVID-19 e sua disseminação pelo mundo, cujos impactos foram sentidos em todas as esferas da sociedade, inclusive na educação. Ao seguir as recomendações dos órgãos de saúde adotando o isolamento e distanciamento social, no intuito de conter a transmissão da doença, escolas e Centros de Educação Infantil permaneceram fechados até meados de 2021, condição que provocou diversas reflexões. Nesse sentido, na sequência, pautadas pelo reconhecimento de que a Educação Infantil se constrói nas relações que se dão cotidianamente por meio das interações e brincadeiras que ocorrem entre as crianças e seus pares, e entre as crianças e as professoras, buscamos fazer um levantamento acerca da relação entre pandemia e Educação Infantil em produções teóricas recentes.

2.1 O surgimento da doença no mundo: impactos na saúde e na sociedade

As informações sobre a pandemia da COVID-19 cresceram e se sobrepuseram durante os anos de 2020 e 2021. Pesquisadores, governos, instituições não governamentais, dentre outros atores, buscaram conhecer a doença e esclarecer a população sobre sintomas, prevenção de contágio, vacinas, comportamentos desejáveis, enfim um conjunto de informações necessárias e que se fizeram urgentes frente ao caos instalado. Destacamos como órgãos imbuídos nessa tarefa a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), a Organização Mundial da Saúde (OMS) e, no contexto brasileiro, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Esta comunicação, entendimento e informações sobre a doença estão a todo tempo sendo atualizados, com novas descobertas e orientações, fruto de pesquisas e estudos que buscam mapear a doença, seus sintomas, tratamento e impactos na vida das pessoas.

Em dezembro de 2019 foi detectado na cidade de Wuhan, na China, o aparecimento de uma nova doença, que foi denominada de COVID-19. Tal doença é causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). A sigla SARS significa Síndrome Respiratória Aguda Grave, a qual provoca, dentre outros sintomas, grande dificuldade

para respirar; CoV é uma abreviação de coronavírus, que faz parte de uma família de vírus e, o número 2, serve para diferenciar o referido vírus de uma outra espécie surgida em 2002 e que quase causou uma pandemia (SARS-CoV).

De acordo com uma abordagem inicial, o novo coronavírus teria surgido a partir da interação entre o homem e um animal infectado. Isso se deve ao fato de que, segundo os levantamentos feitos por epidemiologistas, os primeiros doentes teriam frequentado um mercado em Wuhan, no qual se vendem animais exóticos, vivos ou não, para consumo humano. Nesse entendimento, cogita-se que os animais, em específico o morcego, seriam os originais hospedeiros do vírus.

Um estudo realizado em Hong Kong apontou que se trata, provavelmente, de um novo vírus recombinante, cujo genoma é próximo ao Corona vírus relacionados à Síndrome Respiratória Aguda Grave, de morcegos-ferradura e que, embora inicialmente se suspeitasse que o mercado de Wuhan fosse o epicentro da epidemia, a fonte imediata ainda permanece desconhecida (RIBOLI *et al.*, 2020, p. 3).

Investigações feitas posteriormente acerca da origem do vírus apontam ainda outra hipótese, de que este possa ter surgido a partir de um acidente em um dos laboratórios próximos ao mercado de Wuhan: o Centro Wuhan de Controle e Prevenção de Doenças (WHCDC) e o Instituto de Virologia Wuhan, da Academia Chinesa de Ciências: “Isto levantou a suspeita de que o vírus poderia ter vazado do laboratório e contaminado os primeiros pacientes nessa epidemia” (CÂMARA; CÂMARA; MORENO, 2020, p. 13400). Ainda de acordo com os autores, “Duas possibilidades são fornecidas para uma possível origem do SARS-CoV-2: 1) seleção natural do vírus no hospedeiro antes de transferência zoonótica, e 2) seleção natural em humanos após a transferência zoonótica [...]” (CÂMARA; CÂMARA; MORENO, 2020, p. 13401).

Mesmo diante das incertezas e controvérsias quanto a origem da doença é fato que a China foi o epicentro do vírus, que se espalhou rapidamente. Em poucos meses um grande número de países dispersos pelo mundo já tinha casos registrados da doença e a pandemia estava instalada.

A OMS define pandemia como sendo uma disseminação global de uma nova doença, e indica que os países devem estar preparados para a possibilidade de uma transmissão generalizada nas comunidades, o que pode exigir modificações nas políticas de viagens, elaboração de planos de quarentenas, cancelamento de eventos públicos e o rápido desenvolvimento de medidas terapêuticas como as vacinas (LOPES *et al.*, 2020, p. 189).

No Brasil, o primeiro caso de COVID-19 foi identificado em março de 2020. O Ministério da Saúde, por sua vez, "[...] lançou o Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo novo Coronavírus COVID-19, o qual é composto por três níveis de resposta: Alerta, Perigo Iminente e Emergência em Saúde Pública" (ALBUQUERQUE, 2020, n.p.).

A Emergência em Saúde Pública ocorre quando há transmissão local da doença, e nesse caso algumas medidas são estabelecidas, como "[...] vigilância, suporte laboratorial, medidas de controle de infecção, assistência, assistência farmacêutica, vigilância sanitária, comunicação de risco e gestão" (ALBUQUERQUE, 2020, n.p.). Havia também a recomendação de testagem em massa, para que se pudesse acompanhar a transmissão e a evolução da doença, o que não ocorreu em nosso país, uma vez que o governo minimizou a gravidade do vírus em nome da preservação e manutenção da economia, ao dizer diversas vezes que lamentava os mortos, mas esse era o destino de todos, afinal (KOHAN, 2020).

Netto e Corrêa (2020, p. 19) apontam para a velocidade e facilidade de circulação e contágio pelo vírus:

A transmissão do vírus de pessoa para pessoa se dá por gotículas, quando o vírus é carregado em pequenas gotículas originárias do nariz e boca de pessoas infectadas ao falar, exalar, tossir ou espirrar. A infecção também pode ocorrer quando uma pessoa toca superfícies ou objetos contaminados e, dessa forma, toca seus olhos, nariz ou boca.

Com o passar dos meses e os estudos e pesquisas desenvolvidos foram constatadas que as infecções causadas pela COVID-19 vão de casos assintomáticos, ou de um simples resfriado, a casos graves, que resultam em internações e óbitos. Cerca de 80% dos pacientes se recuperam sem maiores complicações e sem necessitar de internamento. Contudo, em março de 2022 o Brasil já contabilizava oficialmente mais de 650.000 óbitos decorrentes da COVID-19. Kohan (2020) alertou que o descaso do

governo e a gravidade da doença promoveram uma necropolítica⁶, cujos principais alvos são negros e pobres, uma vez que a desigualdade social impõe dificuldades de acesso aos serviços de saúde.

Nesse contexto, e como medida de segurança, a recomendação foi para que as pessoas ficassem em casa o maior tempo possível, sem contato com outras que não habitassem o mesmo recinto familiar. Além do isolamento e distanciamento social, o uso de máscaras, bem como a lavagem das mãos e uso de álcool em gel 70% tornaram-se medidas indispensáveis de proteção pessoal e coletiva. Em 2022, com o avanço da vacinação e a diminuição dos casos, alguns países flexibilizaram essas exigências.

No Brasil, desde a metade do ano de 2021 houve a retomada das atividades de forma presencial em vários setores da sociedade brasileira, assim como em outros países, inclusive na esfera educacional. No final do mês de março de 2022, o uso de máscaras deixou de ser obrigatório e passou a ser facultativo mesmo em ambientes fechados em vários estados brasileiros, inclusive no estado do Paraná, medida justificada ante o avanço da vacinação contra a COVID-19 por todo o país e pela diminuição do número de casos e mortes em decorrência da doença.

Segundos dados do Portal G1 (2022), cerca de 80% da população nacional (com idade a partir de 5 anos) já recebeu as duas doses da vacina. Apesar de a vacina ter chegado a ‘conta-gotas’ no Brasil, em decorrência do negacionismo do governo que demorou demasiadamente em realizar as compras, estas encontram-se disponíveis em toda a rede atendida pelo Sistema Único de Saúde (SUS); no entanto, ainda nos deparamos com pessoas que são contrárias à campanha de imunização, fato que colabora para o surgimento de novas variantes do vírus. Desde 2020 o coronavírus já passou por várias mutações e como ainda não se tem a dimensão de quantas vezes mais possa sofrer modificações e nem sobre a gravidade de cada nova variante que venha a surgir, doses de reforço da vacina estão sendo aplicadas na população.

Durante esse período de crise, ainda merece destaque o fato de que embora o governo tenha optado em priorizar a economia, muitos setores da sociedade

⁶ Necropolítica é um conceito filosófico que faz referência ao uso do poder social e político para decretar como algumas pessoas podem viver e como outras devem morrer; ou seja, na distribuição desigual da oportunidade de viver e morrer no sistema capitalista atual.

suspenderam suas atividades por algum tempo, no intuito de tentar frear o aumento do contágio pelo vírus, que crescia em níveis alarmantes e em um cenário no qual as vacinas ainda não haviam chegado à população. Diante desse panorama, de caos e incertezas em inúmeras esferas da sociedade, muitas pessoas além de perder entes próximos ou sentir na própria pele os efeitos do vírus, perderam seus postos de trabalho.

As altas taxas de desemprego após o início da pandemia no Brasil, motivadas pelo fechamento em massa de postos de trabalho formal, levaram milhares de brasileiros a migrar para a informalidade. Um ano após a explosão do coronavírus no país esse cenário continua a se estender. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), divulgada em julho de 2021 pelo Instituto brasileiro de Geografia e Estatística, a taxa de informalidade no mercado de trabalho brasileiro subiu para 40% entre março e maio do mesmo ano (BATISTA *et al.* 2021, p. 4).

Nesse horizonte, direitos trabalhistas são perdidos, o que acaba expondo os cidadãos ao acaso, uma vez que no trabalho informal não há garantias. Todas essas questões somam-se ao esgotamento psíquico dos indivíduos, em virtude das várias situações experimentadas nesse período. Vivemos anos que se findam somente no calendário, uma vez que continuarão para sempre em nossa história enquanto humanidade e enquanto sujeitos: “Estamos vivendo tempos difíceis, de fome, de solidão, de doença, de mortes. Estamos em luto! E em luta! Nossa principal luta é pela preservação da vida” (SANTOS; SARAIVA, 2020, p. 1184).

Cabe registrar que a possibilidade de retorno às atividades de maneira presencial só se deu após a produção, em tempo recorde, das vacinas para a COVID-19, por meio do engajamento de cientistas e órgãos dispersos pelo mundo, em especial os localizados na Europa, América do Norte e Ásia.

Após várias narrativas em desmerecimento às vacinas, por meio de falas de cunho negacionista acerca da gravidade do vírus e da eficácia dos imunizantes, proferidas inclusive pelo presidente brasileiro em suas redes sociais e em entrevistas, houve uma certa resistência de parte da população em aderir às campanhas de vacinação, visto que esses discursos propagam insegurança, induzindo uma parcela da população a ser contrária à vacina.

[...] os eufemismos desviam o foco da importância do problema, por meio de analogias que constroem o novo coronavírus como algo já conhecido ('resfriadinho', 'gripezinha') e para o qual já existem procedimentos médicos de prevenção e tratamento. Cabe salientar, ainda, que o emprego de formas diminutivas dos referidos termos também concorre para a mitigação da importância sobre a doença, estabelecendo, assim, um enquadramento discursivo que permite ao auditório caracterizar o desconhecido como familiar e, por conseguinte, preocupar-se menos em prevenir-se contra ele (SILVA, 2020, p. 20, grifos do autor).

Além dos discursos propagadores de inverdades o presidente brasileiro recomendou o uso de medicamentos como a 'cloroquina' e hidroxicloroquina⁷, colocando-os como 'salvadores da pátria', quiçá do mundo, prometendo a cura (SILVA, 2020), mas sua eficácia para a doença não foi comprovada.

Neste cenário, a procura e o consumo de tais medicamentos se deram de forma inadequada pela população, chegando a zerar os estoques das farmácias e drogarias brasileiras, fato que resultou na ocorrência de compras desenfreadas de mais e mais lotes dos referidos medicamentos. As vacinas, até o momento, são a única solução para o enfrentamento da doença e para um possível fim da pandemia: "Até o momento, essas vacinas vêm demonstrando boa eficácia, principalmente na prevenção de casos graves de COVID-19, hospitalizações e óbitos" (SERPA *et al.*, 2021, p. 128).

Contudo, há um hiato quanto à distribuição das vacinas entre os países. Aqueles pertencentes a continentes mais pobres têm menos acesso aos imunizantes, devido às dificuldades financeiras para compra e distribuição; países da África, por exemplo, foram os que menos vacinaram a população em comparação com os de outros continentes. De acordo com especialistas, essa demora em obter uma cobertura vacinal satisfatória, por volta de 70% da população, resulta no aparecimento de novas variantes do vírus, que é a capacidade de mutação que o vírus tem.

Ao final do ano de 2021 surgiu no continente africano a variante Ômicron⁸ que se espalhou pelo mundo e acelerou os contágios, gerando novamente incertezas e

⁷ Esses dois medicamentos são antimaláricos derivados do quinino. A cloroquina é mais antiga e a hidroxicloroquina é derivada da cloroquina, com algumas modificações na molécula. Ambas são consideradas medicações seguras para tratamento da malária e de doenças autoimunes como lúpus e artrite reumatoide.

⁸ Ômicron, variante do novo Coronavírus detectada na África do Sul no começo de novembro de 2021.

angústias com aumento dos casos. Nesse contexto, a OMS recomendou que as crianças maiores de cinco anos fossem incluídas nos programas de vacinação contra a COVID-19, uma vez que era o público mais vulnerável por ainda estar sem proteção. Em meados do mês de janeiro do ano de 2022 crianças com idades entre 5 e 11 anos de idade começaram a receber as primeiras doses da vacina para a COVID-19 no Brasil.

De acordo com a recomendação do Ministério da Saúde, a vacinação de crianças de 5 a 11 anos não é obrigatória e deve seguir ordem de prioridades, começando pelas crianças com comorbidades e com deficiências permanentes. Para a imunização desse público será necessária a autorização dos pais. No caso da presença dos responsáveis no ato da vacinação, haverá dispensa do termo por escrito. A orientação da Pasta é para que os pais procurem a recomendação prévia de um médico antes da imunização (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022).

Apesar das recomendações dos órgãos de saúde em prol da vacinação infantil, muitas crianças ainda não receberam nenhuma dose dos imunizantes contra a COVID-19. De acordo com o canal CNN Brasil, em notícia publicada no início do mês de fevereiro de 2022, menos de 50% do público infantil recebeu a primeira dose da vacina contra a doença. Ainda, segundo informações encontradas no site Agência Brasil em meados do mês de fevereiro de 2022, a vacinação é menor em estados com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) baixo. A retomada das atividades educativas se fez com o uso de máscaras e manutenção dos cuidados de higiene.

Apesar desse cenário, o contexto de isolamento trouxe a possibilidade de aproximação de muitas famílias e familiares pertencentes às classes média e alta, uma vez que estes acabaram por dispor de mais tempo para desfrutar das tarefas junto aos seus. Em contrapartida, casos de miséria e de violência física, psicológica, sexual, dentre outros, contra crianças, mulheres e idosos, se exacerbaram: “A pandemia expôs e intensificou o contexto de desigualdades econômicas previamente existentes no país [...]” (MORAES *et al.*, 2020, p. 4178).

Nessa conjuntura, o isolamento social aprofundou crises já existentes e desencadeou ou intensificou os casos de violência doméstica e abusos, visto que as estratégias de controle, vigilância e restrições de mobilidade também impossibilitaram

às vítimas buscar ajuda e fazer denúncias junto aos órgãos competentes (ORNELL *et al.*, 2020).

Nada justifica a violência e situações de crise acentuam sua ocorrência; a pandemia escancarou duras realidades nas quais as crianças não saíram ilesas. De acordo com Marques *et al.* (2020, p. 2), “A situação torna-se ainda mais relevante porque em cenários de violência doméstica contra a mulher, na maior parte das vezes, também há violência contra crianças e adolescentes”. A sobrecarga mental e emocional gerada pela pandemia atingiu a todos de alguma maneira; o convívio com o luto e com o medo, somado às dificuldades financeiras, são fatos que podem contribuir para o agravamento de comportamentos agressivos, machistas e cruéis contra mulheres, idosos, adolescentes e crianças. Fatos que devem ser repudiados e denunciados por toda a sociedade aos órgãos e instituições competentes, para que providências possam ser tomadas a fim de que esses atos sejam evitados e combatidos.

Frente a esse panorama da doença relatado aqui de maneira breve, em meados do mês de março de 2020 o Ministério da Educação (MEC) recomendou que todas as escolas do país fossem fechadas, e que as pessoas adotassem a quarentena como medida para conter a disseminação do vírus. Com isso, a determinação foi de que as atividades escolares não fossem interrompidas, mas se dessem de maneira ‘remota’ enquanto durasse o período de emergência sanitária.

A pandemia serviu também como um pano de fundo para que o governo brasileiro deixasse a educação de lado, dada a ausência de orientações claras e suporte às instituições, professores e famílias. Num contexto de incertezas, investimentos no setor da educação foram diminuídos ou não aconteceram. Kohan (2020, p. 4) faz importante crítica nesse sentido:

Com efeito, para os discursos mais conservadores e regressivos, a pandemia poderia ser uma oportunidade propícia para distanciar de vez a educação: se as práticas educativas podem continuar a distância, qual seria a real necessidade de seguir mantendo escolas abertas com as pretensões explicitadas até o cansaço de ajuste nos gastos públicos? Para que manter uma instituição que vive em permanente crise, que exige recursos que poderiam ser usados com outros fins e que dá conta pífiamente de suas funções e sentidos sociais? Não deveríamos aproveitar o vírus e desescolarizar de vez a sociedade?

Contudo, as ‘aulas remotas’ não funcionaram como previstas e idealizadas, para não dizer que, de fato, falharam, visto que não alcançaram um número esperado de estudantes devido a incontáveis motivos, ao mesmo tempo em que os que mantiveram seus vínculos com a escola não obtiveram aprendizagens consideradas satisfatórias para a etapa de ensino correspondente. Diante desse cenário, o contexto pandêmico viabilizou que muitos setores da sociedade pudessem reconhecer o valor extraordinário e insubstituível que a escola dispõe enquanto instituição que permite aos que a ela frequentam, problematizar o mundo, questioná-lo, entendê-lo e, sincronicamente, imaginar e viver outros mundos (KOHAN, 2020).

A ausência da efetividade da escola mostrou-se negativa sob vários aspectos, uma vez que se trata de uma instituição promotora de incontáveis aprendizagens, mediadora dos processos de aquisição e internalização de conhecimentos, um espaço que conta com a colaboração de profissionais qualificados para tal. No entanto, “[...] a escola nasce simbolicamente quando ela fecha as suas portas [...]” (KOHAN, 2020, p. 6), ou seja, de certo modo seu não funcionamento de modo presencial expôs, em alguma medida, a importância de seu papel.

Cabe salientar que os pequenos foram privados de muitas coisas, e durante o confinamento, se viram impossibilitados até mesmo de usufruir do direito de brincar, já que as interações e trocas ficaram restritas. Devido às limitações impostas por medida de segurança, para uma parcela significativa de crianças prevaleceu o brincar por meio das telas, isso para aquelas que tinham acesso às tecnologias digitais: “Pondera-se que se a virtualização das brincadeiras colaborou de algum modo para proporcionar momentos de distração e diversão para as crianças, por outro, limitou as interações e relações as quais são essenciais à formação humana” (LIRA; MACHADO; NUNES, 2021, p. 2686).

A brincadeira é condição fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, é uma das formas mais significantes de expressão dos pequenos que experienciam e reinterpretam o mundo que os cerca por meio da ludicidade. De acordo com Fantacholi (2011), o brincar é um instrumento de comunicação infantil que promove trocas, interações, desenvolve a atenção, a memória, a imitação, a imaginação,

a afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade das crianças. Como potência de vida é uma forma única de estar no mundo e se apropriar dele.

Com a pandemia nos deparamos com o isolamento e com as interações prejudicadas, com as infâncias confinadas e silenciadas, sendo as crianças compelidas a adaptarem-se às regras impostas. As restrições atingiram duramente os sujeitos infantis e, em consequência, o brincar.

[...] as crianças também foram imersas em bruscas mudanças com relação ao espaço-tempo de suas rotinas e interações. Para algumas, a organização de suas vidas passou a ser marcada pelo excessivo tempo em frente a uma tela, seja ela de televisão, computador, celular, tanto para dar conta de uma 'escolarização' formal no formato remoto que muitas redes municipais deram sequência, quanto para dar conta de 'gastar' o tempo dentro das condições de confinamento (BUSS-SIMÃO; LESSA, 2020, p. 1436, grifos das autoras).

Em decorrência desse cenário pandêmico o brincar se adequou, as interações deram espaço a muito tempo em frente às telas, ou ao brincar de forma solitária, onde os processos imaginativos podem ter ficado prejudicados. Afinal, onde se encaixa o faz de conta no mundo digital? Em um universo no qual tudo está praticamente pronto, o imaginar acaba sendo ofuscado e a imaginação não se torna necessária.

Esse universo, atraente e cativante, captura as crianças, constrói desejos e escancara uma infância em que as habilidades em manipular aparatos tecnológicos nos impressionam e escancaram as dificuldades e limitações das crianças com atividades básicas de seu dia a dia, como abotoar um casaco, amarrar seus tênis, jogar peteca, pular corda ou andar de bicicleta (LIRA; MACHADO; NUNES, 2021, p. 2691).

Além dessas questões, o brincar por meio dos aparatos digitais pode afetar de forma negativa a saúde dos pequenos, pois como pontua Calegari (2003), ele pode ser um meio para expressar sensações e sentimentos, bons e ruins, que precisam ser compartilhadas com outros sujeitos. Ademais, questões como obesidade infantil também vêm à tona, uma vez que os movimentos corporais são substituídos pela imobilidade.

O nível de atividade física nas crianças tem demonstrado que a tecnologia tem ganhado espaço no mundo das crianças e vem diminuindo a atividade

física na infância. As crianças vêm se tornando cada vez mais sedentárias por hábitos como assistir televisão, jogar videogame, usar computador (MACHADO, 2011, p. 13).

Frente a esse contexto pandêmico, de isolamento social, fechamento das escolas e Centros de Educação Infantil e impactos na educação e vida das crianças, bem como de professores e famílias, em nosso próximo subtópico apresentamos a pesquisa acerca das produções que tratam sobre Educação Infantil e pandemia da COVID-19, a partir de um recorte temporal entre os anos de 2020 e 2022.

2.2 Levantamento da produção teórica sobre Educação Infantil e pandemia: novas discussões se fizeram necessárias

Nesse momento, nos debruçamos sobre a relação estabelecida entre pandemia e Educação Infantil do ponto de vista teórico. Para tal, realizamos uma varredura junto ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de inventariar as publicações feitas sobre o tema. A situação nova e complexa que se apresentou expôs inquietações e reflexões derivadas de pesquisadores de diferentes áreas, buscando avançar nas discussões. Como já mencionamos, no campo da Educação Infantil as ações ‘remotas’ não eram projetadas sequer como uma possibilidade antes da pandemia, condição que gerou muitos questionamentos e motivou uma busca incansável de estudos problematizando esse cenário.

A partir do interesse em conhecer o que já foi produzido e socializado acerca da temática, “[...] pois nosso campo é um campo essencialmente voltado a uma prática social na qual, como pesquisadores e intelectuais formadores de educadores, somos também atores [...]” (CAMPOS, 2009, p. 274), realizamos metodologicamente o que se nomeia de estado do conhecimento. Considerando que o estado do conhecimento se dedica a reconhecer as produções científicas em apenas um setor de publicações, mapeamos e analisamos os artigos publicados no Portal de Periódicos da CAPES sobre o assunto. Para tanto, utilizamos como termos ‘educação infantil’ e ‘COVID-19’, os quais deviam aparecer nos títulos de cada artigo. Num segundo momento, utilizamos

como filtro os artigos escritos e publicados em português dentro do recorte temporal situado entre os anos de 2020-2022. Dando sequência em nossa busca, analisamos os resumos dos artigos, com o intuito de selecionar apenas os que conversavam de algum modo com nossa pesquisa.

Ferreira (2002, p. 262) ressalta a importância que os resumos têm nos artigos: “O resumo é, então, incluído com a finalidade de divulgar com mais abrangência os trabalhos produzidos na esfera acadêmica [...]”. Nesse contexto, pontua ainda que as pesquisas bibliográficas que têm o intuito de discutir produções científicas sobre uma determinada área do conhecimento, com caráter inventariante e descritivo, são denominadas ‘estado do conhecimento’.

Romanowski e Ens (2006, p. 39) compartilham do mesmo entendimento, destacando que “[...] o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de estado do conhecimento”. Vosgerau e Romanowski (2014) afirmam ainda que fazer revisões na literatura científica é um processo que contribui para que se possa conhecer a trajetória histórica das pesquisas de uma área ou um tema a ser consolidado.

Como explicitamos anteriormente e é de conhecimento de todos, a pandemia da COVID-19 teve reflexos abrangentes na sociedade de um modo geral. O distanciamento social recomendado pelos órgãos de saúde teve como consequência o fechamento das instituições educacionais. Em decorrência desse cenário, professores, crianças e famílias também foram impactadas de algum modo. Uma vez que a escola, em face de tal crise sanitária, mudou de lugar, deslocando-se virtualmente para o ambiente residencial, a mediação da família foi essencial para o acompanhamento das atividades propostas. De acordo com Souza e Dainez (2020, p. 3):

Dentre as medidas, destaca-se a listagem de meios não presenciais que podem ser utilizados (plataformas digitais, plataformas virtuais, mídias sociais, videoaulas, vídeos educativos, programas de televisão, entre outros) e a indicação dos familiares como mediadores para as atividades escolares.

De fato, a parceria família-escola desde sempre foi fundamental para o pleno desenvolvimento dos pequenos, e durante a pandemia tal parceria se fez ainda mais

necessária. No entanto, quando essa parceria aconteceu, não se fez sem dificuldades, uma vez que muitas famílias não tiveram condições de ajudar as crianças na realização das atividades frente a incontáveis fatores. Nesses tempos de transformações sociais e incertezas em face da emergência sanitária, o trabalho docente viveu adversidades sem precedentes, obrigando-nos a pensar, projetar, refletir sobre esse novo cenário.

Com relação ao levantamento das produções, em pesquisa, realizada no mês de fevereiro de 2022, encontramos um universo de 206 (duzentos e seis) artigos. Refinando nossa busca, e utilizando como filtros as opções: artigos, 2020-2022, idioma português e expandir resultados, nos deparamos com 44 (quarenta e quatro) publicações, as quais se aproximavam mais do nosso tema. Foi realizada a leitura dos resumos desses artigos e descartados aqueles cujos temas centrais se afastavam de nosso objeto de estudo, restando 15 (quinze) publicações as quais estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1- Artigos Portal de Periódicos CAPES (2020-2022)

	Título	Ano de publicação	Autores	Periódico
1	A avaliação institucional e a gestão na/da Educação Infantil em meio à COVID-19	2021	LOUZADA, V.; AMANCIO, C.; ROSSATO, R.	Revista Estudos em Avaliação Educacional, SP
2	A Educação Infantil e as demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais	2021	CRUZ, R. C. A.; CRUZ, S. H. V.; MARTINS, C. A.	Revista Zero-a-Seis. Florianópolis, SC
3	A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na Educação Infantil	2021	KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L	Estudos. Avaliativos em Educação, SP
4	Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia	2021	CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C.	Educação e Realidade, RS
5	Como nós e nós: a documentação pedagógica na creche no contexto da pandemia da COVID-19 em 2020	2021	VIEIRA, N. F. S.; SILVA, M. R. P. da	Revista Holos, CE
6	Direitos trabalhistas e trabalho remoto na educação infantil durante a pandemia: resultados de pesquisa	2020	COUTINHO, A. S.; LOPES, E.; VIEIRA, L. F.; TRÓPIA, P. V.	Revista Zero-a-Seis. SC

7	Educação em tempos de COVID-19: a emergência da educação a distância nos processos escolares da rede básica de educação	2021	HOLANDA, R. R.; FILHO, T. L. de L.; CHAVES, I. T.; MELO, I. R. de C.; RIBEIRO, A. A.	Revista Holos, CE
8	Educação Infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia	2021	ANJOS, C. I. dos; FRANCISCO, D. J.	Revista Zero-a-Seis. SC
9	Educação Infantil no contexto amazônico: experiências em tempos de pandemia	2021	FRANCO, Z. G. E.; NOGUEIRA, E. M. L.; PRATA, W. de A.	Revista Zero-a-Seis. SC
10	Ensino remoto emergencial na Educação Infantil: experiência em escolas privadas	2021	DAVID, P. B.; FILHO, E. M. de B.; CARVALHO, W. V. de; MENDES, D. L. L. L.	Estudos. Avaliativos em Educação, SP
11	Formação continuada de professores/as da Educação Infantil num contexto pandêmico: reflexões freireanas	2021	CRUZ, L. M.; MENEZES, C. C. L. C.; COELHO, L. A.	Revista Práxis Educacional, BA
12	Infância e pandemia	2020	ARAÚJO, J. N. G. de.	Caderno de Administração, PR
13	Infância em tempos de pandemia	2021	BRANDÃO, I. C. J.	Revista Holos, CE
14	Impactos da pandemia de COVID-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ	2021	TAVARES, M. T. G.; PESSANHA, F. N. de; MACEDO, N. A.	Revista Zero-a-Seis. SC
15	O teletrabalho coletivo durante a pandemia da COVID-19: um relato de experiência na Educação Infantil de Florianópolis	2021	SILVEIRA, J.	Revista Zero-a-Seis, SC

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Muitos dos artigos encontrados tratam de temas semelhantes, visto o cenário instalado pela pandemia e a adoção de ações ‘remotas’ emergenciais. Há discussões sobre o trabalho do professor, as relações familiares, a vida das crianças, numa intersecção com diferentes áreas, em especial da Medicina, Psicologia e Educação.

Louzada, Amâncio e Rossato (2021) problematizam os reflexos da avaliação institucional sobre as práticas, refletindo acerca da relação entre orientações de órgãos competentes e gestão democrática em uma escola de Educação Infantil do Rio de Janeiro durante a pandemia da COVID-19. O referido artigo conversa com a produção

de Cruz, Cruz e Martins (2021), em que as autoras nos trazem ponderações acerca do respeito às crianças enquanto sujeitos dotados de direitos e, ao mesmo tempo, chamando a atenção para as leis que tratam da infância, questões que são ainda mais importantes em tempos de pandemia. Além disso, destacam a necessidade de parceria entre as gestões federal, estadual e municipal para que possa haver o retorno das atividades presenciais com segurança. Consideram, de igual importância, a parceria intersetorial, ou seja, a colaboração entre educação, assistência social e saúde, a partir de um planejamento coletivo das ações.

Os artigos de Vieira e Silva (2021) e Franco, Nogueira e Prata (2021) postulam diálogos que também dão destaque à documentação que encaminha ações pedagógicas não presenciais de modo a preservar algumas vivências do cotidiano anteriores à pandemia, resultantes de um percurso trilhado coletivamente: “A partir desta experiência, verificou-se que a documentação pedagógica possibilita a ação reflexiva docente e a comunicação do processo educativo, viabilizando a relação de parceria entre educadoras, crianças e familiares [...]” (VIEIRA; SILVA, 2021, p. 1).

Franco, Nogueira e Prata (2021), além dos autores já citados, destacam que o uso das tecnologias promoveu experiências em meio aos desafios num cenário de desigualdade instaurado no Brasil e que, por este motivo, ainda são necessários esforços e investimentos no sentido de tentar sanar as dificuldades existentes com as crianças e suas respectivas famílias, já que muitas delas não têm acesso aos aparatos eletrônicos.

Souza Santos (2020, p. 8-9) problematiza as exclusões sociais agudizadas na pandemia, ressaltando que “[...] as zonas de invisibilidade poderão multiplicar-se em muitas outras regiões do mundo, e talvez mesmo aqui, bem perto de cada um de nós. Talvez baste abrir a janela”. De fato, a pobreza, a desigualdade social, a falta de emprego, dentre outros fatores escancararam realidades bastante preocupantes em nosso país. Como podemos pensar em ensino ‘remoto’ para quem não tem o que comer ou onde morar?

Corroboramos com os apontamentos feitos pelos autores no sentido de que apesar do ensino ‘remoto’ ter sido considerado uma alternativa viável, é preciso atentar para o currículo e para as especificidades da Educação Infantil, assentados na

ludicidade. Outrossim, a parceria entre as instituições e entre as famílias foi destacada em muitas das produções encontradas, pois mostrou-se como fundamental para que os vínculos de algum modo fossem preservados durante o período de emergência em saúde. Destaca-se também a necessidade de formação continuada, para a reflexão sobre o fazer docente, num processo contínuo que busca garantir a qualidade da educação. No entanto, concordamos que a adoção das atividades ‘remotas’ provocou exclusões, visto que nem todos têm acesso ao uso das tecnologias, ficando à margem do processo educativo durante o fechamento das instituições.

Os artigos de Koslinski e Bartholo (2021) e David *et al.* (2021) trazem discussões que incluem o uso das tecnologias na educação frente a pandemia. No entanto, a publicação de Koslinski e Bartholo (2021) problematiza as dificuldades de acesso e manuseio dos aparatos por crianças no início da escolarização obrigatória, e seus impactos na aprendizagem dos pequenos, que pode levar ao aprofundamento das desigualdades educacionais.

David *et al.* (2021, p. 22), corroboram com os apontamentos nesse sentido, ressaltando que embora as participantes de sua pesquisa fossem escolas privadas, onde as famílias e as crianças tinham acesso ao uso de tecnologias, dificuldades ainda foram identificadas: “Esses resultados traduzem a especificidade de um modelo de ensino ainda em consolidação, sem grandes ações de planejamento, organização curricular e didática, de forma a corresponder às demandas e necessidades de seu público”.

Compartilhamos desse diálogo, uma vez que concordamos que apesar de o ensino ‘remoto’ ter sido adotado de forma emergencial, questões que envolvem formação docente e planejamento foram negligenciadas. O período pandêmico expôs um descompasso frente ao acesso às tecnologias pelas crianças de diferentes estratos econômicos, o que acentuou as diferenças sociais e pode ter reflexos futuramente, já que as crianças mais pobres pouco participaram dessas ações durante esse período. Cabe ressaltar que mesmo para as crianças e famílias em cujas realidades a tecnologia já é algo corriqueiro houve dificuldades.

Em especial, ficaram evidentes as dificuldades da mediação para que as crianças realizassem as atividades e a resistência dos pequenos em aceitar e participar das atividades propostas. Cipriani, Moreira e Carius (2021), Coutinho *et al.* (2020) e

Silveira (2021) nos provocam a refletir sobre o trabalho docente no contexto pandêmico imerso em um cenário de profunda crise econômica, que resultou em demissões e parcelamentos de salários, sobretudo na rede particular de ensino.

Os artigos apontam, ainda, para as experiências vividas durante a pandemia por meio da integração das tecnologias ao fazer docente, fato que revelou carências na esfera formativa dos professores: “As dificuldades na adoção de novos meios, recursos e metodologias pelos professores reforçam ser essencial a formação continuada e o maior suporte aos profissionais na aquisição e no uso das tecnologias da informação e comunicação” (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021, p. 21).

O cenário pandêmico, além de levar docentes à exaustão, uma vez que estas se depararam com o desafio de aprender de maneira abrupta a trabalhar com novas metodologias, também resultou em reduções de carga horária ou de salários das professoras, especialmente das que atuavam na rede particular de ensino. Muitas crianças migraram da rede particular para o ensino público nesse período, devido a questões financeiras enfrentadas por seus responsáveis, fato que pode ter colaborado com tal situação. Nesse contexto, pontuamos que o vírus não afetou somente a saúde física das pessoas, somando-se nesse momento às inseguranças econômicas, que interferem nas demais questões de sobrevivência.

O alto nível de estresse e sobrecarga de trabalho também se manifestou em função da migração do trabalho para as casas das profissionais, o uso de recursos próprios (internet, celulares, computadores, etc.), a violação da privacidade, tudo isso somado à falta de formação para trabalhar usando a tecnologia e a omissão de suporte e orientações dos gestores nos diferentes níveis de governo.

A substituição das atividades presenciais pelas ‘remotas’ não é suficiente para garantir a continuidade do processo educativo, uma vez que necessidades de formação para lidar com as tecnologias foram negligenciadas. Nesse contexto, o artigo de Cruz, Menezes e Coelho (2021), ao mesmo tempo em que aponta os desafios do trabalho docente ‘remoto’, sinaliza para novas possibilidades de aprendizagens metodológicas que devem ser abarcadas pelas práticas pedagógicas.

Frente a esse cenário, os fatos apontam para a necessidade de uma reestruturação tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos

profissionais da educação, em que o uso das tecnologias como ferramenta educativa seja incluído. O mundo e as relações nunca estiveram tão ligados às tecnologias e excluir isso da escola afasta as crianças, gera desinteresse e desencontros. É preciso conhecer as possibilidades e projetar ações inclusivas para que a cultura digital faça parte do cotidiano educativo.

Seguindo essas ponderações Tavares, Pessanha e Macedo (2021) também trazem reflexões acerca das experiências e conhecimentos decorrentes da pandemia, que podem resultar em práticas favoráveis de educação e acolhimento às crianças presentes nas creches e pré-escolas do município de São Gonçalo, no Rio de Janeiro. As autoras ressaltam que o isolamento, decorrente da COVID-19, vislumbrou a possibilidade de se adquirir mais conhecimentos que “[...] assinalam a importância de visibilizarmos as condições econômicas, educacionais, sociais, históricas e políticas, que circunscrevem a vida cotidiana das crianças pequenas com as quais trabalhamos [...]” (TAVARES; PESSANHA; MACEDO, 2021, p. 86).

O contexto pandêmico, que atropelou os sujeitos que não estavam preparados para se comunicar, trabalhar e estudar por meio da tecnologia, gerou um cenário de aumento de exclusões e invisibilidade das crianças, afetando sobremaneira as classes mais baixas. Nesse sentido, seja para as crianças que não tinham acesso, seja para aquelas já inseridas em uma rotina com a tecnologia, especialmente no campo da Educação Infantil, vivenciamos dificuldades em manter vínculos, uma vez que a docência se constrói no cotidiano, nas trocas que ocorrem entre as crianças e seus pares, nas vivências, nas experiências concretas, palpáveis, no acolhimento e na afetividade. Araújo (2020) e Brandão (2021) refletem a respeito das vivências das crianças e manutenção dos direitos conquistados, como saúde e proteção, frente a um contexto desolador e desigual.

[...] podemos considerar que o desamparo [...] de nossas crianças, sem uma política universal de educação, de acesso à saúde e aos direitos básicos, é a melhor imagem projetada de nosso autoextermínio. Neste sentido, podemos considerar que o desamparo (presente e futuro) de nossas crianças, sem uma política universal de educação, de acesso à saúde e aos direitos básicos, é a melhor imagem projetada de nosso autoextermínio, enquanto sociedade e enquanto nação (ARAÚJO, 2020, p. 120).

Araújo (2020) ainda pontua as disparidades existentes entre as classes sociais, enfatizando o sofrimento que tal situação acarreta para as crianças mais pobres e aos povos indígenas e quilombolas, que ficaram à margem das práticas pedagógicas adotadas por meio do uso de tecnologias. Ao problematizar a relação entre política, democracia e infância em meio à pandemia da COVID-19 o autor explicita que a garantia dos direitos, incluindo o de participação, ficou comprometida num cenário envolto em tantas incertezas.

Brandão (2021, p. 15) destaca que ao acentuar as diferenças “[...] a pandemia afeta de modo diferenciado as crianças, haja vista que pensar as ‘infâncias’, no plural, leva à reflexão de que elas são afetadas a partir dos diferentes marcadores de classe, raça, gênero, território, etc.”. Não há como lidar de modo igual numa sociedade desigual econômica, social e culturalmente. Se as práticas forem únicas desconsidera-se a diversidade da infância, sua pluralidade, sua etnia, o que já estava comprometido nos contextos educativos presenciais e se aprofundou com a pandemia.

Anjos e Francisco (2012) problematizam a recomendação para o uso das tecnologias por crianças, inclusive bebês, enfatizando a necessidade de um olhar atento acerca dessa inserção dos pequenos no mundo digital, sem deixar de lado as especificidades envolvidas na etapa da Educação Infantil, inclusive o brincar.

Recomendar que as crianças fiquem em frente às telas é desconsiderar a dinâmica da infância em que os sujeitos infantis são inquietos, questionadores, movidos corporalmente para explorar o mundo. A criança constrói sua identidade a partir das relações que vivencia, diante dos questionamentos que faz acerca do mundo a sua volta, dos sentidos atribuídos sobre a realidade, enquanto ser ativo, crítico e capaz de interpretar e reinterpretar os fatos que experiencia, produzindo cultura infantil.

Documentar como esse período tem sido vivido e sentido é fundamental. O intuito de discorrer e fazer registros acerca de um fato proporciona reflexões e indica possíveis caminhos para que ações possam ser tomadas em várias esferas da sociedade, com vistas a melhorias em muitos aspectos que englobam a coletividade.

Desse modo, a partir da análise da produção teórica levantada, foi possível perceber que os autores corroboram quando enfatizam a necessidade de se atentar para as especificidades da Educação Infantil, a qual deve ser pública, gratuita e de qualidade,

cuja identidade precisa ser conhecida e preservada, sem submeter as crianças pequenas a processos pedagógicos inadequados.

Reconhecemos nas publicações menção de que a adoção do uso de tecnologias durante a pandemia agregou aspectos positivos ao trabalho docente, pois viabilizou a aquisição de mais conhecimentos e possibilitou que vínculos com as crianças e suas famílias fossem criados e mantidos, além de oportunizar aos pais e responsáveis o acesso ao currículo das instituições, os aproximando dos objetivos e finalidades da Educação Infantil.

Contudo, em muitas realidades cujo acesso à tecnologia é limitado para as famílias, especialmente por questões sociais, as instituições não conseguiram cumprir seu papel, embora tenham lançado mão de alternativas como a impressão de materiais. De um modo geral, constatamos um olhar atento e reflexivo das produções acerca dos rumos tomados pelas instituições de Educação Infantil, direcionando especial preocupação para a garantia das especificidades das práticas pedagógicas com as crianças pequenas, ancoradas nas interações e brincadeiras, que nesse contexto não foram asseguradas.

A partir desse levantamento bibliográfico feito com base nas publicações encontradas, salientamos que pudemos observar proposições e apontamentos de grande relevância para a Educação Infantil, que ainda e apesar de extensas lutas, não pode perder de vista seu papel como experiência coletiva de encontro e formação. Como uma área recente no campo da educação, enfrentou desafios bastante complexos durante a pandemia, pois dificuldades que já eram latentes quanto à organização das práticas e formação dos professores foram aprofundadas. Registra-se, contudo, que tal levantamento não esgota a quantidade de produções uma vez que temos conhecimento de escritos de capítulos de livro, livros – publicados em formato impresso e digital –, artigos e *lives* que buscaram suprir a lacuna de conhecimento provocada pela pandemia e que merecem ser pesquisados e estudados. No próximo capítulo trazemos os dados gerados a partir de pesquisa de campo que ouviu professoras da Educação Infantil sobre o exercício da docência durante a pandemia.

3- DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA: COM A PALAVRA AS PROFESSORAS

Nesta seção, nos debruçamos a entender as práticas pedagógicas adotadas pelas profissionais da Educação Infantil em tempos de pandemia no município de Guarapuava - PR, as relações estabelecidas entre docentes, crianças e famílias e a relação com a gestão num cenário de isolamento social. Para tal, situamos o leitor acerca dos caminhos, do contexto e das participantes da pesquisa, bem como discutimos o caráter ainda mais desafiador e complexo que ser professora assumiu num tempo permeado por incertezas. Embora o estudo se debruce sobre uma realidade específica, entendemos que as reflexões trazidas são relevantes para compreender a docência efetivada nestes tempos da pandemia de um modo mais abrangente.

3.1 - Dos caminhos, contexto e sujeitos da pesquisa

As muitas perguntas e inquietações decorrentes da experiência vivida pela pandemia permeiam o cotidiano dos indivíduos nas diferentes sociedades e contextos. Durante o período pandêmico muitas dificuldades que já eram latentes em vários âmbitos sociais foram aprofundadas. No contexto educativo não foi diferente, a pandemia abalou sobremaneira as estruturas que já se encontravam fragilizadas, e nesse escopo, escola, crianças, famílias e docentes se encontraram imersos.

Diferentes são as vozes que podem e precisam ser escutadas, acolhidas e entendidas a partir dessa vivência humana avassaladora, como bem pontuam Cipriani, Moreira e Carius (2021, p. 3), “[...] para que pensamentos, sentimentos, desafios e perspectivas possam ser reconhecidos e analisados, em benefício da educação e de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem”. Na tentativa de entender esse fenômeno vivido sob a ótica da docência, ouvimos professoras de crianças pequenas de um contexto específico, cujo percurso e caracterização apresentamos na sequência.

Iniciamos esta seção situando o município pesquisado e a metodologia adotada para que a investigação pudesse se concretizar. Isso se faz importante uma vez que a

geração de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice 1) com profissionais atuantes em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Guarapuava, no estado do Paraná. Registramos que a investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO⁹ (Anexo 1) e seguiu todas as recomendações com vistas a respeitar as participantes. De acordo com Belei *et al.* (2008), como as pesquisas que usam a entrevista como método envolvem seres humanos, faz-se necessário que o projeto seja analisado previamente e obtenha o parecer favorável de um Comitê de Ética em Pesquisa.

Partimos da premissa de que a Educação Infantil se dá por meio de interações e trocas entre as crianças e seus pares, e das crianças com as professoras. Esse reconhecimento assenta-se no conceito de docência relacional, trazido por Santos (2020), que pode ser entendida como a relação de experiência que o docente move em direção à criança reconhecendo sua potência e a colocando como fundante para o trabalho pedagógico, nos interessou pesquisar como se efetivou a Educação Infantil em tempos de pandemia, dada a adoção de práticas e atividades de forma ‘remota’, em decorrência de um contexto de isolamento e distanciamento social que comprometeu os encontros presenciais. Outrossim, buscamos adicionalmente caracterizar a Educação Infantil do município num cenário que antecede a pandemia, estabelecendo um paralelo entre passado e presente.

A pesquisa ocorreu no município de Guarapuava, localizado na região sul do Brasil, centro-sul do estado do Paraná. É uma cidade de porte médio do interior do estado, com população estimada em 183.755 pessoas, de acordo com o levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2021.

De acordo com informações disponibilizadas no *site* oficial do município, economicamente Guarapuava se destaca nos polos agrícola (plantação de grãos e, em específico, milho), madeireiro e de produção alimentícia e celulose, sendo sede de algumas indústrias como a Cooperativa Agrária, Repinho, o Grupo Santa Maria, dentre outras. Destaca-se, ainda, a produção de juta¹⁰ para exportação. Há no município uma

⁹ Número do Parecer: 5.185.019

¹⁰ A juta (fibra têxtil vegetal) é a principal matéria-prima das sacas que embalam café e percorre o mundo inteiro junto com os grãos que são exportados.

universidade estadual e outra federal, com ampla e importante abrangência regional, além de outras faculdades particulares. Segundo estatísticas projetadas pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), o IDH do município é 0,73, considerado médio, numa região cercada por outras pequenas cidades com baixo IDH.

Na área educacional, mais especificamente na etapa da Educação Infantil, o referido município conta atualmente com o quantitativo de 29 CMEIs, localizados na área urbana e distritos. A Educação Infantil do município, segundo dados fornecidos via ofício pela gestão municipal em março de 2022, atende um total 3.617 crianças, sendo 2.783 com idade entre 6 meses a 3 anos e, 834 crianças de 4 e 5 anos. As matrículas estão distribuídas entre as jornadas de atendimento integral e parcial, prevalecendo essa última modalidade. Cabe destacar que o município adotou a jornada em período parcial como estratégia para ampliar a oferta de vagas, deslocando turmas de pré-escola para instituições de Ensino Fundamental. Nascimento (2015a, p. 49), destaca que antes dos anos 2000, a Educação Infantil do município estava ligada diretamente à assistência social e o mantenedor das referidas instituições era o Departamento de Promoção Social, só “[...] a partir da Resolução nº 3.625/2000 passaram a ter supervisão e orientação da Secretaria Municipal de Educação [...]”. A autora ainda pontua que os desdobramentos da Lei 12.796/13 (BRASIL, 2013) tiveram impactos na Educação Infantil municipal, encaminhando as crianças de 4 e 5 anos para instituições de ensino fundamental “[...] com a justificativa da necessidade de vagas nos CMEIs para as crianças de 0 a 3 anos de idade, isso porque o município apresenta uma demanda reprimida de mais de 2000 vagas” (NASCIMENTO, 2015a, p. 49). No atual cenário, tal encaminhamento continua sendo insuficiente para atender toda a demanda, visto que há 624 crianças de 0 a 3 anos de idade aguardando vagas, de acordo com informações disponíveis no *site* da prefeitura e consultadas no primeiro semestre de 2022. Nessa organização do município quanto ao atendimento os CMEIs, em quase sua totalidade, só atendem o segmento da creche, sendo esse nosso campo de estudo.

Os CMEIs contam, atualmente, com um contingente total de 610 educadores e 11 atendentes ao educando. O concurso público para este último cargo foi realizado em 2018, cuja função é a de auxílio às educadoras durante o desenvolvimento das

atividades junto às crianças, com exigência de formação apenas de nível médio, sem especificar a Modalidade Normal. Neste sentido, reconhecemos tal estratégia como uma forma de pagar menos para um profissional sem formação, que no entendimento da prefeitura não exerce função pedagógica, mas pela atribuição do cargo no edital de concurso assim o faz. Tal arranjo foi contestado judicialmente pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil do município e ligado à UNICENTRO, sem obter sucesso, uma vez que a prefeitura sustentou o entendimento de que os atendentes ao educando não atuam pedagogicamente. Sobre isso observa-se um equívoco que não atribui caráter educativo às ações de alimentação, trocas e acolhida, em contato direto e cotidiano com as crianças.

Já o último concurso público para o cargo de educador infantil realizado pelo município ocorreu no ano de 2016. Em meados do mês de março de 2022 foi publicado no *site* do município um edital de Processo Seletivo Simplificado destinado a selecionar profissionais aptos à função de educador infantil, para o provimento temporário de 50 vagas. Estes profissionais desenvolverão atividades junto às crianças de 6 meses a 3 anos de idade.

Como já pontuado, a pré-escola que compreende crianças de 4 e 5 anos de idade foi realocada em turmas nas escolas de Ensino Fundamental, com espaço, práticas e profissionais que nem sempre alcançam a qualidade na educação ofertada (DEUS, 2019). A obrigatoriedade de matrícula nessa idade trouxe consigo alguns impasses, além de deslocar parte da Educação Infantil para as escolas, o profissional que atende essas crianças muitas vezes não é habilitado para desenvolver o trabalho junto aos pequenos considerando suas especificidades. Nesse contexto, ações fundamentais como o brincar nessa etapa, acabam sendo suprimidas em prol de processos antecipatórios e escolarizantes: “[...] acompanhamos práticas cujo foco era a alfabetização, com treino da grafia de letras e números, com um brincar marginalizado ou confinado a poucos momentos (DEUS, 2019, p. 67). Nesse escopo, nos deparamos ainda com professores formados em diversas licenciaturas, não contemplando especificamente o curso de Pedagogia como requisito. Lira, Drewinski e Sapelli (2016, p. 90), em pesquisa sobre essa realidade, pontuam:

Como as crianças frequentam instituições, que atendiam prioritariamente outros níveis de ensino, os professores que assumem tais turmas são profissionais concursados para atuar no ensino fundamental. Em geral, o que acontece é que as turmas ficam com os professores novos na escola, recém-admitidos ou transferidos, que ‘não têm escolha’ e precisam assumir, muitas vezes a contragosto, as turmas de educação infantil.

Nesse sentido, enfatizamos que é preciso que se atenda o disposto na lei, sem comprometer a qualidade, respeitando os objetivos e as finalidades da educação nesta etapa de ensino. A realocação de parte da Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental e sem docentes com formação específica para tal torna eminente o risco de adesão a práticas escolarizantes e antecipadoras para etapas posteriores, como identificado por Deus (2019, p. 67), a qual constatou “A preocupação com resultados, com atividades de registro no papel, com a preparação para os anos escolares futuros [...]”. Identificamos ainda, uma demasiada preocupação que as instituições e em consequência as docentes têm de exibir aos pais e demais interessados que há uma certa ‘produtividade’ nessa etapa de ensino, como marcas de uma escola forte, que alfabetiza desde a mais tenra idade. Assim, as ações manifestam o intuito de ‘ensinar’, de ‘treinar’ as crianças para que estas, ao adentrar o Ensino Fundamental, já estejam pretensamente preparadas para a alfabetização.

Seguindo esse entendimento acerca das especificidades da Educação Infantil e, conseqüentemente, do trabalho docente, a pesquisa em questão buscou evidenciar, por meio de entrevistas, os encaminhamentos adotados e a percepção dos sujeitos participantes da pesquisa sobre a docência em tempos de pandemia. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório. Selltiz, Wrightsman e Cook (1987) mencionam que o modelo de pesquisa exploratório ocorre por meio de técnicas de pesquisa qualitativa, baseadas geralmente em observações e entrevistas. De acordo com Deslandes, Gomes e Minayo (2009) a pesquisa é a atividade da indagação e construção da realidade, e se inicia a partir de uma dúvida, de um problema, um questionamento. Ainda, nas palavras dos autores, a pesquisa qualitativa

[...] responde a questões muito particulares. [...] Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por

agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2009, p. 21).

Nessa conjuntura, buscamos conhecer parte da realidade vivenciada pelas docentes da etapa da Educação Infantil frente a pandemia e o consequente encaminhamento das práticas pedagógicas, evidenciando aspectos, sentimentos e desafios relatados pelas professoras. Esse caminho investigativo nos proporcionou estabelecer uma aproximação com o fenômeno real, sob a análise dos diferentes pontos de vista das participantes da pesquisa.

A partir de base teórica sobre a docência na Educação infantil e os desafios aprofundados pela pandemia as entrevistas tiveram o propósito de produzir uma melhor compreensão acerca do problema estudado, gerando hipóteses e fornecendo elementos para o acesso e geração dos dados. Própria para investigar um tema em profundidade, a entrevista criou a oportunidade de dialogar sobre o foco de estudo da investigação e reconhecer diferentes interpretações sobre o fenômeno (GIL, 2008). No caso da presente investigação, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, com as devidas adequações de linguagem de acordo com Belei *et al.* (2008).

Campos (2009) reconhece o potencial das pesquisas na educação e seu impacto na reconfiguração das ações com todos os envolvidos. A partir dos dados gerados nas entrevistas, os mesmos foram analisados considerando-se os aspectos recorrentes e mais evidenciados, buscando refletir sobre a realidade pesquisada e sinalizando caminhos de superação dos desafios encontrados.

Do total de instituições de Educação Infantil do município (29) selecionamos, por meio de um sorteio, cerca de cinquenta por cento delas (50%), ou seja, 15 instituições, sendo que 1 (uma) profissional de cada fez parte da geração dos dados, ou seja, foi entrevistada, sendo adotado para efeitos desse texto nomes fictícios para preservar suas identidades e numeração para referir-se às instituições. Ao trabalhar com uma amostragem da população de professoras trabalhadoras dos CMEIs de Guarapuava-PR temos uma pequena parte que representa o universo estudado. Definidas as instituições realizamos entrevistas recorrendo à amostragem por acessibilidade ou conveniência, na qual os sujeitos participantes são aqueles que aceitaram participar da

investigação (GIL, 2008). No caso em questão foram professoras designadas pelas instituições e que concordaram em participar da pesquisa. Cabe destacar que a geração de dados ocorreu entre outubro de 2021 e fevereiro de 2022.

A pesquisa de campo ocorreu com as educadoras infantis, em nosso trabalho nomeadas de professoras. Como mencionado, no município, as docentes dos CMEIs são consideradas educadoras, cuja nomenclatura tem reflexos também em seus planos de carreira com implicações salariais e condições de trabalho, objeto de insatisfação pelas profissionais. Todas as participantes da pesquisa, as 15 professoras entrevistadas, revelaram que têm formação em Pedagogia com pós-graduação na área da educação (uma das entrevistadas possui mestrado em educação, uma ingressou recentemente e uma outra está em processo de qualificação), atendendo portanto, ao mesmo requisito de ingresso no cargo de professor/a dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à estrutura física dos CMEIs, alguns são antigos, com salas inclusive no sótão das instituições, onde a ventilação não é suficientemente adequada. Nestes, não há banheiros nas salas que atendem o infantil II, por exemplo. A maioria dos CMEIs que fizeram parte da pesquisa foram construídos após o ano de 2015 e são relativamente mais amplos em estrutura geral, com muito espaço externo para a exploração dos pequenos. Contudo, as salas são pequenas frente ao número de crianças atendidas, que varia entre 10 a 20 por turma, condição que não atende a Deliberação nº 02/14 (PARANÁ, 2014), que recomenda um parâmetro de relação criança/professor, ou seja, a quantidade ideal de crianças que cada professor pode atender de acordo com a faixa etária das mesmas. No contexto da creche, a Deliberação recomenda que de 0 a um ano de idade – a quantidade ideal de crianças é de até seis para cada professor; de um a dois anos de idade - até oito crianças para cada professor; e de dois a três anos de idade - até doze crianças para cada professor. Condição que, ao nosso ver, gera um descompasso, posto que é improvável que apenas um profissional consiga atender de maneira satisfatória um quantitativo de seis bebês ao mesmo tempo, com ações educativas e de cuidado, e o mesmo ocorre com o atendimento às crianças de outras idades. Tais recomendações fazem com que muitas ações sejam suprimidas ou mesmo deixem de acontecer em vista da impossibilidade de realizar um trabalho com qualidade; isto ainda, fere os direitos das crianças a uma educação que atenda as peculiaridades da

Educação Infantil. Assim, muitas intencionalidades educativas e mesmo o brincar ficam em segundo plano.

Com relação aos parques presentes nas instituições com construção mais recente, pudemos observar que estes ficam em ambientes cobertos, porém com piso de concreto, local em que as crianças brincam com frequência sob o olhar das professoras. Já nos CMEIs mais antigos os parques ficam em ambiente sem cobertura e sobre a areia, proporcionando maior contato com a natureza, mas dificultando o acesso em dias chuvosos. Durante nossa visita para fins de geração de dados, foi possível observar que as crianças menores e os bebês não frequentam, ou seja, brincam pouco e esporadicamente no parque. Dois dos CMEIs visitados durante a geração de dados diferem dos outros com relação à estrutura, sendo bem mais amplos tanto interna quanto externamente por serem fruto de uma parceria público privada, ou seja, contam com apoio de outras mantenedoras como ONGs e instituições religiosas.

A conversa junto às docentes da Educação Infantil do município envolveu, adicionalmente, perguntas sobre como a etapa funcionava no período anterior à pandemia, quando as atividades aconteciam de maneira 100% (cem por cento) presenciais, quais práticas eram comumente adotadas, como se efetivavam os encaminhamentos de gestores, enfim, se a Educação Infantil acontecia pautada e embasada pelos princípios legais, dispostos nas DCNEI's e BNCC. Previsivelmente, as respostas indicaram que as leis eram consideradas e, em certa medida, colocadas em prática no cotidiano das instituições. Nascimento (2015a), ao levantar esse questionamento, obteve as mesmas respostas, as quais evidenciavam que no discurso as profissionais enfatizam que as ações privilegiavam as interações e brincadeira alicerçadas no binômio cuidar e educar, com o intuito de propiciar o desenvolvimento integral das crianças, promovendo seu bem-estar.

Outro questionamento que fizemos foi em relação à oferta de vagas para as crianças com idades entre 0 e 3 anos e 11 meses, visto que a matrícula para os bebês e crianças pequenas não é obrigatória. Nesse sentido, conversamos sobre vagas suficientes para atender o quantitativo de crianças previsto pela Meta 1 (um) do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014):

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do plano municipal de educação.

A ampliação da oferta de vagas é uma incógnita no Brasil, “[...] uma vez que pesquisas demonstram um descompasso entre o plano do direito legal e aquele da efetivação de políticas que garantam seu usufruto em nosso país, tanto no acesso a uma vaga, quanto no quesito qualidade” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2013, *Apud* SOARES; FLORES, 2014, n.p.).

Contudo, em meio a alguns avanços, nos deparamos com retrocessos, pois constatamos, no início do ano de 2022, divulgação em páginas via redes sociais da cidade orientando para que as famílias que tivessem interesse em matricular as crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil comparecessem aos Centros Regionais de Assistência Social (CRAS) do município para atualizar o Cadastro Único (CadÚnico): “A Folha Resumo do CadÚnico, é um dos documentos obrigatórios para as famílias com renda familiar menor que três salários mínimos poder declarar a pretensão de uma nova vaga nas creches do município” (GMAIS, 2022). Tal critério de seleção, de comprovação de renda, não pode ser usado como pré-requisito para acesso uma vez que a Educação Infantil é direito de todas as crianças e suas famílias.

Paschoal e Machado (2009) enfatizam que é com a Constituição Federal que a criança passa a ser vista como uma cidadã de direitos. Monção e Barbosa (2021, p. 38-39) destacam que “[...] a dissociação desta etapa da educação da assistência social só ocorreu em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esta fez da Educação Infantil a primeira etapa da educação básica”. Mesmo diante de um contexto de garantia de direitos, as vagas ofertadas na Educação Infantil ainda são insuficientes frente a demanda, como já mencionamos sobre a realidade do contexto pesquisado.

Uma das estratégias adotadas pelo município para tentar alcançar a Meta 1 mencionada anteriormente, e ampliar o número de oferta de vagas, foi substituir a jornada integral pela jornada parcial nos CMEIs. De acordo com as DCNEIs (BRASIL, 2010), com relação à jornada:

É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

A jornada cumprida na maior parte dos CMEIs visitados para essa pesquisa é de período parcial, permanecendo jornada integral só nos CMEIs denominados polos pela secretaria municipal de educação, os quais são 6. No *site* Portal da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) encontram-se editais que divulgam a relação com os nomes dos responsáveis pelas crianças, cuja solicitação para frequentar jornada integral na Educação Infantil foi aprovada, após entrevista junto à Assistência Social do município. Mais uma vez, a correlação equivocada feita pela Secretaria de Educação do município entre Educação Infantil e assistencialismo para distribuição das vagas fica evidente.

As diferentes e desiguais classes sociais servem muitas vezes de pano de fundo para que alguns municípios adotem como pré-requisito de acesso à Educação Infantil exigências relacionadas a questões sociais, uma vez que o não atendimento de forma universalizada é uma realidade que perdura há um longo tempo em nosso país, e por conta disso há uma ruptura entre o direito legitimado e sua efetivação.

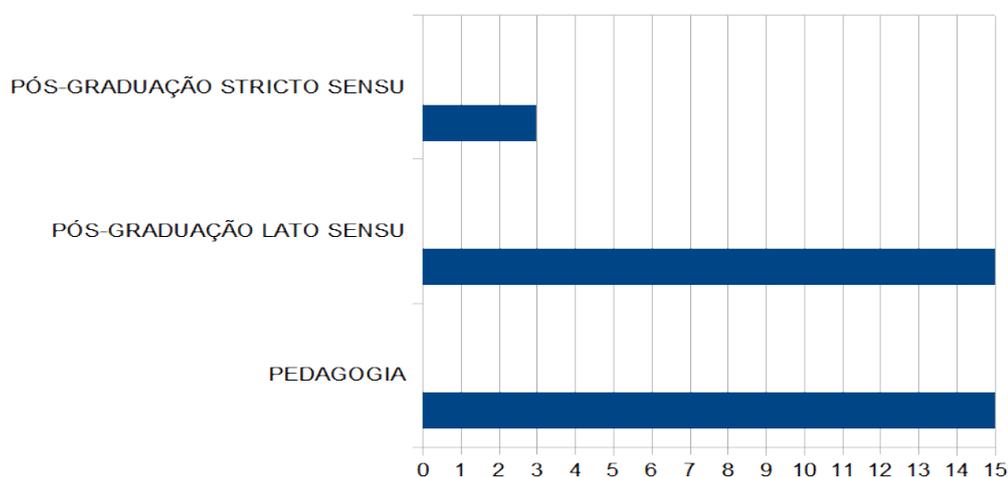
Desse modo, imersos num cenário pandêmico, onde o ensino e as práticas ‘remotas’ foram adotadas no processo educativo, nos deparamos com realidades distintas. Araújo, Gomes e Silva (2021) atentam para o fato de que os investimentos creditados à escola pública são demasiadamente inferiores que aqueles da escola particular, e isso se reflete até mesmo na falta ou sucateamento de equipamentos tecnológicos.

Frente à essa conjuntura que abarca a Educação Infantil, entre avanços e retrocessos, cumprimento e distanciamento das metas, ressaltamos que a formação e o fazer docente são pontos fundamentais. Nesse sentido, em nosso próximo item nos debruçamos sobre a condução das práticas no contexto pandêmico a partir da voz das professoras entrevistadas.

3.2 A (re)estruturação da docência em tempos pandêmicos: por onde caminharam as professoras?

Partindo da base teórica adotada em conjunto com os referenciais legais que norteiam o trabalho docente, nessa seção nos debruçamos sobre os desafios da profissão em tempos pandêmicos a partir do relato das professoras atuantes na etapa da Educação Infantil no município pesquisado. Iniciamos a entrevista perguntando às participantes sobre a formação, idade e tempo de atuação no magistério de cada uma delas, além de ser pertinente saber em qual turma cada uma atuou durante os anos de 2020 e 2021.

Gráfico 1 – Formação das docentes da Educação Infantil participantes da pesquisa



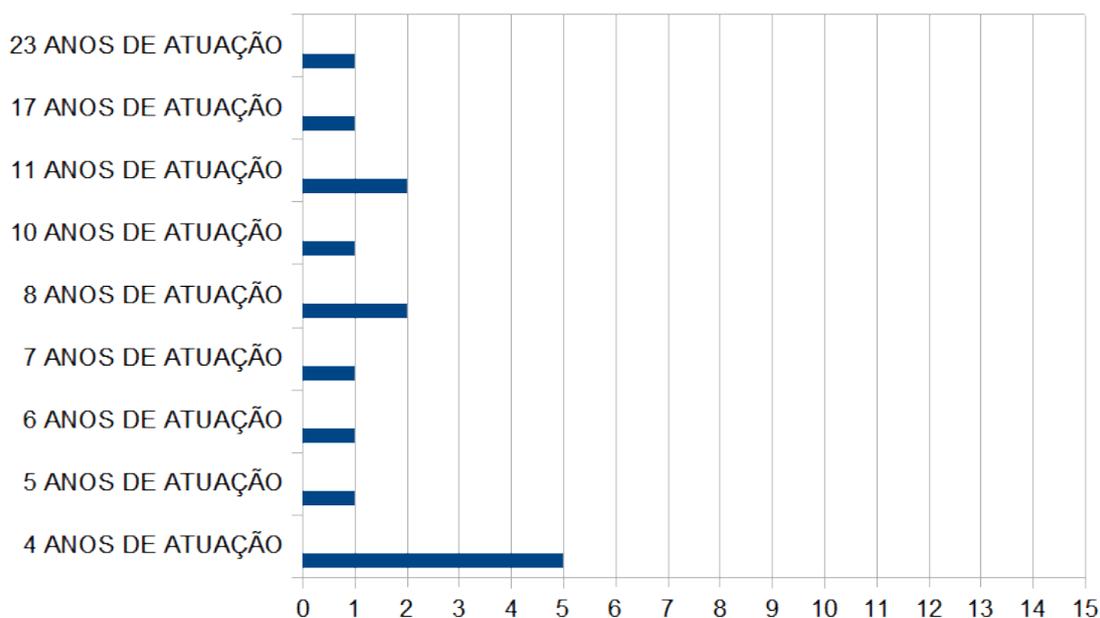
Fonte: Entrevistas, elaborado pela pesquisadora, 2022.

Sobre a formação, como já indicado, o gráfico 1 mostra que a totalidade das profissionais (15 entrevistadas), é formada em Pedagogia, condição desejável uma vez que o curso é a licenciatura que se debruça sobre as questões específicas da educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. Em relação ao tempo de trabalho no magistério, constatamos bastante diferença entre as participantes da pesquisa; algumas relataram que assumiram o concurso há quatro anos, enquanto outras já são efetivas junto ao município há mais de 10 anos. Contudo, vale destacar que de acordo com os informes das entrevistadas, muitas delas já atuavam na Educação Infantil na rede particular de ensino anteriormente à vinculação à rede pública. O gráfico a seguir exemplifica o

tempo de exercício profissional das entrevistadas, somadas as experiências nas redes pública e privada de ensino.

Gráfico 2 – Tempo de atuação na etapa da Educação

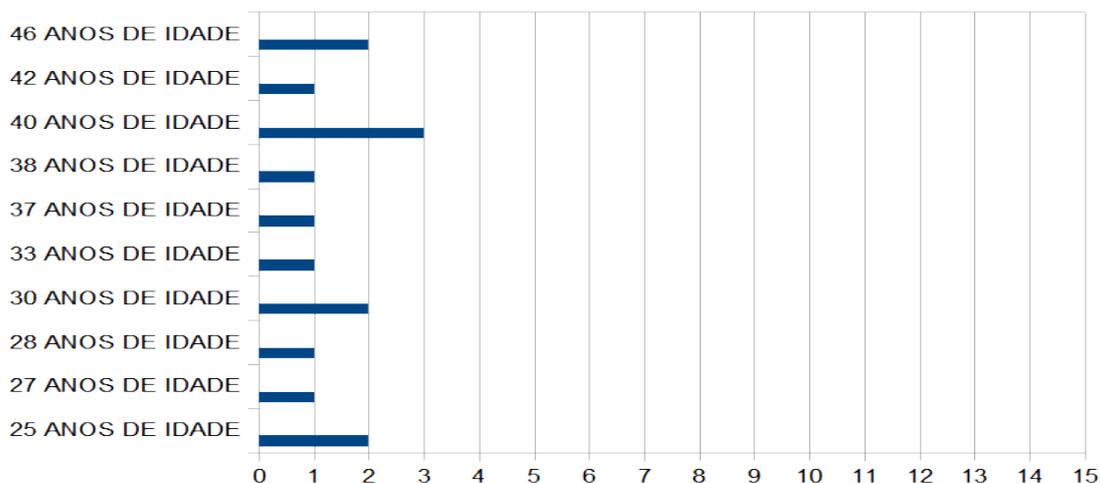
Infantil



Fonte: Entrevistas, elaborado pela pesquisadora, 2022.

A faixa etária das professoras entrevistadas varia entre 25 (vinte e cinco) a 46 (quarenta e seis) anos de idade, revelando um professorado jovem, como vemos no gráfico 3.

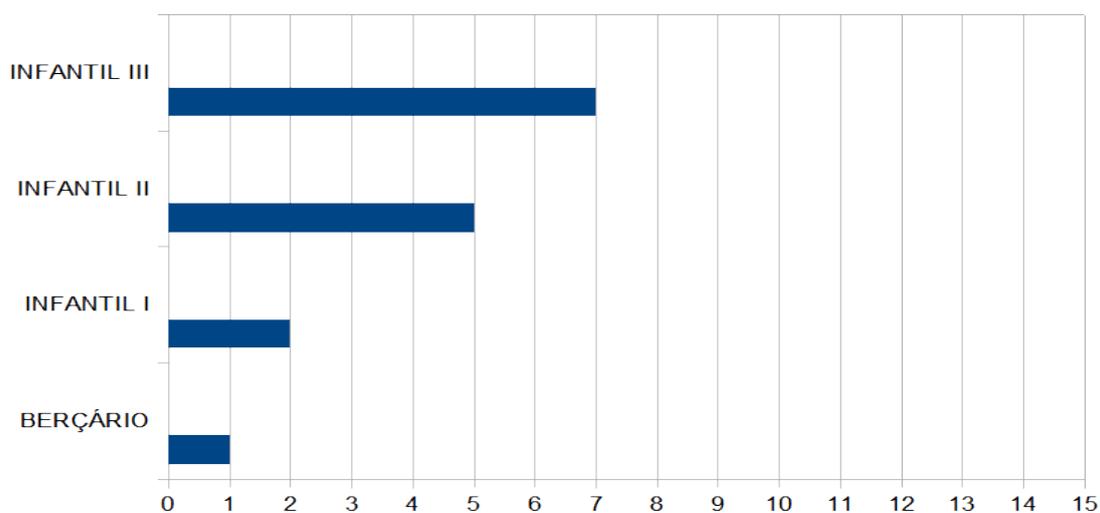
Gráfico 3: Faixa etária das professoras entrevistadas



Fonte: Entrevistas, elaborado pela pesquisadora, 2022.

Na conversa realizada também perguntamos às professoras em qual turma cada uma delas atuou nos anos de 2020 e 2021, anos nos quais os CMEIs tiveram suas atividades presenciais suspensas em decorrência da emergência instalada pela pandemia. O gráfico 4 apresenta os dados resultantes dessa consulta, os quais indicam que a maioria das profissionais atuou nas turmas do Infantil III. Sendo: 7 professoras atuantes em turmas de infantil III, 5 professoras atuantes em turmas de infantil II, 2 professoras atuantes em turmas do infantil I e somente 1 professora atuante na turma de berçário, num total de 15 professoras.

Gráfico 4 – Turmas nas quais as entrevistadas atuaram durante a pandemia



Fonte: Entrevistas, elaborado pela pesquisadora, 2022.

O Ministério da Educação (MEC) alinhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), publicou em abril de 2020 o Parecer CNE/CP nº 05/2020 que recomendou que a educação básica contabilizasse os dias letivos para dar conta do cumprimento do calendário. Desse modo, a orientação foi que:

[...] as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e sócio emocionais (BRASIL, 2020, p. 9).

Como fica evidente, tais órgãos preocuparam-se em dar conta do calendário escolar, do cumprimento dos dias letivos, mas esquivaram-se de orientações de ordem prática, tanto aos gestores quanto aos professores, que ficaram sem ter clareza das ações a serem tomadas para organizar seu trabalho nesse contexto atípico. Isso, por sua vez, gerou uma diversidade de encaminhamentos, de atividades e de práticas pedagógicas que, muitas vezes, tornaram-se inadequadas e comprometeram os objetivos da Educação Infantil. Em alguns municípios com mais celeridade, em outros mais tardiamente, as secretarias de educação foram colocando em prática orientações, por vezes bastante distintas e, comumente, com pouco suporte aos profissionais.

A centralidade de iniciativas voltadas ao cumprimento de carga horária associada a conteúdos, com o uso de plataformas virtuais, redes sociais, correio eletrônico, recursos de videoaulas e outros, parece negar nossa situação de excepcionalidade, em que se mostram as condições de desigualdade em que vivemos, também no acesso aos recursos tecnológicos. Marca-se um entendimento da educação infantil (EI) como um serviço que precisa ser ofertado, como se fosse possível transpor o modelo presencial para um modelo a distância. Essa compreensão, além de não adequada aos processos educativos, vem impactando as dinâmicas familiares e afetando sobremaneira o trabalho docente (COUTINHO; CÔCO, 2020, p. 1-2).

Magalhães e Farias (2021, p. 6) pontuam que ao atender as determinações e orientações dispostas no Parecer 05/2020, passou-se a falsa impressão de que os professores dominavam as plataformas digitais e as novas metodologias de ensino, o

que desencadeou momentos de estresse aos profissionais, haja vista a pressão que sofreram durante esse período. Ainda de acordo com as autoras, o ensino ‘remoto’ não cabe na Educação Infantil, pois “Sabemos que as crianças aprendem nos diferentes momentos da rotina, que se humanizam nas relações que estabelecem com os outros, aprendem a cuidar de si, dos seus pertences, a conviver com os pares [...]”.

Nesse entendimento o currículo na Educação Infantil, entendido como um conjunto de práticas, articula diferentes conhecimentos e aprendizagens por meio do trabalho com linguagens diversas, compartilhados por meio da interação (BRASIL, 2010), sem previsão para um modo não presencial de docência.

Durante a pandemia o longo percurso histórico de afirmação legal e construção de concepções que valorizam a criança e o papel da Educação Infantil foi, de certo modo, colocado a prova com o fechamento das instituições, como medida de contenção das contaminações. Como efetivar uma docência relacional remotamente? Como promover experiências enriquecedoras, privilegiando a participação das crianças, por meio das telas? Não há previsão legal ou formativa que dê conta de tamanho desafio. De acordo com Cruz, Martins e Cruz (2021), a mudança drástica no cotidiano dos sujeitos infantis trouxe na bagagem muitos desafios, além de intensificar os já instalados anteriormente.

Nesse cenário de interrupção de atividades presenciais, indagamos as professoras se após a recomendação de fechamento das instituições permaneceu alguma atividade presencial no CMEI em que trabalham¹¹:

Não permaneceu nenhuma atividade presencial, desde o início da pandemia nós fomos orientadas a adotar o ensino remoto. Nós voltamos em agosto, mas sem as crianças. Trabalhamos de forma escalonada, somente quatro horas por dia e não ultrapassando o total de 12 horas semanais (Maria, CMEI 13).

É notório que nesse cenário os eixos estruturantes que norteiam o trabalho na Educação Infantil ficaram fragilizados, uma vez que nas relações virtuais as crianças já não contavam com possibilidade de contato físico, do brincar, do interagir com outras crianças. Como já pontuamos, as experiências e as vivências nesse contexto ficaram

¹¹ Utilizamos para as falas das professoras a fonte em itálico, a fim de diferenciar das citações de autores.

limitadas ao isolamento e interações mediadas por telas, de forma pouco democrática frente à desigualdade econômica, o que fez com que muitas crianças não tivessem acesso às tecnologias, restringindo de forma mais intensa as interações, que por vezes se tornaram quase inexistentes nesse período. Koslinski e Bartholo (2021, p. 2), destacam que a pandemia aprofundou as “[...] desigualdades de acesso às oportunidades de aprendizagem e possíveis implicações para a ampliação das desigualdades educacionais [...]”. Quando falamos em processos educativos e em atividades ‘remotas’ durante a pandemia, cabe registrar que se já existia um descompasso entre as orientações legais e o que se efetivava na prática da Educação Infantil, evidenciando a distância entre o discurso e o que é colocado em prática.

Portelinha *et al.* (2021, p. 22) destacam que “As escolas e professores tiveram que buscar meios para contatar os alunos, utilizaram *WhatsApp*, telefone, redes sociais e visitas locais às famílias, de modo que os conteúdos e conhecimentos fossem garantidos nesse período”. As professoras entrevistadas enfatizaram que as atividades, durante a pandemia, aconteceram de modo ‘remoto’, com comunicação com as famílias nos grupos via aplicativo de mensagens.

Como forma de identificar com maiores detalhes conversamos sobre quais práticas as professoras adotaram nesse formato ‘remoto’ e todas as participantes nos relataram que gravaram vídeos, propondo que as crianças realizassem algumas ações. Tais vídeos eram enviados três vezes por semana (segunda, quarta e sexta-feira) para um grupo feito no *WhatsApp* que incluía os pais ou responsáveis pelas crianças, mesma situação sinalizada pelos autores Franco, Nogueira e Prata (2021) no contexto das escolas do estado do Amazonas, onde as docentes também preparavam atividades que eram posteriormente enviadas aos pais das crianças por meio das redes sociais.

Enviamos três vídeos por semana, na segunda-feira, na quarta-feira e na sexta-feira. Sempre procuramos enviar vídeos propondo atividades a partir de materiais que tínhamos em casa e que imaginamos que possivelmente as crianças teriam também. Sempre procuramos adaptar as atividades com materiais de fácil acesso para que as crianças pudessem realizar. Trabalhamos muito a coordenação motora deles, movimento de pinça, equilíbrio, bastante atividades lúdicas (LAURA, CMEI 10).

As atividades propostas por meio dos vídeos foram variadas, por exemplo: circuito, fizemos atividades no papel também, danças e desenhos,

brincadeiras nas quais as crianças tinham que achar um objeto em casa...tudo que fosse acessível as crianças, adaptada à realidade de cada um. Então nós tivemos que pensar em atividades que não fossem elaboradas demais, que pedissem muitas coisas, muitos materiais, mas que eles conseguissem fazer com coisas que tivessem em casa (CLARA, CMEI 11).

Reconhecemos, nas falas, como a interlocução parece ter se dado orientada ao que as crianças tinham que fazer, em ‘atividades’, o que evidencia uma continuidade de práticas produtivistas, ou seja, com foco em mostrar que algo está sendo feito, mesmo que sem planejamento e metodologias adequadas e sem atingir os objetivos e finalidades da Educação Infantil, dando continuidade a ações já praticadas anteriormente à pandemia. Diante do exposto, nos interessou saber os caminhos percorridos pelas docentes entrevistadas até chegar ao envio dos tais vídeos, os desafios enfrentados, as orientações que tiveram ou sentiram falta, as adequações necessárias em termos de reestruturação de práticas e de destreza em lidar com aparatos digitais, que se tornaram instrumentos de trabalho.

Embora as entrevistadas nessa pesquisa relatem conduta e percepções semelhantes sobre os encaminhamentos tomados, o trabalho docente, de modo abrangente, foi atingido de maneiras diferentes e inimaginadas, exigindo esforço físico, mental e gastos, que impactam sobremaneira o exercício do ser professor. Como registra Silva (2020, p. 590), “[...] agora, durante a pandemia, isso se soma à youtuberização, com as proposições de que a educação se faça por trabalho docente remoto (domiciliar), o que intensifica a precarização destes trabalhadores”. Às já precárias condições de trabalho das profissionais da Educação Infantil, com longas jornadas, salários menores, falta de recursos, estruturas inadequadas e grandes agrupamentos de crianças, somou-se a exigência de dominar a tecnologia, usando seus próprios recursos e aprendendo por conta própria. Cruz, Menezes e Coelho (2021, p. 159) destacam que “Essa nova realidade trouxe alguns desafios para discentes e docentes que tiveram que se reinventar para dar continuidade ao trabalho docente [...]”.

É fato que embora a provisão dos meios para o exercício da docência seja responsabilidade das mantenedoras, há que se fazer uma reflexão crítica sobre a formação inicial dos professores, a qual passa ao largo das questões da tecnologia como apoio ao fazer docente, não apenas como um recurso para ‘atualizar’ as aulas.

As crianças são sujeitos fruto do século XXI, mergulhadas no mundo tecnológico e precisamos nos aproximar delas considerando esse cenário, ao mesmo tempo promovendo uma leitura crítica dos aparatos e conteúdos divulgados pelas mídias digitais.

Dias *et al.* (2020) destacam que os professores tiveram dificuldades ao adotar o uso das tecnologias como ferramenta educativa devido a pouca habilidade ou falta de conhecimento sobre elas. Resende (2021) traz argumentos para essa discussão pontuando que para que o ensino ‘remoto’ se realize é necessário que os professores desfrutem de formação contínua para utilização das ferramentas tecnológicas, além de receberem investimentos e subsídios para que possam acessar a internet.

Embora a maioria dos profissionais da educação tenham a consciência do mundo digital e suas rápidas mudanças, na escola poucos avanços aconteceram no que diz respeito às práticas tecnológicas em sala de aula. A pandemia provocou mudanças abruptas acerca de um assunto discutido há muito tempo: tecnologia e educação. A escola assumiu o desafio de ensinar remotamente e os professores, antes como figuras centrais nas aprendizagens, precisaram adaptar-se para assumirem o papel de mediação digital do ensino, conduzindo os estudantes a buscarem a construção de seus saberes por meio de ferramentas digitais (RESENDE, 2021, p. 71).

Posto isso, indagamos mais diretamente às docentes se elas já tinham conhecimentos acerca do uso das tecnologias, se tinham familiaridade com os aparatos digitais. Muitas delas nos revelaram que possuíam noções básicas, porém, estas não abarcavam as habilidades necessárias e suficientes para trabalhar de maneira ‘remota’ com as crianças da Educação Infantil. A professora Maria (CMEI 13) compartilhou conosco um pouco de sua vivência nesse período:

Eu sabia o básico, mas isso não me ajudou muito porque eu não sabia gravar as aulas e nem fazer vídeos. Antes da pandemia não usávamos essas coisas, porque o ensino presencial era diferente. Ninguém imaginava essa situação trazida pela pandemia, então, muitas coisas nós tivemos que aprender.

Durante a conversa com Joana (CMEI 14) a professora lembrou que na grade curricular da faculdade havia uma disciplina intitulada ‘Novas tecnologias aplicadas a educação’, mas que ela não aprendeu durante o curso de Pedagogia a editar vídeos,

que isso foi em partes tratado em uma oficina de uma semana pedagógica organizada pela instituição formadora. Ainda, segundo a professora, essa oficina deu subsídio para que ela pudesse encontrar aplicativos semelhantes que podiam ser usados pelo celular para a mesma finalidade.

Durante minha graduação, eu tive uma disciplina denominada novas tecnologias aplicadas a educação, contudo, essa disciplina não me preparou para trabalhar com gravação e edição de vídeos. Porém, durante a faculdade, em uma semana de pedagogia, evento organizado anualmente pela instituição, participei de uma oficina que ensinou a manusear o movie maker. Então, por isso eu posso dizer que tinha um pouco de conhecimento sobre gravação e edição, mas a maioria das minhas colegas de trabalho, infelizmente não tinham (JOANA, CMEI 14).

De acordo com Portelinha *et al.* (2021, p. 23-24), “Os profissionais da educação foram encaminhados a essa nova realidade escolar sem nenhum tipo de suporte ou formação pedagógica, técnica [...]. A maioria desconhecia ou nunca havia trabalhado no sistema remoto de ensino”. Como já comentamos, esse último relato nos provoca a refletir sobre a importância da formação inicial, ao mesmo tempo em que abre caminhos para se repensar sobre o currículo do curso de Pedagogia, que não pode ficar alheio a essas necessidades e à docência em um mundo permeado pela tecnologia. A docente Clara, que atua no CMEI 11, exemplifica a narrativa das autoras quando questionada se já possuía habilidades para utilizar as tecnologias como ferramenta educativa.

Não, eu não tinha nenhuma familiaridade com as tecnologias, até porque no contexto da Educação Infantil ela não cabe! Eu tive que partir do zero, desde a gravação e edição de ‘aulas’, tudo foi muito difícil no começo. No início, eu contei muito com a ajuda da minha filha, porque ela sabia mexer com essas ferramentas, depois com o passar do tempo, tive a ajuda das minhas colegas sobre como gravar e editar os vídeos, quais aplicativos utilizar.

Por meio desses relatos é possível compreender as dificuldades impostas ao trabalho docente e que as orientações recebidas pela gestão municipal e institucional não deram conta de formar as profissionais para trabalhar diante dessa nova realidade, uma vez que tinham o intuito somente de recomendar o que deveria ser feito: gravar e enviar vídeos às crianças. Depreende-se, pois, que nesse momento

surgiram muitas dúvidas às docentes sobre como procederiam frente ao inesperado, como adaptariam suas práticas ao ambiente virtualizado. As profissionais da educação tiveram que encontrar meios de alcançar as crianças para que pudessem manter o vínculo com as mesmas e com suas famílias, visto que a interação é fundamental no processo educativo: “A educação brasileira como um todo precisou organizar ações a fim de manter os vínculos de estudantes e famílias com as instituições educacionais e isso acentuou o debate na primeira etapa da Educação Básica” (ANJOS, FRANCISCO, 2021, p. 126). Cabe ressaltar que o caminho percorrido durante esse período não foi tranquilo uma vez que as profissionais, como já mencionado antes, não tiveram respaldo e enocontraram-se vezes sozinhas, sem apoio, sem formação específica para trabalhar nesse momento pandêmico e de isolamento.

O trabalho docente foi atingido de maneiras diferentes e inimaginadas, exigindo esforço físico, mental e gastos, que impactam o fazer docente. Nesse sentido, Soares e Margalho (2021, p. 49) destacam que “Em termos práticos, os professores da rede pública tornaram-se ainda mais pobres durante a pandemia de COVID-19 e passam por severas dificuldades financeiras” ao transformarem suas residências em um ‘escritório pedagógico’ e ao utilizarem recursos próprios para poder exercer a docência, tendo invadidas e afetadas suas vidas privada e econômica.

Durante a geração de dados as professoras revelaram que além do desconforto da exposição delas enquanto pessoas e profissionais, havia o inconveniente de que os vídeos acabavam por mostrar suas casas, sua intimidade. Houve relatos de que no início, antes de aprenderem a editar os vídeos e alterar as imagens de fundo, suas cozinhas, salas, garagens compunham o cenário divulgado nas mensagens.

Medeiros (2021, p. 1160) aponta que um dos motivos do aumento das horas trabalhadas durante a pandemia se deu por conta dos impactos sobre o processo de realização do trabalho docente: “Há profissionais da educação no setor público e privado que realizam jornadas entre 60 e 70 horas semanais [...]”. Uma realidade que já era exaustiva antes da pandemia, quando o professor assume trabalho por vezes em instituições distintas, resultando em contingente numeroso de crianças para atender e em exigências que não consideram esse cenário multiprofissional.

Martins *et al.* (2021, p. 270, grifos dos autores) pontuam que os docentes atravessaram um período de silenciamento durante a pandemia, ficando desamparados também em seus discursos:

Os docentes estão atravessando uma espécie de desamparo discursivo, o qual tem sido bastante intensificado durante o período de pandemia em que vivemos. Silenciado sob o imperativo do ‘não podemos parar’ ou da ‘reinvenção’, o educador não tem a quem endereçar o seu sofrimento e as angústias próprias de sua prática. Tomando então o sujeito-professor como objeto de um projeto educativo de cunho claramente neoliberal, o que temos por consequência é a inviabilização da própria posição de sujeito.

Tavares e Pinto (2022, p. 91) também nos levam a refletir acerca dos silenciamentos vivenciados pelos docentes durante a pandemia, condição que pode ocasionar a barbárie:

Nesse contexto, ao mistificar as ações e permitir a admissão e a expansão da racionalidade instrumental, há ofuscação do que seja formação para autonomia, conduzindo, assim, à (de)formação. E, em tempos da pandemia de Covid-19, resta prejudicada, cada vez mais, a formação humana.

O silenciamento padroniza, desconsidera as singularidades dos sujeitos docentes, restringe ações próprias e criativas já que são impossibilitados de refletir criticamente e se posicionar em relação aos encaminhamentos adotados verticalmente.

Nesse sentido, essa pesquisa ganha relevância social, ao documentar as práticas ao mesmo tempo em que realizou a escuta das professoras, possibilitando que estas revelassem e compartilhassem seus medos e inseguranças frente a nova realidade imposta pela pandemia, enquanto sujeitos que sentem, que sofrem, constroem a profissionalidade em face das situações e experiências que vivenciam. O caminho percorrido foi tortuoso, desafiador, aprofundando e descortinando realidades vivenciadas antes e durante a pandemia.

Diante desse cenário, em nosso próximo item abordamos o silenciamento das crianças durante esse tempo difícil. Assim como as professoras, as crianças foram muitas vezes desconsideradas enquanto sujeitos, que sentem e que também sofrem diante das incertezas trazidas pela COVID-19.

3.3 A relação com as crianças: invisibilidade e silenciamento

Nesta parte do trabalho nos dedicamos mais especificamente a refletir acerca da relação entre infância e pandemia sob a ótica das práticas docentes. Nas entrevistas com as professoras a fim de conhecer elementos da docência durante a pandemia constatamos que poucas falas fizeram referência às crianças, centrando-se nas práticas e na relação com as famílias. Por mais que a criança seja declarada por leis e documentos e pelo próprio discurso como o centro do trabalho pedagógico, ela ainda é invisibilizada nos contextos educativos.

A pandemia da COVID-19 veio como uma avalanche, desestruturando todos os segmentos da sociedade e da vida que ocorre nela. Durante o período crítico de isolamento, as crianças ficaram ainda mais confinadas que os adultos, uma vez que não podiam ao menos adentrar em supermercados, praças e parques. Tavares, Pessanha e Macedo (2021, p. 78) corroboram dessa percepção, ressaltando que a pandemia fez com as crianças de algum modo, deixassem de existir:

Em tempos de tantas incertezas, face ao isolamento social iniciado em 16 de março de 2020, vimos nos perguntando sobre a presença ruidosa das crianças na cidade. Como num passe de mágica, num tipo de encantamento, as crianças parecem ter desaparecido, sumiram das ruas, das calçadas, das praças, dos playgrounds, dos portões de entrada das creches e pré-escolas, das feiras livres e outros lugares da cidade, permanecendo isoladas e encerradas em suas casas, apartamentos, barracos [...].

Na medida em foram protegidas também foram silenciadas, não podiam sair, não podiam brincar com outras crianças, não podiam visitar os avós e muitas não podiam se expressar. Algumas crianças não sabiam nem o motivo do fechamento das escolas e CMEIs, só sabiam que lá era mais um lugar que elas não poderiam frequentar; muitas vezes lidamos com a pandemia como se fosse algo inteligível ou auto explicável para elas.

Durante o período pandêmico e em decorrência do estado de emergência instalado pela doença, as crianças foram desconsideradas enquanto sujeitos que sentem e que sofrem. Os pequenos foram tratados como se não fizessem parte da atual conjuntura da sociedade, como se vivessem em uma ‘bolha’, não percebendo o caos que estava instalado. Pouco se falou da criança, rondando a preocupação em torno das

questões educativas e de saúde. O brincar infantil, o existir em meio a doença, ao luto, ao confinamento, distante de amigos, quase não foi objeto de interesse. Pois bem, as crianças sofrem, sentem e percebem os acontecimentos a sua volta, sendo afetadas sobremaneira por eles! No entanto, não são escutadas quanto aos seus anseios, seus medos e suas dúvidas. Como perceberam e viveram este tempo?

Korczak (1981, p. 77) nos provoca a direcionar o olhar sensível para a infância, procurando respeitá-la, entendê-la: “As crianças choram mais vezes que os adultos, e não é por frescura, mas porque sentem as coisas mais profundamente, sofrem mais”.

Brandão (2021) nos leva a pensar acerca dos vários tipos de agressões sofridas pela infância durante a pandemia, pois desde o início, juntamente com o caos gerado pela doença, a violência contra as crianças estava instalada. Esta se manifestou por meio do isolamento social, impondo aos pequenos o afastamento de avós, primos e pais (por motivo de trabalho ou infecção pelo novo coronavírus), mas também em casos de violência física, emocional e sexual contra os pequenos. Ficar em casa protegido do vírus em alguns contextos não garantiu proteção aos corpos e mentes das crianças.

Nesse cenário, refletir sobre as infâncias é considerar que elas são plurais, fruto de uma diversidade de contextos, de vivências e de experiências pelas quais as crianças passam. Somado ao cenário de violências, há as mortes, a perda de avós, pais, mães, tios, enfim, muitos e diferentes sofrimentos. A fragilidade da vida também foi vivida pelas crianças e, como destacam Santos e Saraiva (2020, p. 1179), “É necessário lembrar que as crianças são sujeitos sociais e culturais que agem, reagem e sofrem os impactos da realidade social”. Ninguém passou pela pandemia e saiu ileso, nem mesmo as crianças.

Frente ao contexto pandêmico as crianças são tão vítimas da doença quanto os adultos, pois pouco sabemos sobre suas experiências de infância em tempos de incertezas: “As crianças, as mais afetadas e impactadas diante do rumo tomado pelas determinações oriundas desse momento de pandemia, são pouco ouvidas e consideradas” (LIRA; BACHTCHEN; MACHADO, 2021, p. 2811).

Nesse cenário a Educação Infantil, em decorrência do fechamento das instituições que inicialmente acreditava-se ser algo passageiro, a ser resolvido em curto prazo de tempo, se estendeu, levando escolas e professores a pensar em novas

estratégias de ação. Nesse processo as crianças passaram a vivenciar uma educação bancária¹², praticada ‘remotamente’. Se no ensino presencial as inquietações das crianças pouco eram acolhidas, remotamente a receptividade e as trocas ficaram mais comprometidas, para não dizer que foram suprimidas ou não existiram. Pelos relatos percebemos que as crianças eram orientadas somente a cumprir e enviar atividades para registro às instituições. Vídeos para assistir, histórias para ouvir, folhas para completar, tarefas a cumprir; assim como as professoras, as crianças foram orientadas a seguir com as atividades, como se o mundo de fora das instituições não existisse, como se as crianças fossem apenas receptáculos de conteúdos a serem trabalhados e tarefas a serem cumpridas. Uma Educação Infantil que acolhe as infâncias preocupa-se antes com a essencialidade do ser infantil, e não em ‘dar aula’, mas em oferecer contextos que proporcionam vivências significativas aos pequenos, ou seja, aprendizagens carregadas de sentidos. Ensinar também é provocar com generosidade e humanidade, permitindo estabelecer uma relação de mão dupla com as crianças, acolhendo-as, ouvindo-as.

O fato é que em meio aos protocolos, guias orientativos e medidas restritivas que visam minimizar os riscos de contaminação emergem múltiplos sentimentos. O distanciamento social, o rompimento das relações e contatos físicos, da rotina, da interação diária das crianças com outras crianças, com os professores e com os diversos ambientes escolares nos convocam a considerar a necessidade de ouvir as crianças, acolher sua fala, suas histórias e vivências desse período (LIRA; BACHTCHEN; MACHADO, 2021, p. 2812-2813).

O aprofundamento das mais diversas crises sociais, incluindo a sanitária e econômica, o “[...] aumento das desigualdades e piora da qualidade de vida da classe trabalhadora” (BRANDÃO, 2021, p. 5), fez com que os adultos voltassem a atenção quase que exclusivamente para essas questões, deixando as crianças de lado. O governo e a disciplinarização dos corpos infantis se sobrepuseram ao que as crianças viviam nesse momento. Lira, Bachtchen e Machado (2021, p. 141), a partir de falas de crianças, refletem sobre a experiência infantil decorrente da pandemia:

¹²Para Freire, o termo ‘educação bancária’ significa aquela na qual o professor deposita o conhecimento no aluno. Na prática, o aluno é como um cofre vazio no qual o professor acrescenta fórmulas, letras e conhecimentos científicos até ‘enriquecer’ o aluno. Resquícios de uma educação tradicional.

Mamãe, eu não quero que você me filme. Eu quero que você brinque comigo. Eu estou com saudades do meu amigo de brincar.
O que eu tenho mais pensado nesses dias é quando a escola vai abrir de novo?
Eu quero que esse coronavírus vá embora muito logo, que eu volte a brincar, que eu volte a estudar com meus amigos.
Eu quero que o vírus vá embora, pra aglomerar!
Eu já peguei covid, mas eu não senti nada.
Por que algumas crianças podem brincar na rua e os pais fazem churrasco e a gente não?
Não conta isso mamãe que eu quero sair pra brincar com outras crianças, porque eu tenho vergonha! Eu não posso mais ir na casa da vovó e nem ao parque.

As autoras salientam a importância de ouvirmos as crianças, principalmente frente ao cenário de incertezas instalado pela pandemia, respeitando os objetivos e finalidades da Educação Infantil e a concepção de criança enquanto um ser ativo, participativo. Nesse sentido, ouvir as crianças é ressignificar as relações, é priorizar os sentimentos e as vivências, principalmente em um momento tão confuso e de grande insegurança.

Muitos sentimentos, medos e angústias foram compartilhados pelas crianças com suas famílias. Boaventura de Souza Santos (2020, p. 8-9) atenta para o fato da urgência em olharmos para as zonas de invisibilidade, as quais geralmente estão bem próximas a nós, ressaltando que para isso “Talvez baste abrir a janela”. Socialmente, as crianças são objeto de disputa econômica como consumidoras e também alvo de educação, com vistas à formação do futuro trabalhador, mas para muitas outras coisas são desconsideradas, têm suas vozes não ouvidas ou enfraquecidas.

Nesse escopo, a visão adultocêntrica prevaleceu uma vez que as instituições praticaram o envio de atividades digitalmente ou impressas, como forma de comprovar que algo estava sendo realizado. Como já citado anteriormente, um dos nossos questionamentos durante as entrevistas foi sobre quantas vezes por semana as professoras enviavam tais atividades às crianças, para o qual nos foi respondido ‘três vezes por semana’. Buscamos saber se havia retorno, devolutiva das crianças e suas famílias a esses envios, cujas respostas sugerem que isso aconteceu no início, mas depois não:

Tivemos poucas devolutivas [...] muitas crianças não fizeram as atividades porque os pais não param de trabalhar, [...] eles não tinham tempo mesmo para fazer atividade com a criança. Além disso, muitas crianças ficavam com o irmão mais velho ou com os avós. No começo nós tivemos mais devolutivas, mas com o tempo estas foram diminuindo cada vez mais, [...] apesar do nosso empenho em pensar em coisas que julgamos que as crianças gostariam de fazer, tentamos chamar a atenção, mas é difícil para criança também (JOANA, CMEI 14).

A partir dessa narrativa percebemos que as docentes verbalizam preocupações com o cotidiano das famílias, mas não mencionam questões que envolvem a saúde emocional das crianças. Quais as condições efetivas para que esse retorno acontecesse? O que as crianças estavam fazendo nesse tempo em suas casas? Com quem ficavam? Podiam brincar? De quê? Assim como os adultos, as crianças também passam por situações de desânimo, de incertezas, de medo. As atividades podem ter sido deixadas de lado, porque a angústia também habita a infância. Araújo (2020, p. 115) destaca que a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) atenta para as mudanças causadas pela pandemia no cotidiano dos pequenos, uma vez que as medidas de isolamento, podem trazer “[...] danos à saúde e ao desenvolvimento das crianças, dada a medida extrema de fechar-se em casa, o que modifica totalmente o funcionamento familiar [...]” e social, interferindo em seus direitos enquanto cidadãos.

Nessa seara, cabe lembrar o que representa o direito à Educação Infantil para pensar em como ele pode ser garantido nesses tempos de pandemia:

O direito à educação inclui também a exigência de qualidade e o respeito às necessidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento: o direito à brincadeira, à atenção individual, ao aconchego e ao afeto, ao desenvolvimento da sociabilidade, assim como o direito à aprendizagem e ao conhecimento [...] (CAMPOS, 2010, p. 13-14).

É preciso pensar as crianças enquanto sujeitos reais, que fazem parte do aqui e agora! Se elas vivenciaram tantas coisas também decorreram aprendizados dessa condição pandêmica, os quais poderiam ser conhecidos pelas professoras e compartilhados nos grupos. Pastore (2021) ressalta que não há como pensar a infância sem levar em conta que as crianças transformam e são transformadas por meio das

vivências que permeiam e habitam. Por este motivo, elas não devem ser invisibilizadas, uma vez que são sujeitos constituintes, transformadores da sociedade.

Durante a geração de dados surgiu o questionamento acerca da manutenção de vínculos com as crianças. Perguntamos às professoras se fizeram reuniões virtuais com as crianças e muitas revelaram que falavam com as crianças por meio de áudios, no entanto, as conversas se pautavam sobre a realização das atividades que eram enviadas. Somente duas docentes alegaram que entraram em contato com as crianças via *Google Meet* e chamada de vídeo.

Nós fizemos uma vez uma vídeochamada com as crianças, porque nós queríamos ver nossos alunos. Para isso, eu fui na casa de uma amiga minha e a gente abriu a câmera com dois grupos, eu, no meu celular com dez alunos e ela abriu no celular dela com o restante das crianças, eram umas cinco crianças. Fizemos uma atividade com as crianças, uma brincadeira de achar objetos em casa, isso aconteceu por iniciativa nossa só para ver as crianças mesmo, mas a internet ficava caindo durante a chamada e as crianças choravam por causa disso (CLARA, CMEI 11).

Além dos vídeos que gravamos e enviamos, fizemos as aulas ao vivo com as crianças pelo zoom. Essa iniciativa de dar aula ao vivo foi nossa, da equipe do CMEI e não por orientação da gestão municipal. Tentamos com isso nos aproximarmos das crianças e de alguma maneira manter os vínculos (KAROLINA, CMEI 5).

Eu já cheguei fazer chamada de vídeo para alguns alunos, fiz questionários para saber como que estava o andamento das atividades, se estavam conseguindo realizar, procurei com isso saber como estava o desenvolvimento deles. Porém, reunião via eu não fiz e aqui no CMEI não sei se teve alguma turma que fez (CARMEN, CMEI 8).

As respostas das professoras revelam uma preocupação exacerbada em relação ao cumprimento das atividades pelas crianças, além do interesse em manter os vínculos com os pequenos. No entanto, em nenhuma das falas acima percebemos a preocupação em dar voz às crianças em relação ao momento vivenciado por elas. Como elas estavam se sentindo nesse momento? O que elas viram e ouviram sobre a pandemia, se estavam ansiosas por brincar ou voltar ao CMEI. Esses questionamentos eram de suma importância para acolher as crianças nesse momento de incerteza, para conhecer suas frustrações e dar espaço para se expressarem.

Em contrapartida, durante o diálogo com a docente Marta (CMEI 4) ela compartilhou sua preocupação com as crianças:

No início só gravávamos os vídeos, com uma história ou uma atividade, mas ficou uma relação automática, primeiro eu falava e depois a criança escutava, não havia diálogo. Depois começamos a fazer vídeo chamada com as crianças, para que a relação fosse mais significativa, com interação, mas as crianças ficavam envergonhadas de interagir na frente das pessoas que moravam na casa. A festa junina, nós fizemos via vídeo chamada, para estimular que elas participassem ao vivo, e não só gravassem uma dança sozinha. Durante esse tempo também houve a preocupação com a saúde emocional das crianças, não sabíamos o que elas estavam vivenciando, mas sabíamos que muitas delas ficaram trancadas em casa somente com adultos e vendo muita notícia ruim na tv, a vídeo chamada foi uma estratégia para distrair eles nesse momento, foi algo para aproximar.

Horn, Hattge e Schwertner (2021, p. 124) corroboram com esse diálogo, destacando que é preciso perceber o que as crianças têm a nos contar, praticando o que elas denominam de ‘escuta sensível’: “As contribuições que as crianças têm a nos dar, na medida em que consideramos seus pontos de vista com respeito, são fundamentais para compreenderem melhor a si mesmos e o mundo no qual vivemos”.

A sutileza presente na fala da professora Marta é um alento de esperança para olhar para as crianças considerando-as para além de ‘cumpridoras de atividades’. Sendo ouvidas, vistas e incluídas enquanto sujeitos ativos.

E hoje a ideia de ouvir as crianças no plano pedagógico significa que os saberes escoados não advêm apenas dos saberes instituídos pelo currículo oficial, mas podem ser construídos nos saberes instituídos nas relações dos adultos com as crianças, na construção do conhecimento. Isso significa uma alteração profunda do ponto de vista da relação pedagógica e do ponto de vista da ação educativa (SARMENTO, 2016, p. 9)

Escutar as crianças é adentrar no universo infantil, com respeito e sensibilidade para o olhar infantil sobre o mundo e sobre as questões que as cercam. Korczak (1981, p. 59) nos convoca a refletir sobre como as crianças se sentem quando não há espaço para que elas sejam escutadas: “[...] E se não nos é permitido falar, se é preciso fingir que não vimos nada e nada sabemos; se é feio e condenável saber [...] – então, azar. Deixe como está”. Invisibilizar as crianças, pode estimular que o silenciamento imposto a elas perdure por algum ou por um longo tempo, fazendo com que a pandemia sequestre a alegria que constitui a infância, e “[...] a possibilidade de novos e outros afetos, e de outras possibilidades de existências e de vidas” (ABRAMOWICZ; COSTA, 2021, p. 296).

Aydogdu (2020, n.p.) aponta que as mudanças trazidas pela pandemia podem ter ainda consequências futuras na vida das crianças, mental e fisicamente.

[...] há evidências que a pandemia causada pelo SARS-CoV-2 pode afetar negativamente a saúde mental infantil. Crianças podem apresentar medo, ansiedade, estresse, desânimo, tristeza, preocupação, raiva, inquietude, insônia, sentimentos de desamparo e sofrimento, além de comportamentos agressivos e desrespeitosos durante a pandemia.

Muito se disseminou pelas mídias que as crianças, apesar de serem pouco afetadas pelo vírus, eram potenciais transmissoras da doença. Esse fato divulgado sem o devido cuidado, esclarecimento e explicação aos envolvidos pode delegar aos pequenos uma culpabilidade que não pertence a eles, sobrecarregando-os: “Outros problemas enfrentados por essas crianças são o preconceito e a violência deferidos aos seus pais, pois uma parte da população passou a ver esses profissionais como disseminadores da doença” (AYDOGDU, 2020, n.p.).

As crianças foram vítimas de muitos sofrimentos, presenciaram e vivenciaram variadas situações, embora muitas vezes, caladas. Considerar as vulnerabilidades infantis nesse contexto pandêmico a fim de que o desenvolvimento ou o agravamento de alguns transtornos sejam evitados é comportamento desejável e humanizador das relações: “É preciso ainda pensar no pós-pandemia e planejar ações para lidar com uma geração que vivenciou esse período, e que talvez tenha gerado traumas e sequelas” (AYDOGDU, 2020, n.p.).

Importante ouvir e reconhecer a potência e a competência da criança frente aos vários fenômenos vivenciados por elas, de forma ativa, crítica e reflexiva, de modo a incluí-la nos processos transformadores da sociedade enquanto sujeitos produtores de conhecimentos, que têm opiniões acerca das experiências pelas quais são atravessadas.

Talvez o que as crianças tenham de mais potente seja a infância [...] A maior potência e possibilidade de uma criança está no tempo *aion*, ou seja, um tempo que é a própria infância. Infância como experiência. [...] Se há uma nova possibilidade de educação infantil, é na própria infância que temos que buscar (ABRAMOWICZ; COSTA, 2021, p. 298).

Assim, fica evidente que é fundamental considerar a criança, suas vivências, experiências, sentimentos, de forma a incluí-la em mundo do qual ela já faz parte. Contudo, a percepção que tivemos por meio das falas das docentes é que houve um silenciamento somado à invisibilidade dos pequenos. A prefeitura do município se preocupou, mesmo que de modo insuficiente, com a saúde mental das profissionais, mas não as preparou para lidar com a sensibilidade das crianças durante a pandemia. Prevalecendo o olhar adultocêntrico acerca dos fatos, a preocupação central foi o cumprimento do calendário letivo e a realização das atividades pelas crianças, mediadas pelas famílias.

É desejável que ao retornar as atividades presenciais os docentes iniciem seus trabalhos dando voz aos meninos e meninas da pandemia, enquanto prioridade do processo educativo. Pois, “Que sentido faz que enquanto as crianças são bombardeadas por essas notícias horríveis na televisão, a escola continua falando sobre dinossauros, Napoleão ou Groenlândia? Isso me parece absurdo e inaceitável” (TONUCCI, 2020, n/p). De acordo com o autor, é preciso tirar as crianças dessa “transparência ou invisibilidade” agravada durante a pandemia. Tonucci ainda aponta que o direito que a criança tem de expressar sua opinião, precisamente nesse momento, não foi respeitado: “Tanto quanto sei, em todos os países foram tomadas muitas decisões que afetam as crianças e ninguém pensou em consultá-las”.

Perceber e acolher as dores e as dúvidas das crianças é de suma importância, conversar com elas sobre o que sentiram durante o enclausuramento é de extrema relevância, até mesmo para que possamos perceber que dias ruins chegam ao fim, e que apesar de a pandemia ainda não ter findado, podemos juntamente com os pequenos recuperar o encantamento com vistas a dias melhores. É preciso esperar!

Na sequência, nos debruçamos a refletir um pouco mais sobre a relação entre as instituições, as professoras e as famílias das crianças durante a pandemia.

3.4 A relação com as famílias: expectativas e desencontros

Além do cenário de falta de orientações para realizar seu trabalho e suporte financeiro para tal, as professoras depararam-se com a dificuldade e indisponibilidade

dos adultos responsáveis em fazer a mediação para que as crianças pudessem realizar as atividades em casa, acompanhar e interpretar as orientações que chegavam via aplicativos de mensagens ou reuniões via plataformas interativas.

Castro, Vasconcelos e Alves (2020), destacam que durante a pandemia a educação da infância necessitou mais do que nunca da participação ativa das famílias, para que estas pudessem fazer a mediação no processo de ensino-aprendizagem num contexto de isolamento social. No entanto, em meio a incontáveis dificuldades que permeiam a parceria família-escola, ficou evidente que, tal qual ocorreu com as profissionais, o acesso aos meios tecnológicos e digitais não são comuns a muitas crianças e famílias. Nesse sentido, Santos (2020, p. 11) destaca que “A quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele”.

Num país em que as desigualdades econômicas impõem realidades muito diferentes aos grupos sociais é importante levar em conta o que Lira e Nascimento (2015b) pontuam. As autoras lembram que ao se falar de tecnologia há uma generalização sobre seu acesso, dando a entender que ela é presente e corriqueira na vida de todas as pessoas, no entanto, as desigualdades sociais conformam realidades distintas, nas quais muitos adultos e crianças não têm acesso aos aparelhos eletrônicos e às mídias digitais, bem como desconhecem seu uso.

Posto isso, perguntamos na entrevista com as docentes se elas obtiveram retorno e participação das crianças e suas famílias com relação à comunicação e às atividades propostas. Ainda, questionamos como perceberam isso, ou seja, de que forma receberam essas devolutivas ou ausências. A professora Dalva (CMEI 1) assim compartilhou conosco:

Tivemos poucas devolutivas. Não houve muito interesse por parte dos pais, falamos a eles que nos procurassem caso tivessem dúvidas ou dificuldades com relação às atividades, mas eles não o fizeram. Então, ficamos sem saber com clareza o que podíamos fazer para sanar eventuais dificuldades, não sabíamos ao menos se elas existiam. Para se ter noção, não havia nem atualização cadastral de muitas crianças, muitos responsáveis por elas trocaram o número do telefone e não comunicaram a mudança ao CMEI, o que nos levou a ficar sem contato com muitas crianças. Além disso, muitas

famílias não têm acesso à internet e isso dificultou a tentativa de aproximação, pois atendemos muitas famílias carentes aqui no CMEI. Outro motivo que pode ter afetado as devolutivas e fez com que elas não ocorressem, no meu ponto de vista, é o fato de que a creche não tem matrícula obrigatória como a pré-escola por exemplo, isso faz com que os pais não deem a devida importância para a realização das atividades, já que muitos deles pensam que o CMEI é um lugar para apenas deixar as crianças para que sejam cuidadas enquanto eles trabalham, é a velha visão assistencialista que ainda perdura.

As devolutivas eram enviadas para nós por meio do WhatsApp no grupo da turma ou direto no particular de cada professora. Porém, não conseguimos receber 100% de devolutivas, que fique claro, e quando não recebemos devolutivas ao menos de uma atividade proposta, nos cobramos muito, achamos que talvez possa não ter ficado clara a orientação para que os pais pudessem auxiliar a criança a realizá-la. Mas por outro lado, temos que entender que os pais foram pegos de surpresa também e que não tinham conhecimento para realizar as atividades com as crianças. Uma série de questões interferiram nas devolutivas, até mesmo o tempo que os pais tinham disponível e as crianças também, talvez fosse muito tarde quando os pais chegavam do trabalho e a criança já estivesse dormindo (MARGARIDA, CMEI 2).

O relato da professora Dalva corrobora com o relato da professora Margarida, e vem ao encontro das narrativas da maioria das docentes participantes da pesquisa: “O conflito entre o trabalho prescrito e o trabalho real se acentua ainda mais nesse novo modelo” (CARDOSO, *et al.* 2021, p. 54). Por um lado, o trabalho realizado pelas profissionais esperava a participação e retorno das crianças e famílias, oscilando entre a expectativa e a frustração de que ela não tenha ocorrido e, por outro, a tentativa de entender as reais condições familiares que podem comprometer essa comunicação mais efetiva. Cruz, Martins e Cruz (2021) pontuam que a relação entre escola e famílias é um velho desafio. Nesse panorama, reconhecemos que se antes da pandemia a comunicação entre escola e família já encontrava dificuldades, durante a pandemia ela quase não existiu.

Como apontado, dentre os obstáculos do ensino emergencial remoto também destacam-se as questões estruturais, ou seja, os problemas de acesso a computadores e de conexão com internet, a falta de espaço apropriado para o estudo a domicílio/em casa e a relação família-escola. Se na modalidade presencial já havia um hiato entre a escola e os núcleos familiares, no momento de singularidade – isolamento social – as distâncias aumentam e a dificuldade de professores entrarem em contato com os pais dos alunos torna-se maior. Outro fator a não se desconsiderar é o fato da baixa escolaridade dos familiares. Inúmeros são os relatos em que os responsáveis

não conseguem acompanhar as demandas da escola (WENCZENOVICZ, 2020, p. 1756).

Muito se falou a que a educação não podia parar, que deveríamos seguir nossas vidas o mais próximo da normalidade possível. Contudo, ao transferir o tempo e o espaço escolar para um espaço domiciliar, a escola parou, deixou de existir para muitas crianças, para muitas famílias, seja pela impossibilidade de acesso ao uso de tecnologias, pela dificuldade em lidar com ela, por falta de tempo para acessá-la ou por limitações encontradas por muitos responsáveis para atuar no papel de mediadores desse processo. A escola fora da escola não funcionou, o que ressalta sua importante função que se efetiva na coletividade, no encontro. Acabou por perder sua funcionalidade, sua finalidade e tornou-se excludente em muitos contextos.

Seguimos nossa entrevista e perguntamos às professoras se a pandemia possibilitou, por meio das tecnologias, a aproximação com as famílias, se de alguma forma estreitou algum laço que por acaso existisse anteriormente. A professora Aparecida (CMEI 3) compartilhou conosco o seguinte:

A tecnologia não aproximou os pais da educação infantil, porque eles acham que ela não é importante, isso porque de 0 a 3 anos não é obrigatório. A maioria dos pais acha que o importante é aprender a escrever e não ficar só brincando, eles não entendem que tudo que fazemos com as crianças tem intencionalidade para desenvolver algum aprendizado. [...]a meu ver os pais não valorizam a educação infantil porque ainda a veem como um lugar apenas para deixar as crianças, eles não entendem que é um lugar de aprendizado. Inclusive nas redes sociais tivemos muitas críticas, os pais das crianças, apesar de alguns acompanharem nosso trabalho através dos vídeos enviados, falavam que nós não estávamos fazendo nada e ainda estávamos recebendo salário.

Relatos como esse desvelam as incompreensões quanto aos objetivos e às finalidades da Educação Infantil, bem como de que o profissional dessa etapa não ‘faz nada’, entendimentos equivocados que antecedem a pandemia. A desvalorização da Educação Infantil se estende ao profissional que nela atua; como já mencionamos anteriormente, o próprio município pesquisado desqualifica o professorado quando atribui nomenclatura diferenciada para os docentes da primeira etapa da educação básica, atribuindo-lhes a identidade de ‘Educador Infantil’, no entanto exigindo-lhes a

mesma formação que os professores da etapa subsequente de ensino, com diferenças salariais e de condições de trabalho.

É preciso ressignificar os vínculos, demarcá-los, estabelecer um diálogo com as famílias no qual o discurso sobre as finalidades da Educação Infantil e a importância da participação da família sejam enaltecidos: “Nesse momento de pandemia, fica ainda mais evidente a necessidade de um relacionamento amigável, solidário e respeitoso [...]” (CRUZ; MARTINS; CRUZ 2021, p. 148). Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2017), explicita que Educação Infantil deve atuar de maneira complementar à educação familiar, estabelecendo uma parceria que visa ao pleno desenvolvimento das crianças. Num cenário pandêmico Castro, Vasconcelos e Alves (2020, p. 5) destacam:

[...] não se trata de uma formalização do fazer pedagógico, e nem que pais e mães transformem-se em pedagogos, mas que no espaço de interação pela internet, a escola e os professores, buscaram intervenções e interações em que possibilitaram encontros e reencontros com o exercício de serem pais. E é neste sentido que falamos em um novo fazer e no estabelecimento de uma nova parceria.

A entrevistada Aparecida (CMEI 3) ainda relata que teve acesso a muitos discursos de pais que falavam que já que estavam sendo professores, deveriam receber salários no lugar das professoras, porque eles é que estavam trabalhando de verdade. Percebemos um grande desencontro entre escola e família e a ideia equivocada que o professor não estava trabalhando; em um contexto no qual as aproximações eram de extrema relevância, distâncias prevaleceram e aumentaram.

No entanto, professoras que alegaram que alguns pais ou responsáveis pelas crianças enviavam mensagens após às 22h ou nos finais de semana e feriados, pedindo orientações para fazer a mediação das atividades com as crianças ou mesmo enviando as tarefas que tinham sido realizadas conforme a disponibilidade de horários dos mesmos.

Tinha uma mãe que me enviava devolutivas 11 horas da noite ou finais de semana e feriados e eu fazia questão de responder mandando pelo menos um áudio para criança elogiando o trabalho que ela tinha feito. Ou então, caso os pais encontrassem alguma dificuldade na hora de ajudar a criança a fazer a atividade, eu mandava áudios explicando o que podia ser feito, de que forma eles podiam auxiliar. Mesmo passando do horário, sendo tarde da noite muitas vezes, eu respondia, porque entendia que aquele era o único

horário que aquele pai ou aquela mãe tinha disponibilidade e se eu não o fizesse assim, eles poderiam perder o interesse de fazer as atividades com as crianças (CLARA, CMEI 11).

Identificamos, por meio da fala da professora Clara, que há neste caso interesse e dedicação de ambos os lados (docentes e famílias) em auxiliar as crianças no processo educativo, no entanto a pandemia aprofundou muitas crises. Lunardi *et al.* (2021, p. 1) ressaltam que as pesquisas “[...] apontaram dificuldades com: internet, administração do tempo, concentração e conciliação do estudo/trabalho [...]”, aspectos evidentes para os pais, crianças e profissionais, condição que precarizou tanto a educação oferecida como o trabalho docente.

Rita, atuante no CMEI 6, comenta que as atividades ‘remotas’ proporcionaram algum entendimento e reconhecimento de alguns pais acerca do trabalho docente efetivado com as crianças na Educação Infantil. A professora relatou que após o retorno semipresencial, pais e mães parabenizaram o trabalho delas, e elogiaram o fato de saberem lidar com um número grande de crianças e ensiná-las ao mesmo tempo, já que em casa ensinar uma criança foi uma tarefa nada fácil.

Muitos pais não entendiam o que era educação infantil, pensavam que era só o cuidado com as crianças, mas viram que trabalhamos cuidando e educando as crianças ao mesmo tempo, ensinando muitos conhecimentos a eles. A educação infantil é aprendizado! Muitos pais nos parabenizaram por conseguir trabalhar com várias crianças ao mesmo tempo, e pelo fato de elas conseguirem aprender algo conosco, porque em casa a situação era outra segundo os pais. Prender a atenção da criança era difícil, as crianças não se sentiam à vontade para gravar um vídeo, dançar ou gravar áudios em casa, junto com a família, elas ficavam constrangidas, de acordo com os pais.

As respostas evidenciaram que muitas questões permearam esta relação instituições/professoras e famílias, as quais principalmente expõem as dificuldades vividas pelas docentes de efetivar um trabalho remotamente e o histórico distanciamento entre os responsáveis e as instituições.

Reiteramos que é preciso sublinhar a importância da parceria família-escola na Educação Infantil e do papel do professor, com merecida valorização profissional para efetivar os objetivos desta etapa. Compartilhamos do pensamento de Gama, Cerqueira e Zampier (2021, p. 523), as quais pontuam que “O ambiente escolar precisa propiciar a

escuta, o diálogo, a investigação, a troca, a brincadeira e a utilização de diversas linguagens como forma de expressar ideias, opiniões e visões de mundo”. Adicionalmente, ressaltamos que para tal, a afetividade é parte fundante de todo esse processo, uma vez que o saber é construído a partir das relações que se estabelecem entre os sujeitos de forma significativa.

Diante disso, em nosso próximo tópico problematizamos a relação estabelecida entre as docentes e a equipe gestora durante o período pandêmico, buscando entender os encaminhamentos adotados nesse tempo atípico.

3.5 A relação com a gestão: ausência de ancoragem

Durante nossa pesquisa em algumas instituições tivemos a intervenção/participação da equipe gestora junto ao momento de entrevista com as professoras. Tal situação deixou evidente as dimensões hierárquicas que estão presentes, até mesmo nos discursos, uma vez que muitas das perguntas eram respondidas pelas gestoras, se sobrepondo ao relato das docentes.

A reorganização da prática pedagógica e todo o empenho dispendido pelas professoras se fizeram, a julgar pelos dados, muito mais por esforço e dedicação própria do que ancoragem por parte da gestão institucional ou municipal. Perguntamos sobre as orientações que receberam da Secretaria de Educação ou gestão institucional durante esse período de crise sanitária e cem por cento das entrevistadas nos relataram que deveriam gravar e enviar vídeos contando histórias ou propondo atividades para que as crianças realizassem em casa com o auxílio dos pais ou responsáveis. Comentaram que não foram orientadas sobre como editar os vídeos, sobre quais aplicativos poderiam ser utilizados para facilitar o trabalho delas, tendo que fazer uso de seus recursos pessoais:

De início não tivemos nenhuma orientação sobre edição de vídeos e nem sobre aplicativos mais fáceis de usar. Tivemos formação no final de 2020 mas foi mais voltado para questão psicológica. A prefeitura disponibilizou uma formação voltada para a questão tecnológica também no final de 2020, mas não para todos, pois eram alguns que iam até lá para aprender e depois ficavam responsáveis em repassar o conhecimento para as outras educadoras, mas nada específico no sentido de atender as nossas

necessidades do momento. A prefeitura não nos deu o subsídio necessário, uma vez que o conhecimento repassado foi muito vago, chegaram a recomendar até alguns aplicativos pagos para que utilizássemos para gravar e editar os vídeos que seriam enviados às crianças (MARTA, CMEI 4).

Não tivemos nenhum curso e nenhuma capacitação de como começar a gravar vídeos, no começo aparecia a nossa casa toda no fundo do vídeo, agora já aprendemos umas com as outras a usar o KINEMASTER¹³ para editar. A SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) num primeiro momento não recomendou que fossem vídeos, mas com o passar do tempo eles viram que dava certo (porque nós já estávamos gravando, porque era importante tentar manter os vínculos com as crianças de alguma forma), e passaram a pedir que fossem enviados vídeos. No final do ano de 2020 a SEMEC mandou alguns vídeos via whatsapp orientando como gravar e editar vídeos, mas quando eles mandaram orientações nós já estávamos dominando a tecnologia, já tínhamos aprendido sozinhas, não digo todo mundo, falo por mim e pela minha colega de turma. Em agosto de 2020 a SEMEC fez um curso mas foi uma educadora de cada CMEI lá, então pra nós não chegou as orientações precisas e no momento certo (APARECIDA, CMEI 3).

Nesse contexto, é possível reconhecer que as práticas adotadas, embora indicadas pela gestão municipal, se concretizaram graças a iniciativa e pesquisa por parte das professoras, além do compartilhamento de conhecimentos e informações entre elas. No momento em que a SEMEC realizou alguns cursos orientando as práticas - cabe ressaltar que isso ocorreu quase um ano depois da adoção das ações 'remotas' - as profissionais já haviam experienciado muitas descobertas acerca de aplicativos destinados à edição de vídeos, não sem dificuldades e com recursos próprios. Nolasco-Silva e Lo Bianco (2022, p. 102) definem ensino remoto como algo improvisado, impensado; nas palavras dos autores, a adoção desse tipo de ensino "É uma invenção de última hora, uma gambiarra".

Observamos pelas falas das professoras que a iniciativa de enviar os vídeos se deu sem suporte logístico da mantenedora, que inclusive sugeriu que usassem aplicativos pagos para produzir o material. Além da solidão causada pelo isolamento, as profissionais sentiram-se abandonadas no tocante a falta de orientações claras sobre quais práticas adotar; foram direcionadas a realizar um trabalho para o qual não estavam e não foram preparadas pelos órgãos responsáveis nem pelas instâncias

¹³Kinemaster é um aplicativo gratuito para edição de vídeos que pode ser baixado em smartphones Android.

formativas: “Tivemos que aprender a trocar a roda do carro com ele andando” (NOLASCO-SILVA; LO BIANCO, 2022, p. 102). Essa afirmação relata a angústia vivida pelas docentes frente à nova realidade instada e à adoção de novas práticas em tempo recorde e sem suporte.

Durante a geração de dados tivemos algumas vezes e em alguns CMEIs a intervenção e a presença da equipe gestora das instituições¹⁴, cujo acompanhamento da conversa influenciou os relatos das participantes. Tal atitude pareceu ter gerado controle na narrativa da professora:

Nós tivemos poucas devolutivas, chegamos até a desanimar com as gravações. Nesse momento a supervisora entrou na sala e quis participar da entrevista relatando fatos diferentes dos compartilhados anteriormente pela Educadora: ‘tivemos muitas devolutivas, o público que o CMEI atende faz parte de uma região da cidade onde todos têm acesso aos aparatos tecnológicos.’ A supervisora ainda complementou dizendo: ‘os pais dos nossos ‘alunos’ têm uma outra mentalidade, eles valorizam a educação infantil, e essa valorização foi construída pela equipe do CMEI que sempre mostrou o seu trabalho! Os pais sempre tinham contato com o CMEI uma vez ao mês. Além disso, todo mundo tem acesso aos aparatos digitais e às tecnologias, uma vez que todo mundo tem Facebook, WhatsApp e Instagram. Então falar que não tem acesso para não fazer as atividades é uma enganação!’ (KAROLINA, CMEI 5, grifos utilizados para diferenciar a fala da supervisora).

Com a resposta percebemos que há um descompasso entre o que se diz e o que se vivencia na prática das instituições. Ainda, percebemos que as docentes também são silenciadas muitas vezes, tendo suas dificuldades ou percepções pouca importância. Cabe aqui destacar que nossa pesquisa busca reconhecer e refletir acerca dos desafios enfrentados pelas docentes durante a pandemia, sem excluir a compreensão de que as tensões atravessaram todas as funções, ou seja, não ficaram limitadas às professoras, uma vez que afetaram sobremaneira a gestão também.

A narrativa das professoras apresentadas na sequência explicita a insuficiência/ausência de suporte e abandono das profissionais para o exercício de seu trabalho. Perguntamos se houve respaldo por parte dos gestores ou da própria

¹⁴ Cabe registrar que cargo de supervisora no município é indicado pela direção da instituição ou direcionado pela própria secretaria de educação, não havendo concurso público destinado ao provimento de tal função.

Secretaria Municipal de Educação no sentido de encaminhamentos e práticas a serem adotadas e como isso teria acontecido.

Como ninguém estava preparado para uma pandemia, foi uma avalanche! Ocorreram falhas de comunicação. Somente depois que fomos orientados a gravar vídeos e formar os grupos de WhatsApp com os pais das crianças de cada turma (DALVA, CMEI 1).

De início não, porque não esperávamos que a pandemia fosse se tornar uma situação tão crítica, contávamos com um retorno em breve (MARGARIDA, CMEI 2).

Em contrapartida, quando as docentes responderam as perguntas na presença da equipe gestora, o relato foi outro:

Sim, o tempo todo! Nos ajudaram muito com as orientações de como proceder durante as gravações, desde vestuário, éramos orientadas a sempre usar o uniforme do CMEI ou jaleco, recebemos orientações com relação às atividades enviadas, que deveriam ser feitas com materiais que imaginássemos que todos tivessem em casa, etc. (RITA, CMEI 6).

A experiência da pesquisa com e sem a presença e, de certo modo, vigilância da equipe gestora, promoveu situações de constrangimento, comprometendo em partes a geração dos dados em alguns momentos. As relações de poder ficaram explícitas, o que nos leva a questionar se o trabalho desenvolvido nesse e em outros períodos anteriores a pandemia acontece ou acontecia de maneira coletiva ou impositiva. Relatos que manifestavam algum descontentamento com a situação pandêmica em si ou com os encaminhamentos pedagógicos adotados, de maneira abrupta eram logo emudecidos e substituídos por aqueles que manifestavam entusiasmo com a situação, descrita como se esta fosse um momento meramente repleto de novas aprendizagens, novas descobertas de novos ‘dons’ para ensinar, a famosa ‘reinvenção’ do professor. Dentro desse mesmo contexto, reconhecemos uma preocupação, em algumas instituições, sobre qual seria o conteúdo da entrevista e como ele seria abordado, tanto por parte da pesquisadora como das professoras respondentes. É prudente mencionar essa condição, pois fazer pesquisa não é uma ação neutra, ela é permeada por significações, concepções e relações de poder que conformam o campo de ação e interpretação.

Perguntamos também para as professoras se elas receberam algum subsídio financeiro por parte do município para fazer as adequações necessárias, no sentido de recursos tecnológicos, para que pudessem efetivar esse contato virtual com as crianças e suas famílias. Novamente a resposta foi unânime, afirmando que não receberam nenhum tipo de auxílio financeiro. Todos os aparelhos utilizados para as gravações, edições e envio de vídeos e mensagens eram de uso particular, como celulares, *notebooks*, bem como uso de internet própria. A professora Alice (CMEI 15) explicita essa situação:

Não! Todo mundo teve que se virar. Em São Paulo eu vi que até tinha saído um projeto que visava ajudar os professores nesse sentido, mas não saiu do papel. Aqui teve alguns casos, professoras, colegas minhas, que iam até algum lugar próximo para pegar sinal de wifi para poder enviar os vídeos. As dificuldades financeiras apareceram, muitas de nós tiveram que trocar de celular, porque o celular acabou estragando ou não comportando a quantidade de vídeos que eram salvos.

Buscamos saber com as professoras se elas já tinham serviço de internet em casa antes da pandemia, ou se tiveram que provê-lo em decorrência da reconfiguração de seu trabalho e das exigências que foram se colocando para o exercício da docência. A maioria das docentes pontuou que já utilizava o serviço antes da pandemia, no entanto o relato da professora Clara (CMEI 11) nos chamou a atenção por explicitar uma realidade distinta das maioria das entrevistadas:

Não, eu não tinha internet em casa porque eu moro na área rural. Eu tive que contratar um serviço de internet via satélite porque lá onde eu moro não pega outro tipo de sinal, e esse tipo de serviço de internet é o mais caro que tem, então enquanto todo mundo paga R\$ 100, por exemplo, aqui eu pago R\$ 300 da internet. Na minha casa isso foi mais um gasto a mais que eu tive, e mesmo assim, às vezes eu tinha que ir para a zona urbana da cidade para postar as aulas, porque a internet lá onde moro é muito ruim.

A professora Joana (CMEI 14) também revelou dificuldades nesse sentido: “*Em casa eu não tinha e não tenho internet, porque moro na zona rural e lá só pega internet por satélite, o que eu tive que fazer foi comprar um pacote maior de dados para meu celular para poder trabalhar*”. A realidade de trabalhar em casa foi vivida por muitas pessoas, em diferentes lugares do mundo, exigindo adequações na rotina e

também impondo gastos adicionais para que as ações fossem executadas. Nesses depoimentos identificamos como essa responsabilidade ficou mais uma vez a cargo das profissionais, sem suporte por parte dos gestores.

Outra realidade que nos chamou a atenção, embora a professora resida na zona urbana do município, foi o fato de que ela não possuía internet em casa por opção, contudo para poder trabalhar ‘remotamente’ ela se viu obrigada a contratar o serviço:

Eu não tinha internet em casa porque como na minha casa nós trabalhamos fora e meus filhos ficavam o dia todo na escola, eu achei que não havia necessidade de ter internet em casa. Já chegamos tarde em casa, jantamos e logo vamos dormir porque todos acordam cedo no outro dia, além disso, eu não queria que os meus filhos ficassem só no celular depois que chegassem em casa ou nos finais de semana. Mas por conta do trabalho remoto eu tive que contratar uma internet para minha casa, um gasto que eu não tinha antes e que eu não previa e não queria ter (KAROLINA, CMEI 5).

A partir dessa resposta é possível inferir que há diferentes contextos, há existências sem tecnologias, vida sem computadores, celulares e seguidores, assim como há diferentes concepções acerca do acesso e uso das tecnologias (NOLASCO-SILVA; LO BIANCO, 2022). Para alguns, a tecnologia pode promover aproximações, enquanto que para outros ela pode aprofundar as distâncias, substituindo as interações fundamentalmente humanas.

Taborda (2019, p. 46) compartilha desse entendimento pontuando que a exposição excessiva da criança às tecnologias e seus aparatos pode desencadear quadros de déficit de atenção, atrasos cognitivos, dificuldades de aprendizagem, impulsividade e problemas em lidar com sentimentos. A autora ainda complementa que adicionalmente aos fatos mencionados, identifica-se “Ainda a obesidade, a privação de sono e o risco de dependência por tecnologia [...]”.

Seguimos nosso roteiro perguntando às professoras se elas tiveram alguma dificuldade para cumprir com as atividades e projetos designados pela secretaria municipal de educação, já que a recomendação era que ‘continuassem a tocar o violino, embora o barco estivesse prestes a afundar’; mesmo em meio ao caos a educação não podia parar. A professora Marta (CMEI 4) narrou como vivenciou esse momento:

Enfrentamos dificuldades sim, por muitas vezes não conseguir adaptar todas

as atividades presentes nos projetos. Algumas coisas acabaram ficando superficiais, até pela falta de material para realizar atividade, estávamos em casa, não podíamos sair para comprar materiais, para talvez produzir algum fantoche ou avental por exemplo.

Percebemos constantemente a desorientação na qual as docentes se encontravam, com ausência de instruções claras sobre como fazer, como transpor os projetos do papel para a realidade vivenciada por todos sem exceção, uma vez que o vírus foi bem democrático. Portelinha *et al.* (2020, p. 23) destacam que com relação ao ‘ensino remoto’ “O sindicato dos professores do Paraná lançou notas contrárias à implementação, assim como orientações para a comunidade escolar, sobre as consequências desta modalidade de ensino imposta pela pandemia”. Contudo, o sindicato não obteve êxito em seus manifestos.

Em seguida, indagamos as professoras participantes se em meio a tanto descaso, puderam ao menos contar com a parceria umas das outras ou se o trabalho se deu definitivamente de forma solitária. As narrativas nos trouxeram esperança:

Desenvolvemos todas as atividades em parceria com a equipe docente do CMEI. Não é possível fazermos as coisas sozinhos. Fomos nos ajudando e vendo o que dava certo e o que não dava, indicando aplicativos para edição de vídeos umas para as outras, quem sabia mais auxiliava quem sabia menos, fomos pesquisando e conseguimos fazer um bom trabalho. O professor sempre ‘troca figurinhas’, se reinventa, muda e transforma suas práticas o tempo todo (MARGARIDA, CMEI 2).

Num primeiro momento a parceria ocorreu só com minha colega de turma, depois nós juntamos as professoras do infantil III, e combinamos de nos ajudar e compartilharmos nossos vídeos entre as turmas. Mas orientadas pela gestão, interrompemos esse formato porque corríamos o risco de perder o vínculo com as crianças que faziam parte da nossa turma (MARTA, CMEI 4).

Sim, foi um trabalho compartilhado inclusive com as professoras dos outros CMEI’s. Trocamos muitas ideias e conhecimentos, quem sabia mais ensinava para as outras e o que eu aprendi também compartilhava com mais colegas (JOANA, CMEI 14).

Essas narrativas nos levam a refletir sobre a importância das trocas, da parceria entre os atores que estão ‘no chão’ da escola, que vivenciam e compartilham muitas descobertas e dificuldades juntos. O trabalho educativo não se dá sem colaboração de seus envolvidos. Apesar desse entrosamento, o esgotamento das profissionais se fez presente de forma mais acentuada nesse período pandêmico.

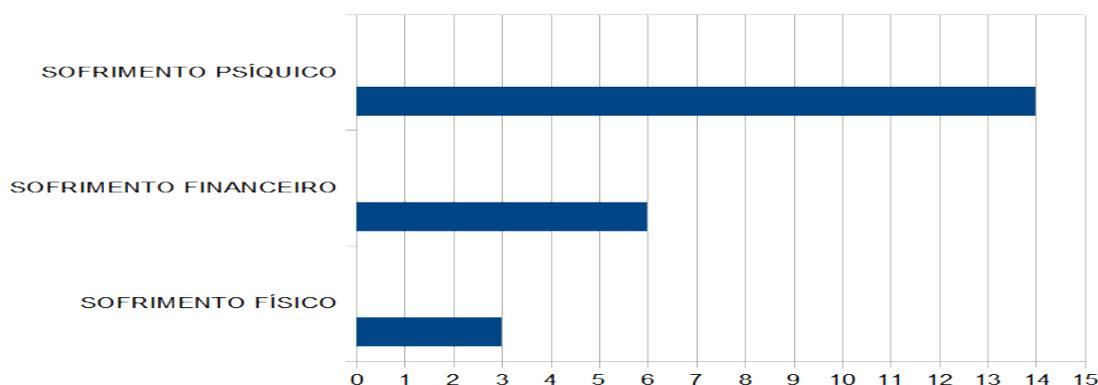
Na sequência, colocamos em pauta o esgotamento laboral, psicológico e físico das docentes em tempos de pandemia. Essa condição ficou evidente uma vez que trilharam um caminho solitário em termos de falta de orientações institucionais claras e auxílio financeiro para que fizessem adequações necessárias para dar continuidade às atividades pedagógicas, sem ao menos um respeito à jornada de trabalho diária.

3.6 O esgotamento laboral, psicológico e físico das profissionais da educação: quem acolhe a professora?

As falas das professoras sobre as dificuldades para o exercício de sua função nos apresentam uma realidade caótica, extremamente invasiva e exaustiva nos vários âmbitos da vida. Percebemos, por meio dos relatos, que em vários momentos já não era mais possível para as docentes demarcarem o que era local e horário de trabalho e residência, ou momentos para serem desfrutados junto à família no conforto dos seus lares. Além de profissionais, algumas de nossas entrevistadas também eram mães que precisavam auxiliar os filhos em diversas atividades, eram também esposas, filhas, mulheres, sujeitos vivenciando múltiplas experiências em meio ao caos.

Assim, perguntamos às professoras se a pandemia, em conjunto com o trabalho docente, provocou algum tipo de sofrimento de ordem econômica, psíquica ou física. O gráfico 5 sintetiza as respostas das docentes.

Gráfico 5: Sofrimentos desencadeados pela adoção de novas práticas frente a pandemia



Fonte: Pesquisa de campo, elaborado pela pesquisadora, 2022.

A representação no gráfico deixa claro o impacto da pandemia na realidade vivida pelas profissionais, em partes já descrito em muitas das falas apresentadas. As entrevistas revelaram, principalmente, sofrimento psíquico, imposto não só pelo exercício da docência. As docentes contaram que sofriam com o medo de contrair o vírus ou presenciar seus familiares sendo infectados, revelaram temor de perder entes queridos ou a própria vida durante a pandemia. Souza *et al.* (2021) salientam que anteriormente à pandemia a profissão docente já estava exposta a um conjunto de fatores desencadeadores de índices elevados de adoecimento, como estresse, ansiedade e depressão, e que nesse tempo de incertezas as dificuldades já existentes podem ter sido ampliadas. Além disso, as docentes manifestaram insegurança em trabalhar de maneira ‘remota’ e preocupações com as crianças que estavam longe do CMEI.

Eu tive todos os três sofrimentos. Abalou tudo, tive o medo de contrair o vírus, medo de um filho contrair também porque havia muitas pessoas morrendo. Nesse período, meu esposo teve redução de carga horária e salário no trabalho. E ainda, tive também a preocupação com as crianças, porque não sabia o que elas estavam passando em casa, se estavam perdendo entes queridos. Foi e ainda está sendo um tempo muito difícil, apesar de termos retornado com parte das crianças no presencial a pandemia ainda não acabou (ALICE, CMEI 15).

Sim, foi um tempo difícil. Primeiro em relação ao trabalho, porque tivemos que encontrar outras formas de trabalhar. Depois, os gastos financeiros com compra de celular, no meu caso, porque ele se tornou ferramenta de trabalho. Ainda, ter que conciliar os nossos problemas, diante dessa turbulência (pandemia) com o trabalho, acabamos somando sofrimentos! A parte psicológica pesou, acabei perdendo pessoas muito próximas para o vírus, contraindo a doença também, e não tive o acolhimento da prefeitura nesse sentido, porque pude ficar somente dez dias afastada, e após isso, mesmo abalada tive que voltar ao trabalho sem deixar transparecer meu sofrimento (MARTA, CMEI 4).

Afetou bastante o psicológico, o emocional, já que tudo mudou e tivemos que nos adaptar com uma nova rotina, uma nova forma de trabalho e além disso ver e viver tudo o que estava acontecendo ao nosso redor com a pandemia (RITA, CMEI 6).

Essas falas traduzem um conjunto de sentimentos e nos fazem perguntar: Quem acolhe a professora? Suas dores, angústias, sofrimentos? Parece ter prevalecido a cobrança pela continuidade do trabalho, sendo invisibilizadas ou negadas as demandas

e necessidades decorrentes desse tempo. Há preocupações sociais, familiares, financeiras e com as crianças ausentes do contato virtual. Cardoso *et al.* (2021, p. 54) pontuam:

O trabalho docente proposto durante a pandemia também é fonte de sofrimento. As escolas municipais foram obrigadas a se adaptar às tecnologias de ensino remoto de forma abrupta, sem o planejamento necessário, em relação à capacitação dos professores e ao acesso e adesão dos alunos [...] ficando a cargo do professor a transmissão e a comunicação com os alunos e suas famílias, sendo ele pouco estimulado e pouco apoiado na manutenção ativa de sua função.

O empenho das docentes nesse período, apesar de todas as dificuldades e limitações impostas, foi algo evidente em diferentes realidades. Portelinha *et al.* (2021, p. 11) ressaltam que os professores nesse período tiveram dedicação integral ao seu trabalho.

Neste sentido, o trabalho realizado pelas/pelos docentes tem sido admirável, sendo concretizado por meio de investimento financeiro pessoal em equipamentos tecnológicos, melhoria da rede de internet, abertura de suas residências para que o trabalho compartilhe dos espaços familiares, da privacidade domiciliar, resultando em uma intensificação do trabalho, em que já não se tem mais parâmetro estabelecido para as pausas adequadas às refeições e de horário de descanso. É quase uma dedicação integral do tempo para atender a tantas solicitações de trabalho e para dar conta da vida privada, familiar que, não por acaso, tem gerado tanto adoecimento.

Observamos um cenário em que o trabalho do professor se intensificou, pois estava em casa, mas sua jornada laboral habitual era extrapolada. Tal condição gerou, não só ao profissional da educação como para muito outros, distúrbios e problemas de saúde que se somaram à pressão por continuar trabalhando. No caso das professoras, além da preparação das atividades, gravação e edição de vídeos, e envio destes, ainda havia as reuniões com a equipe gestora e alguns cursos de formação continuada, em sua maioria voltados para a saúde psíquica das docentes. Em muitos casos, com a comunicação com as famílias sendo realizada diretamente por meio de aplicativos de mensagens, estas chegavam às profissionais não somente em horário de serviço, uma vez que os pais também trabalhavam e, geralmente, lhes escreviam à noite ou até nos finais de semana.

Não consegui trabalhar somente dentro das 40 horas semanais, para mim já não havia mais feriados nem finais de semana. Eu estava sempre trabalhando, ou estava gravando, ou estava editando, ou confeccionando alguns materiais, ou em reunião, ou em atendimento aos pais (DALVA, CMEI 1).

Com certeza excedeu a jornada habitual, porque às vezes eu ficava horas gravando um vídeo até dar certo. Eu já cheguei a gravar o mesmo vídeo oito vezes para dar certo! E às vezes as pessoas não entendiam que eu não estava de férias, não estava ganhando para ficar em casa de férias, estava pesquisando, trabalhando, estava editando vídeo. Eu demorava no mínimo, em um vídeo de histórias por exemplo, de 8:00 horas para mais para editar, colocar música, porque quando se quer fazer um trabalho bem feito, de qualidade, é preciso dedicar tempo e se dedicar àquele trabalho. Depois de gravar o vídeo, era preciso editar, criar todo o fundo das histórias, porque eu tinha essa preocupação de fazer um vídeo bem feito, então trabalhei muito mais que trabalharia dentro do CMEI, no ensino presencial. Um exemplo é a história do gato xadrez, o gato xadrez tem várias cores, então para contar essa história, cantar música e colocar fundo, eu teria que estar na mesma sintonia das cores, teria que encaixar essas cores bem certinho e no momento em que entram os personagens, isso é complicado! Porque eu sempre quis compartilhar o melhor, mas às vezes ia gravar em casa e passava o caminhão do gás, passava o carro vendendo ovo...na época em que eu estava fazendo os vídeos em casa tinha um pessoal da prefeitura trabalhando com máquinas, com trator, então tudo isso me atrapalhava. Ainda, às vezes estava gravando um vídeo e o cachorro latia, aí eu tinha que gravar tudo de novo, então existiam várias situações que às vezes faziam com que eu tivesse que voltar e gravar no início, tudo de novo. Às vezes acontecia de errar a fala, errar a história, ou entrar alguém em casa e falar mais alto, e isso sair no vídeo, aí tinha que gravar tudo de novo (CARMEM, CMEI 8).

Como já registramos, em muitos momentos durante a geração de dados, tivemos a ‘participação’ da equipe gestora, e como já pontuado, o discurso das docentes mudava diante da presença da diretora e/ou supervisora da instituição. Quando indagamos a professora Rita (CMEI 6), na presença da diretora (a qual acompanhou toda a entrevista), ela relatou que conseguiu realizar todos os afazeres cumprindo rigorosamente sua carga horária: “*Sim, consegui trabalhar dentro das 40 horas semanais, sempre com os planejamentos e aulas em dia, tudo dentro do desejado*”. A professora Margarida atuante no CMEI 2 (na presença da supervisora da instituição) compartilhou da mesma percepção da professora Rita:

Sim, foi possível trabalhar dentro da nossa carga horária, porque 40 horas são suficientes! E tudo vai da organização de cada pessoa, até porque

tínhamos uma equipe para dividir o trabalho. Então com certeza deu para respeitar a jornada e realizar um bom trabalho!

O trabalho docente, no caso das professoras da Educação Infantil do município, corresponde a uma jornada de 40 horas semanais. Durante a entrevista foi possível reconhecer que essas horas, para a maioria, não foram suficientes para desenvolver sua função nos moldes que ela foi assumindo com o passar dos meses, com predomínio de envio de vídeos e orientações por *WhatsApp*. Coutinho *et al.* (2020, p. 1485) refletem sobre o trabalho docente durante a pandemia da COVID-19, que a maioria do professorado entrou em trabalho ‘remoto’, mesmo sem experiência, sem formação e apoio para tal: “Além disso acumularam horas de trabalho, porque o trabalho foi intensificado neste período”.

Por meio dos relatos foi possível perceber que a vida profissional ‘invadiu’ a vida pessoal das docentes, de modo que em dado momento já não havia mais tal separação, compartilhavam um ambiente só. Nesse momento que parecia não ter fim, de alguma forma abdicou-se da vida, pois o trabalho docente tinha que continuar existindo a todo custo, mesmo sem recursos para tal, saúde física ou mental das profissionais. Baade *et al.* (2020, p. 2, grifo dos autores) ressaltam que a pandemia impactou sobremaneira a vida profissional e pessoal dos professores:

[...] essa mudança foi radical em sua vida pessoal e profissional, pois o trabalho passou a ser feito em casa. Nas primeiras semanas, a ‘casa’, que antes significava privacidade, descanso e lazer, perdeu esses sentidos e passou a ser sinônimo de trabalho.

No início das gravações, quando as docentes ainda não dispunham de conhecimento suficiente sobre como trocar as imagens de fundo dos vídeos, ouvimos relatos de que se sentiram desconfortáveis em ‘abrir’ suas casas para que todos pudessem ver. Havia o receio de que a curiosidade sobre como era a casa da professora poderia chamar mais atenção do que o conteúdo dos vídeos. Adicionalmente, poderiam surgir comparações entre as residências das profissionais. Portelinha *et al.* (2021) salientam que, nesse contexto, muitos profissionais da educação adoeceram física e mentalmente. Em conversa com a professora Marília (CMEI 9), registramos um desabafo:

Eu, particularmente, acho que todas as escolas deveriam ter sido fechadas e só reabertas depois que houvesse biosegurança para o retorno. O ensino remoto não deveria existir, ao meu ver ele não funcionou, nós nos desdobramos e nem alcançamos as crianças do modo como deveria ser. O ensino remoto foi na verdade 'fingir que ensina enquanto as famílias e as crianças fingiam que aprendiam'.

Corroboramos desse desabafo, pois pensar em atividades 'remotas' durante a pandemia nos remete à cena de um filme no qual enquanto o barco afunda, os músicos tocam violino, como se nada de grave estivesse acontecendo e como se alguém em sua consciência conseguisse prestar atenção e se apropriar da melodia! O mundo estava desmoronando numa velocidade estonteante, vidas ceifadas aos milhares repentinamente. Muitas professoras explanaram que se sentiram desrespeitadas enquanto seres humanos, tratadas como se a situação caótica não pudesse atingi-las.

Souza *et al.* (2021) endossam essa discussão pontuando que o professorado se viu forçado a realizar um trabalho no qual não acreditava, com o qual não concordava, fato que pode ter sido coadjuvante nos quadros de sofrimento e desgaste mental.

Entretanto, o que mais chamou a atenção nessa pesquisa foi o fato de o professor revelar a sua discordância em relação ao trabalho on-line, mostrando que, quando alguém realiza uma atividade com a qual não concorda, ou seja, quando precisa desenvolver um trabalho em um formato no qual não acredita, essa situação amplia condições de adoecimento mental (SOUZA, *et al.*, 2021, p. 154).

Ao se escolher a profissão docente entre tantas outras possíveis é preciso acreditar na educação, em seu poder transformador. É preciso acreditar em sua prática, em sua metodologia, empenhar-se. Quando as práticas não correspondem às ações idealizadas elas perdem o sentido, geram frustração e desconfortos, acabando por desencadear adoecimento e sofrimento.

Seguimos com as perguntas e indagamos as entrevistadas se apesar do cenário caótico relatado por elas, houve pontos positivos nesse inesperado formato de trabalho. Karolina (CMEI 5) comentou que a pandemia serviu para mostrar a necessidade de formação e atualização profissional:

Sim, teve pontos positivos! Aprendemos muitas coisas durante esse período. A pandemia veio para nos despertar, tivemos que nos reinventar e aprender formas novas de ensinar. Para as crianças eu penso que o ponto positivo de

tudo isso foi ficar bem próximo da família, em casa. Para as famílias das crianças o ponto positivo foi que puderam, através da tecnologia, conhecer um pouco do que é o trabalho pedagógico com as crianças, que tudo tem uma intencionalidade, isto possibilitou também que alguns pais valorizassem mais nosso trabalho enquanto professores.

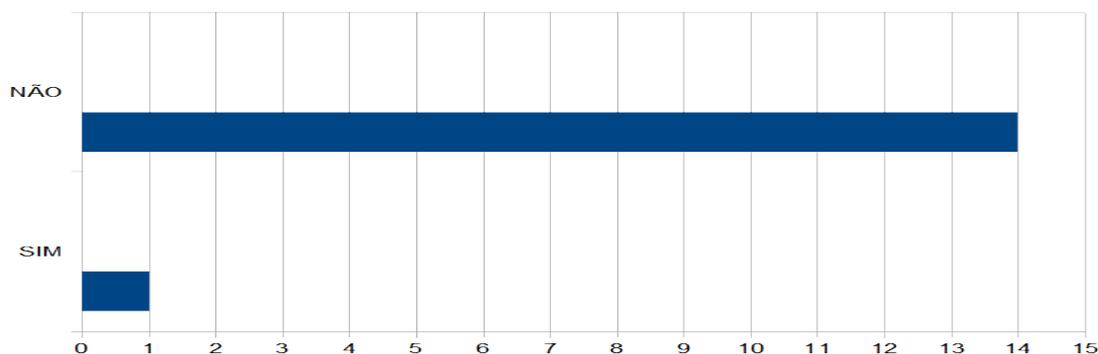
A professora Rita, atuante no CMEI 6, também relata um aspecto positivo acerca da pandemia. Contudo, a docente oscila em defesa ora das atividades ‘remotas’, ora das atividades presenciais.

A pandemia trouxe muitos aprendizados. Agora o professor está pronto para trabalhar na nova era, daqui a pouco o professor estará dando aula totalmente através da tecnologia. A pandemia veio pra dar uma agitada nos professores, que tiveram que aprender novas práticas. Além disso a tecnologia serviu para aproximar os pais do nosso trabalho, inclusive fomos muito elogiados pelo trabalho que desenvolvemos. Muitos pais não entendiam o que era a Educação Infantil, pensavam que nosso trabalho era só o cuidado, agora viram que trabalhamos cuidando e educando as crianças ao mesmo tempo, ensinando muitos conhecimentos a elas. A Educação Infantil é aprendizado. A tecnologia penso que veio para auxiliar, claro que nada em excesso é bom por isso precisamos utilizá-la como aliada porque a Educação Infantil precisa do contato, precisa ser presencial.

Em contrapartida, tivemos a narrativa da professora Ângela (CMEI, 7), a qual frisou que a pandemia pode até ter trazido algumas coisas positivas, como por exemplo a proliferação de espécies animais que estavam entrando em extinção, a renovação das águas, da atmosfera durante a quarentena. Porém, para a educação, ela não viu pontos positivos; de acordo com ela, os vínculos com as crianças não foram mantidos, porque as atividades ‘remotas’ não aproximam as crianças como acontece no formato presencial. A educação é uma relação dialógica, de trocas, de indagações, não pode ser uma relação passiva (FREIRE, 2008). Os processos de aprendizagem são complexos, com ritmos distintos, singulares, como os seres humanos que se apropriam deles. Além disso, de acordo com a professora, muitas crianças nem puderam participar das atividades devido a fatores sociais e econômicos, como impossibilidade de acesso à internet.

Julgamos oportuno questioná-las se, na opinião delas, uma educação ‘remota’ cumpre com os objetivos da Educação Infantil. Das quinze participantes da pesquisa, somente uma respondeu afirmativamente, como representado no gráfico a seguir:

Gráfico 6: Ensino remoto e Educação Infantil:



FONTE: Pesquisa de campo, elaborado pela pesquisadora, 2022.

Enfatizamos que em nenhum documento oficial ações remotas são recomendadas para o público da Educação Infantil, tampouco a modalidade EAD (Ensino à distância) para essa etapa de ensino. Como já comentamos, na Educação Infantil a docência se faz nas interações diárias e presenciais e, no ensino remoto, só foi possível por meio das telas. Abaixo, trazemos as falas de três entrevistadas sobre as práticas remotas na Educação Infantil e sobre a validade destas quando confrontadas com as especificidades dessa etapa de ensino.

Nunca! As crianças precisam de gente por perto, precisam de outras crianças! Precisam ver, tocar e sentir. Necessitam de estímulos, de muitos estímulos...e o vídeo não é um estímulo, é algo neutralizante, faz com que a criança fique apenas parada, olhando e ouvinte, sem interagir. A Educação Infantil tem que ser presencial! (EVA, CMEI 12).

Não cumpre, porque a Educação Infantil é muito contato. É complicado eu falar para você que nesse retorno que aconteceu a partir de agosto de 2021, eu consigo manter eles distantes ou sentadinhos no chão longe um do outro. Não tem como! Educação Infantil e ensino remoto foi um casamento que não deu certo! (LAURA, CMEI 10)

Não! De forma alguma! E eu espero que nunca mais tenhamos que passar por isso, por uma situação de isolamento, de distanciamento porque a criança precisa socializar, precisa estar em contato com os outros, é fundamental que elas entrem em contato com situações significativas, concretas! Veja a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças, é só observar o desenvolvimento, o aprendizado de uma criança que frequentou essa primeira etapa de ensino e comparar com uma criança que nunca frequentou a Educação Infantil, a diferença é gritante! (JOANA, CMEI 14).

Essas narrativas correspondem ao que se espera acerca das percepções de professoras da Educação Infantil, que reconhecem a importância dessa etapa, seus objetivos e finalidades. Inversamente, tivemos a opinião de uma docente de que o ensino ‘remoto’ na Educação Infantil “*Até cumpriria com os objetivos, se todos tivessem consciência do que é o ensino remoto, e se tivessem formação suficiente para trabalhar nesse novo formato*” (DALVA, CMEI 1).

Esse discurso em defesa das atividades ‘remotas’ na Educação Infantil é preocupante se considerarmos que a docência com crianças pequenas se faz nas relações cotidianas, como já defendemos nessa pesquisa. Marques (2021, p. 10) salienta que “Os processos de ensinar e aprender não são tão simples de serem resolvidos apenas por recursos tecnológicos”. Freire (2008, p. 23), mesmo escrevendo em período anterior, traz ideias que endossam essa discussão nos alertando que “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. O autor ainda pontua que ensinar não é transferir conhecimentos.

Por fim, fizemos às participantes o questionamento a seguir: O que significa para você ser professor de Educação Infantil? As respostas despertaram, ao mesmo tempo, esperança e preocupações:

Ser professor de criança é muita responsabilidade. Os pais têm confiança em entregar os filhos tão pequenininhos aqui para nós, mesmo sem conhecer a gente profundamente, eles confiam o bem mais precioso deles a nós. Nós trabalhamos com vidas, por isso precisamos ter muito carinho com essas crianças e com o trabalho que nós fazemos com elas. É muito afeto, nós vemos os primeiros passos, as primeiras palavras, os primeiros aprendizados da criança. Ser professora de Educação Infantil é ser um pouco mãe também dessas crianças, também vemos eles um pouco como nossos filhos e nos apegamos a eles. Temos até um pouco de ciúmes quando temos que entregar a nossa turma para outra professora, é muito amor que desenvolvemos por essas crianças e eles por nós. Eles têm verdadeira admiração pelas professoras, e o amor que eles demonstram por nós é muito bonito de ver e sentir. Por vezes, as mães até ficam com ciúmes de ver o quanto essas crianças gostam de nós! Algumas crianças frequentam o CMEI em período integral, então nós construímos essa relação de carinho de amor e de confiança, as crianças confiam em nós, eles sentem nossa falta até quando saímos de sala para fazer hora atividade, ficam perguntando para as professoras que estão em sala onde nós estamos e por que não fomos na sala. Então é muito amor mesmo! (MARIA, CMEI 13).

Para mim, ser professora de crianças é a minha realização pessoal, eu amo que eu faço! Trabalhar com os pequenos é um privilégio! Eles nos respondem com muito entusiasmo e admiração, não sei nem explicar direito através de palavras, mas com certeza é um privilégio e aprendemos muito com eles (ALICE, CMEI 15).

No momento em que respondeu a essa pergunta, a professora Maria se emocionou e nos comoveu ao falar com tanto amor e responsabilidade sobre seu trabalho, sobre as crianças. Discursos como esse nos inspiram, nos fazem esperar! No entanto, ainda presenciamos narrativas que compreendem a criança como o sujeito que virá a ser, negando o que ela é.

Ser professora de Educação Infantil, em primeiro lugar é compromisso porque eu tenho que pensar que essa criança que eu cuido e educo aqui, são as pessoas que vão fazer o futuro. Por isso tem que planejar, porque as crianças são o futuro, então a gente tem que fazer o melhor (JOANA, CMEI 14).

Korczak (1981, p. 152), ao compartilhar o cotidiano de uma criança, aponta para a invisibilidade que atravessa a infância, como se as crianças não habitassem o tempo presente, fossem sujeitos do futuro: “As crianças são os homens do futuro. Quer dizer que eles ainda existirão um dia, mas por enquanto é como se ainda não existissem. Ora, nós existimos: estamos vivos, sentimos, sofremos”. Ao pensar a criança como um vir a ser, nos deparamos também com concepções que sustentam práticas escolarizantes:

Ser professora de Educação Infantil é procurar ensinar valores, passar o conhecimento, mas ajudar as crianças a construírem o conhecimento também, ser exemplo para os alunos para que eles se desenvolvam melhor que nós. Despertar o encantamento, a vibração pela educação. A admiração que eles têm por nós nos motiva a ajudar eles a terem autonomia, para que quando forem adultos não faltem habilidades, para que não tenham falhas no ensino fundamental. Educação infantil é encantamento, imaginação, é aprender brincando. Eu não escolhi a educação infantil, ela me escolheu, já trabalhei no ensino fundamental, mas não me identifiquei, porque as crianças pequenas são diferentes, mais amorosas, encantadoras, eu me encontrei aqui, me senti acolhida pelas crianças (APARECIDA, CMEI 3).

As histórias das quais fomos ouvintes nos revelam muitas e diferentes percepções sobre o trabalho docente com e para as crianças. Filho, Mello e Magalhães (2021, p. 151) salientam a importância das vivências, das particularidades da infância e sublinham que nessa ‘corrida para lugar algum’ na qual crianças e professores sofrem a

pressão de pais e professores do ensino fundamental, a infância se perde e “[...] transforma bebês em pré-escolares e pré-escolares em escolares”. Nessa corrida, ninguém ganha, ao contrário, perdem os professores, perdem as crianças, e os índices de descontentamento e frustração aumentam de ambos os lados.

No decorrer dessa jornada, somaram-se sofrimentos, frustrações, abandonos, desesperança. O trabalho docente proposto em meio à pandemia trouxe consigo muitas angústias, sentimentos de solidão, de incapacidade, de fracasso propriamente dito. Durante nossas conversas, muitas participantes compartilharam seu posicionamento diante do trabalho remoto, pontuando que não tinham ânimo para gravar vídeos enquanto muitas pessoas adoeciam e morriam. No entanto, apesar do abalo emocional e físico, tinham que continuar, sem saber até quando a situação perduraria e se um dia retornariam ao ‘normal’, onde as pessoas vivem, convivem, se socializam sem medo das aproximações. Enfim, viver uma docência que faça sentido, com trocas, vivências significativas junto às crianças, as quais trazem sentido, esperança e encantamento ao nosso caminhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do reconhecimento de que a Educação Infantil se constrói por meio das ricas interações e das práticas que se dão de maneira diária, pelo toque, pelo afeto, acolhimento e compartilhamento, o intuito dessa pesquisa foi de identificar e documentar como a docência nessa etapa de ensino aconteceu durante a pandemia da COVID-19 (2020-2022). Enfatizamos, amparadas por leis e autores que tratam da Educação Infantil, que a docência nessa etapa de ensino é construída nas relações cotidianas, com vivências significativas tanto para as crianças quanto para as docentes. Deste pressuposto, surgiram as inquietações disparadoras dessa pesquisa, as quais buscaram reconhecer como a docência foi efetivada durante o tempo pandêmico.

Cabe destacar que nosso interesse se uniu a outras reflexões, posto que mesmo experienciando um tempo permeado por tantas dificuldades, muitos pesquisadores se dedicaram a publicar problematizações acerca da situação vivenciada durante a pandemia pela Educação Infantil e seus atores. O levantamento teórico realizado acerca de tais produções, incorporadas no decorrer do texto, deu suporte e sustentou nossa pesquisa, revelando que o problema não ocorreu de forma regionalizada. O ‘ensino remoto’ foi a forma praticada no país durante a pandemia, configurando um cenário com a ocorrência de práticas assemelhadas em diferentes municípios, comumente acompanhadas pela dificuldade de uso e acesso às tecnologias por docentes, famílias e crianças, além das questões de sofrimento nos diversos âmbitos da vida.

Em decorrência do isolamento social imposto pela pandemia e consequente fechamento dos CMEIs, as práticas pedagógicas se reconfiguraram e passaram a se utilizar das tecnologias como ferramenta educativa. Em um cenário no qual nem todos têm acesso aos recursos tecnológicos e meios digitais, muitas crianças e suas famílias ficaram desassistidas, assim como professoras, que em sua maioria realizaram o trabalho de maneira solitária, sem ancoragem por parte de gestores institucionais, municipais, estaduais e federais.

A pesquisa aqui apresentada e refletida ouviu um grupo de professoras envolvidas no trabalho com crianças pequenas neste tempo pandêmico e, mesmo com

uma pequena amostragem, forneceu indícios importantes sobre como a docência se efetivou nestes tempos. Por meio das entrevistas realizadas juntamente com as professoras, que atuam nos CMEIs do município de Guarapuava-PR, foi possível perceber que estas caminharam solitariamente em busca de novas práticas com o intuito de manter de alguma forma os vínculos com as crianças. Nesse cenário desafiador, as docentes se viram muitas vezes desorientadas, sem subsídios pedagógicos e financeiros para realizar seu trabalho. Cabe ressaltar, que tal abandono apenas se acentuou em decorrência da pandemia, pois de certo modo já se materializava anteriormente; gestão e chão da escola parecem habitar universos distintos, como se a parceria não fizesse parte do trabalho pedagógico. O abandono docente é vivenciado há tempos, de acordo com os relatos e com estudos anteriores, explicitando um cenário complexo e desafiador permeado por cobranças e exigências que desconsideram os sujeitos envolvidos, sejam professoras, crianças e suas famílias.

Em várias falas das professoras entrevistadas constatamos este isolamento, as inseguranças vividas para lidar com o momento e ‘continuar’ trabalhando, muitas vezes sem retorno das crianças ou condições das famílias se envolverem com o que estava sendo proposto. O cenário evidenciou que as orientações acerca do fazer pedagógico chegam aos docentes (quando chegam!) de maneira vertical, aumentando a distância entre secretarias, gestores institucionais e docentes e atrofiando a dimensão coletiva do ensinar e aprender.

Nesse escopo, sem orientações claras, a preocupação central das docentes foi realizar o trabalho pedagógico no formato de envio de atividades para que as crianças realizassem em casa, via aplicativos de mensagens. Nesse caminho, diversas questões foram desconsideradas: a falta de formação adequada das professoras para lidar com a tecnologia, a fragilidade de orientações sobre como proceder nesse momento (sobre quais atividades propor aos pequenos e como propor), a dificuldade de estabelecer parceria com as famílias, a invisibilidade e silenciamento das crianças e a solidão e sofrimento das professoras. A dimensão humana do processo educativo foi solapada, com impactos a todos os envolvidos.

Como evidenciamos na Educação Infantil não estava prevista esta configuração de trabalho ‘remoto’, uma vez que os objetivos e as finalidades da etapa, para serem

cumpridos, demandam a presencialidade. Os vínculos mediados pelas telas têm grandes limitações, especialmente para as crianças pequenas, e o que ocorreu foi uma flexibilização do processo de ensino devido ao estado de emergência, num momento de excepcionalidade. Considerando as reflexões produzidas pelos autores referenciados nesta pesquisa e pela nossa própria investigação constatamos que os princípios dessa etapa de ensino ficaram suprimidos, não atendendo as especificidades, as particularidades e as necessidades das crianças, famílias e, tampouco, com condições para o exercício docente. Entendemos que mesmo num momento em que nenhum de nós estava preparado para tamanha mudança em nossas vidas faltou suporte, apoio, recursos e formação aos profissionais por parte dos responsáveis nos diferentes níveis de ensino.

Ninguém saiu ileso desse tempo de incertezas. A pandemia deixou e deixará marcas no trabalho, nas mentes e nos corpos das pessoas. Nesse sentido, é preciso atentar para o pós-pandemia: somos sobreviventes, as crianças são sobreviventes, são ‘crianças da pandemia’, condição que nos obriga a olhar atentamente para elas, criar e estreitar laços, ouvi-las. Importante também dedicar atenção às professoras, a sua formação, acolhê-las. Destes tempos tão difíceis nos impuseram inseguranças, mas também aprendizados que precisam ser colocados em prática para transformar as realidades de trabalho e formação.

Com o fechamento das escolas e vários outros setores da sociedade, percebemos a ânsia partilhada por muitas pessoas acerca do retorno das atividades como eram no período que precedeu a pandemia. Contudo, como alerta Tonucci (2020), as situações que causam sofrimento também podem trazer consigo oportunidades de mudança, num processo que não é natural, mas exige interesse, percepção e reflexão sobre o cenário descortinado, motivando refletir sobre as concepções de criança e Educação Infantil que sustentam nossas escolhas enquanto docentes e gestores.

As dificuldades desse tempo mostraram a importância de ouvirmos, além das profissionais, as crianças, estabelecendo com elas uma relação dialógica de respeito e acolhimento. Do mesmo modo, foi possível conhecer um pouco mais das famílias, suas vidas, possibilidades e limitações, o que colabora para que a tarefa de compartilhar a educação das crianças pequenas seja de fato efetivada.

Diante dessa conjuntura pontuamos que o trabalho docente é uma ação humanizadora significativa, dialógica e acolhedora, em que todos os envolvidos precisam exercer seu direito de participação o que confere potência para reestruturar as relações, os espaços, a sociedade e a educação. A valorização docente inclui oferecer melhores condições de trabalho, sólida formação, dentre outros aspectos, construindo um ambiente efetivo para o cumprimento de uma Educação Infantil de qualidade.

Diante desse cenário caótico, reconhecemos que essa pesquisa adquiriu também um caráter de denúncia uma vez que, ao entrevistar as professoras, tivemos a oportunidade de constatar o agravamento do abandono às docentes num período que merecia mais atenção, que clamava por olhares sensíveis para as dificuldades. As falas evidenciaram um período crítico que aprofundou a solidão do trabalho docente. As crianças, nesse contexto, ficaram à margem do processo educativo, deixaram de existir em muitas instâncias da sociedade, inclusive foram silenciadas pela escola. Tempos difíceis oportunizam crescimentos, aprendizagens, contudo, também fragilizam a existência física e emocional.

O pós pandemia apresenta um cenário preocupante. Nele, gestores agem como se a pandemia e suas consequências não tivessem existido, como se professoras e crianças não tivessem sofrido com tal situação. O discurso e as práticas focam na ‘recuperação do tempo perdido’, sem estratégias que possibilitem espaço para o reencontro, para a conversa, para o acolhimento. O que existem são atividades e mais atividades represadas, que ‘precisam ser realizadas’. O silenciamento ganha cada dia mais potência nos corredores e salas das escolas. E o processo humanizante? Certamente está silenciado dentro dos olhos de quem ansiava pelo retorno, pelo ‘novo normal’ que nunca chegou. Nesse sentido, o período pandêmico corresponde a um momento que parece não ter existido, é como se um pedaço da vida das crianças tivesse sido apagado sem pretensão de preencher esse vazio. Cabe ainda perguntar: Que lições tiramos dessa pandemia? Ela nos exige uma reconfiguração da existência e da docência, tarefa que precisa ser encarada e assumida por todos nós.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; COSTA, A. V. P. de A. P. O fotógrafo, a educação infantil e a pandemia. **Humanidades & inovação**, Palmas, v. 08, n. 33, p. 290-300, abr. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4212>. Acesso em 20 jul. 2022.

ALBUQUERQUE, N. L. S. de. Planejamento operacional durante a pandemia de COVID-19: Comparação entre recomendações da Organização Mundial da Saúde e o Plano de Contingência Nacional. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 25, p. 1-7, abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/72659>. Acesso em: 23 out. 2021.

ANJOS, C. I dos; FRANCISCO, J. D. Educação Infantil e tecnologias digitais: Reflexões em tempos de pandemia. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 125-146, jan./jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79007>. Acesso em: 05 out. 2021.

ARAÚJO, J. N. G de. Infância e Pandemia. **Caderno de Administração**, Maringá, v. 28, p. 114-121, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53733>. Acesso em: 05 out. 2021.

ARAÚJO, M. P. M.; GOMES, R. X. A.; SILVA, R. B da. A apropriação da cultura digital por professores da educação infantil: um estudo de caso comparado entre escolas da rede pública e privada. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 32, p. 293-304, fev. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4270>. Acesso em: 01 mar. 2022.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

AYDOGDU, A. L. F. Saúde mental das crianças durante a pandemia causada pelo novo coronavírus: revisão integrativa. **Journal Health NPEPS**, Cáceres, v. 5, n. 2, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/view/4891>. Acesso em: 07 maio 2022.

BAADE, J. H.; GABIEC, C. E.; CARNEIRO, F. K.; MICHELUZZ, S. C. P.; MEYER, P. A. R. Professores da educação básica no Brasil em tempos de COVID-19. **Holos**, Mossoró, v. 5, n. 36, p. 1-17, ago./nov. 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10910/pdf>. Acesso em: 09 maio 2022.

BACHTCHEN, D. **Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** possibilidades e desafios da formação continuada. 193f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

BAHLS, D. P. **Gênero e docência na educação infantil:** produção de masculinidades docentes em discursos jurídicos e midiáticos em tempos ultraconservadores. 216f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/72219>. Acesso em: 16 maio 2022.

BARBOSA, M. C. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês.** Texto digitado. p. 1-16, ago. 2010. Disponível em: https://www.amavi.org.br/arquivo/areas-tecnicas/educacao-desporto/freiavi/2014/As_Especificidades_da_Acao_Pedagogica.pdf. Acesso em: 18 fev. 2022.

BATISTA, A. C. S.; GUEDES, G. J. de M.; CRUZ, I. F. V.; TANURI, J. P. B.; COELHO, V. T. Os impactos da pandemia do novo coronavírus no mercado de trabalho brasileiro. **Anais do Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre**, v. 2, n. 12, set. 2021. Disponível em: <https://nasnuv.com/ojs2/index.php/UEADSL/article/view/620>. Acesso em: 18 fev. 2022.

BELEI, R. A.; PASCHOAL, S. R. G.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso da entrevista, observação e vídeo-gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1770>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRANDÃO, I. C. J. Infância em Tempos de Pandemia. **Holos**, Mossoró, RN, v. 3, p. 1 – 17, ago. 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11951>. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 16 jul. 1990.

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

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#apresentacao>. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/PC nº 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 out. 2021.

BUSS-SIMÃO, M.; LESSA, J. S. Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22, p. 1420-1445, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78165>. Acesso em: 22 jul. 2021.

CALEGARI, A. M. **As inter-relações entre educação e saúde: implicações do trabalho pedagógico no contexto hospitalar**. 141f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003. Disponível em: <http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/111/aparecidacalegari.pdf>. Acesso em: 16 maio 2022.

CÂMARA, F. P.; CÂMARA, D. C. P.; MORENO, M. Segurança em laboratórios de microbiologia e risco de epidemias. *Brazilian Journal of Health Review*, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 13396-13402, ago./set. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/17271>. Acesso em: 21 out. 2021.

CAMPOS, M. M. Pra que serve a pesquisa em educação? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mwFvbKYGDLx3RrmGxrCpGWL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

CAMPOS, R. Educação infantil após 20 anos da LDB: avanços e desafios. *Poésis*, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 141-156, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4780/3150>. Acesso em: 14 dez. 2021.

CAMPOS, R. de F.; DURLI, Z.; CAMPOS, R. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/962>. Acesso em: 02 ago. 2022.

CARVALHO, R. S. de. O extraordinário na docência com crianças na educação infantil. In: SANTIAGO, F.; MOURA, T. A. de (Orgs.). *Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2021. p. 71-108.

CARVALHO, R. S. de; RADOMSKI, L. L. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 22, n. 44, p. 41-59, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/159670>. Acesso em: 17 fev. 2022.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de pandemia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 1-24, jan. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsyF3ZKpyM9N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2022.

COUTINHO, A. S.; LOPES, E.; VIEIRA, L. F.; TRÓPIA, P. V. Direitos trabalhistas e trabalho remoto na educação infantil durante a pandemia: resultados de pesquisa. *Zero a Seis*, Florianópolis, v. 22, p. 1478-1503, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/index>. Acesso em: 01 fev. 2022.

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Educação a distância na educação infantil, não! Educação e cuidado com as crianças, suas famílias e profissionais docentes, sim! *Anped*, 08 mai. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/educacao->

[distancia-na-educacao-infantil-nao-colaboracao-de-texto-por-angela-scalabrin-coutinho](#). Acesso em: 04 maio 2022.

CRUZ, L. M.; MENEZES, C. C. L. C.; COELHO, L. A. Formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianias. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 47, p. 158-179, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis>. Acesso em: 01 fev. 2022.

CRUZ, S. H. V.; MARTINS, C. A.; CRUZ, R. C. de A. A Educação Infantil e as demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 147-174, jan./jan. 2021. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cHM6Ly9ybnAtcHJpbW8uaG9zdGVkLmV4bGlicmlzZ3JvdXAuY29tL3ByaW1vX2xpYnJhenkvbGlid2ViL2FjdGlvb3ZlZWFyY2guZG8/dmlkPUNBUEVTX1Yx&Itemid=124 Acesso em: 05 out. 2021.

DAVID, P. B.; FILHO, E. M. de B.; CARVALHO, W. V. de; MENDES, D. L. L. L. Ensino remoto emergencial na educação infantil: experiência em escolas privadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, n.p., 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/8335>. Acesso em: 01 fev. 2022.

DE CASTRO, M. A.; VASCONCELOS, J. G.; ALVES, M. M. Estamos em casa!: Narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/vrfl6xjn35b75jz2stpicd7oz4>. Acesso em: 24 jul. 2022.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. De S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DEUS, A. C de. **A pré-escola na escola: uma reflexão acerca das práticas pedagógicas a partir da lei n. 12.796/13**. 93f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019, 93f.

DIAS, C. R. S. D.; GALVÃO, F. K. P.; VILHENA, V. V. de; RODRIGUES, P. V. R.; SILVA, B. C. da; SILVA, T. de N. T. da. Formação de professores da Educação Básica para uso das ferramentas *Google* na educação: uma experiência extensionista em tempos de pandemia. **Anais do IX Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE)**, 2020 Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/12627/12494>. Acesso em: 05 maio 2022.

FANTACHOLI, F. N. O Brincar na Educação Infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras – um olhar psicopedagógico. **Revista Científica Aprender**, Rio de

Janeiro, v. 5, n. 12, p. 1-17, 2011. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=78>. Acesso em 10 maio 2022.

FERREIRA, N. S de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-252, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2021.

FILHO, A. M.; MELLO, S. A.; MAGALHÃES, C. O currículo como antecipação da história da criança: contradições entre educação e escolarização no desenvolvimento de 0 a 6 anos de idade. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33, p. 150-167, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12623>. Acesso em: 08 ago. 2022.

FLÔR, D. C.; DURLI, Z. **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

FLORES, M. L. R. A construção do direito à educação infantil: avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 206-225, maio/ago. 2017. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo1249902-a-constru%C3%A7%C3%A3o-do-direito-%C3%A0-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-avan%C3%A7os-e-desafios-contexto-dos-20-anos-da-ldben. Acesso em: 14 dez. 2021.

FRANCO, Z. G. E.; NOGUEIRA, E. M. L.; PRATA, W. de A. Educação Infantil no contexto amazônico: experiências em tempos de pandemia. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 244 - 268, jan./jan. 2021. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cHM6Ly9ybnAtcHJpbW8uaG9zdGVkLmV4bGlicmlzZ3JvdXAuY29tL3ByaW1vX2xpYnJhcnkvbGlid2ViL2FjdGlvi9zZWZyY2guZG8/dmlkPUNBUEVTX1Yx&Itemid=124 Acesso em: 05 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GAMA, C. V. N. da; CERQUEIRA, M. M.; ZAMPIER, P. da P. Educação infantil em tempos de pandemia: quando uma máquina do tempo aproxima as distâncias. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 522-548, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/55378>. Acesso em: 24 jul. 2022.

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

GMAIS. **Famílias que aguardam vagas no CMEI devem comparecer com urgência ao CRAS em Guarapuava.** Guarapuava, 04 jan. 2022. Disponível em: https://gmaisnoticias.com/familias-que-aguardam-vagas-no-cmei-devem-comparecer-com-urgencia-ao-cras-em-guarapuava?fbclid=IwAR3Y9xtFIKXIK_E-tvzvl22aSxG5i5Akx9JuMFitYSidBOlx2eZioRUrjns. Acesso em: 19 jan. 2022.

G1. **Mapa da vacinação contra COVID-19 no Brasil.** São Paulo, 18 fev. 2022. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/>. Acesso em: 18 fev. 2022.

GOBBI, M. A. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? A Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil. **Debates em Educação.** Maceió, v. 8, n. 16, p. 118-135, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2401>. Acesso em: 23 dez. 2021.

GODOY, P. L. de; PIORINI, C. S. Atividades não presenciais para a Educação Infantil? Reflexões acerca das orientações do Conselho Nacional de Educação em tempos de pandemia. *In:* MONÇÃO. M. A. G.; BARBOSA, L. M. R. **Políticas Públicas de Educação Infantil:** diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg. São Paulo: Pedro & João Editores, 2021. p. 423-452.

HOLANDA, R. R.; FILHO, T. L. de L.; CHAVES, I. T.; MELO, I. R. de C.; RIBEIRO, A. A. Educação em tempos de COVID-19: a emergência da educação a distância nos processos escolares da rede básica de educação. **Holos,** Mossoró, v. 3, n. 37, p. 1-15, maio 2021. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 31 jan. 2022.

HORN, C. I.; HATTGE, M. D.; SCHWERTNER, S. F. Oitentena: brincando de salvar o mundo do coronavírus. *In:* LIMA, S. D de. **Notas sobre o brincar:** experiências na constituição de uma brinquedoteca. Estância Velha: Z Multi Editora, 2021.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Portal do Governo Brasileiro. Brasil/Paraná/Guarapuava. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/guarapuava/panorama>. Acesso em: 19 jan. 2022.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno estatístico município de Guarapuava.** Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/>. Acesso em: 01 mar. 2022.

KOHAN, W. O. **Visões de filosofia:** infância. Rio de Janeiro: ALEA: 2015.

KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-9, maio/jun. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212/209209213391>. Acesso em: 30 dez. 2021.

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser Criança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.

KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L. A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. 1-27, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/8314>. Acesso em: 01 fev. 2022.

KUHLMANN Jr., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 fev. 2022.

LIRA, A. C. M.; DREWINSKI, J. M. de A.; SAPELLI, M. L. S. Educação infantil para crianças de quatro e cinco anos: entre a obrigatoriedade, o direito e a imposição. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 6, n. 2, p. 84-97, ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/27947/pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

LIRA, A. C. M.; BACHTCHEN, D.; MACHADO, L. S. Pandemia, educação infantil e crianças: um tempo de incertezas. **Anais do XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba, 2021. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2021/28297_14355.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

LIRA, A. C. M.; BACHTCHEN, D.; MACHADO, L. S. Pandemia, educação infantil e crianças: um tempo de incertezas. IN: CARDOZO, P. F.; SANTINELLO, J.; SILVA, J. O. da.; GEHRKE, M. **Práticas e saberes pedagógicos: dimensões da educação brasileira**. Apprehendere: Guarapuava, 2021.

LIRA, A. C. M.; MACHADO, L. S.; NUNES, M. A. O brincar em tempos de Pandemia. **Anais do XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba, 2021. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2021/28297_14355.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

LOPES, L. F. D.; FARIA, R. M. de; LIMA, M. P.; KIRCHHOF, R. S.; ALMEIDA, D. M. de; MOURA, G. L. de. Descrição do perfil epidemiológico da COVID-19 na região sul do Brasil. **Hygeia-Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, Uberlândia, v. 16, p. 188-198, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/54772>. Acesso em: 21 out. 2021.

LOUZADA, V.; AMANCIO, C.; ROSSATO, R. A avaliação institucional e a gestão na/da educação infantil em meio à COVID-19. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. 1-21, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/8247/4326>. Acesso em: 31 jan. 2022.

MACHADO, Y. L. **Sedentarismo e suas consequências em crianças e adolescentes**. Instituto Federal De Educação Ciências e Tecnologia Sul de Minas – Campus Muzambinho - Bacharelado em Educação Física - TCC, Muzambinho, 2011. Disponível em: https://www2.muz.ifsuldeminas.edu.br/attachments/1681_17.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022.

MAGALHÃES, C.; FARIAS, C. dos S. A Educação Infantil no contexto da pandemia: os possíveis enfrentamentos após a publicação do Parecer 05/2020. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-9, mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15877/209209214078>. Acesso em: 04 maio 2022.

MARQUES, E. S.; MORAES, C. L. de; HASSELMANN, M. H.; DESLANDES, S. F.; REICHENHEIM, M. E. A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/SCYZFVKpRGpq6sxJsX6Sftx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2022.

MARQUES, R. O professor em trabalho remoto no contexto da pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 6, n. 16, p. 1-14, 2021. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3212551-o-professor-em-trabalho-remoto-contexto-da-pandemia-da-covid-19. Acesso em: 05 ago. 2022.

MARTINS, A. C. B. L.; DAMASCENO, R. S.; SOUSA, M. A. de; RIPARDO, M. V. S.; ALBUQUERQUE, L. V. C.; MELO, M. A. C. A experiência de professores no ensino remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia. **Expressa Extensão**, Pelotas, v. 26, n. 2, p. 260-272, maio./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/20468/pdf>. Acesso em: 19 abril 2022.

MARTINS FILHO, A. J.; DELGADO, A. C. C. A construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches. *In*: MARTINS FILHO, A. J. **Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês**. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 9-22.

MEDEIROS, D. M. O teletrabalho durante a pandemia da covid- 19: indicadores da intensificação do trabalho docente. **REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1158-1171, set./dez. 2021. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/42351/1/ARTIGO_TeletrabalhoPandemiaCovid-19.pdf. Acesso em: 17 abril 2022.

MICARELLO, H. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. *In*. ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs). **Educação Infantil: enfoques e diálogos**. Campinas, SP. Papyrus, 2011.

MIEIB. **Posicionamento público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) relativo à proposta de parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19**. Brasília, 2020. Disponível em: www.mieib.org.br. Acesso em: 17 set. 2021.

MONÇÃO, M. A. G.; BARBOSA, L. M. R. **Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

MORAES, C. L. de; MARQUES, E. S.; RIBEIRO, A. P.; SOUZA, E. R. de. Violência contra idosos durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: contribuições para seu enfrentamento. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 4177-4184, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/xwYtcGKkkm3wvMT5hK4kqPL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2022.

MOTA, M. B. Integração curricular: proposta de superação da fragmentação do currículo na formação do pedagogo. *In*: SANTOS, A. N. dos; ROGÉRIO, P. (Orgs.). **Currículo: diálogos possíveis**. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 83-100.

NASCIMENTO, E. C. M. do. **A rotina com bebês e crianças bem pequenas nos centros municipais de educação infantil de guarapuava-pr: invisibilidades e silenciamentos**. 139f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015a.

NASCIMENTO, E. C. M. do. Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência? **Anais do XII Congresso Nacional de Educação, EDUCERE**, Curitiba, 2015b. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.

NASCIMENTO, S. M. de B. **O profissional da educação infantil e os cursos de licenciatura: desencontros na formação inicial**. 114f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

NETTO, R. G. F.; CORRÊA, J. W. do N. Epidemiologia do surto de doença por coronavírus (COVID-19). **Desafios**, Manaus, v. 7, n. especial, p. 18-25, abr. 2020. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/8710/16715>.

Acesso em: 21 out. 2021.

NOLASCO-SILVA, L.; LO BIANCO, V. **Os isolados e os aglomerados da cibercultura**: ensino remoto emergencial, educação a distância e educação online. 1ª ed. Salvador, BA: Devires, 2022. 127 p.; PDF.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. 102 p.

OLIVEIRA, F. de; ABRAMOWICZ, A. Políticas públicas e direitos das crianças: uma reflexão a partir da perspectiva étnico-racial. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 290-307, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p290/35620>. Acesso em: 23 dez. 2021.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Campos de experiência**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. São Paulo: Santillana, 2018.

OLIVEIRA, Z. M. R. de O. Currículo na educação infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica. In: SANTOS, M. de O.; RIBEIRO, M. I. S. **Educação infantil**: os desafios estão postos - e o que estamos fazendo? Salvador: Soffset, 2014.

OPAS; OMS. **Folha informativa sobre COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 03 jan. 2022.

OPAS; OMS. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 03 jan. 2022.

OPAS; OMS. **OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus**. 30 jan. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>. Acesso em: 03 jan. 2022.

ORNELL, F.; HALPERN, S.; DALBOSCO, C.; SORDI, A. O.; STOCK, B. S.; KESSLER, F.; TELLES, L. B. Violência doméstica e consumo de drogas durante a pandemia da COVID-19. **Pensando Famílias**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 3-11, jan./jun. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2020000100002. Acesso em: 23 fev. 2022.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Revista de Cultura**, Recife, v. 37, n. 1 e 2, p. 58-70, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044>. Acesso em: 20 set. 2021.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº. 02/14 de 3 de dezembro de 2014. Curitiba: CEE, 2014.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 04 maio 2022.

PASTORE, M. D. N. Infâncias, crianças e pandemia: em que barco navegamos. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 29, p 1-14, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/YH4Ln7JjzzQn3CdhCskYpCz/abstract/?lang=en>. Acesso em: 07 maio 2022.

PORTELINHA, Â. M. S.; BORSSOI, B. L.; NEZ, E. de; DAVID, F. M.; BATISTA, K. C.; SBARDELOTTO, V. S. **As (in)certezas do trabalho docente na pandemia**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

PRADO, J. A. do. A docência no berçário: uma atividade eminentemente relacional marcada pela sutileza dos detalhes. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 29, n. 2, p. 42-55, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/51658>. Acesso em: 07 maio 2022.

RESENDE, F. G. Tecnologia e educação: limites e possibilidades para a aprendizagem no ensino remoto. **Estudos e Negócios Academics**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 68-74, ago. 2021. Disponível em: <http://portalderevistas.esags.edu.br:8181/index.php/revista/article/view/50>. Acesso em: 07 maio 2022.

RIBOLI, E.; ARTHUR, J. P.; MANTOVANI, M. de F. No epicentro da epidemia: um olhar sobre a COVID-19 na Itália. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 25, p. 1-7, maio 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/72955>. Acesso em: 21 out. 2021.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605>. Acesso em: 21 jan. 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado->

[da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view](#) Acesso em: 05 out. 2021.

SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, M. O. dos. Professoras e bebês: uma docência interpretativa-relacional. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p. 1-19, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13507>. Acesso em: 17 fev. 2022.

SANTOS, S. E. dos; SARAIVA, M. R. de O. O ano que não tem fim: as crianças e suas infâncias em tempos de pandemia. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22, p. 1177-1187, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78765>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SANTOS, S. E. dos; MACEDO, E. E. de. BNCC para a educação infantil e a urgência de resistências. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33, p. 1-14, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12694/9326>. Acesso em: 23 dez. 2021.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SARMENTO, M. J. Alô, quem fala? Por mapa da infância brasileira. *In: Quem está na escuta?* Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. Mapa da Infância Brasileira (MIB), 2016. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/11/T300000001836-0-Mapa_infancia-000.pdf. Acesso em: 07 maio 2022.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.; COOK, S. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**: delineamentos de pesquisa. São Paulo: E.P.U., 1987.

SERPA, F. S.; JUNIOR, S. D. D.; GUIDACCI, M. de F. R. da C.; SARINHO, F. W.; SILVA, E. C.; FILHO, N. A. R.; TEBYRIÇA, J. N.; RUBINI, N. de P. M.; COSTA, A. J. F.; CAMPOS, R. de A. Vacinas COVID-19 e imunobiológicos. **Arquivos de Asma, Alergia e Imunologia**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 125-134, ago. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Eduardo-Costa-F-Silva/publication/353851734_Vacinas_COVID-19_e_imunobiologicos/links/6115820d1ca20f6f861b5228/Vacinas-COVID-19-e-imunobiologicos.pdf. Acesso em: 03 jan. 2022.

SILVA, A. M. (Não) é só uma gripezinha: argumentação e realidade forjada nos pronunciamentos de Jair Bolsonaro sobre a covid-19. **EID&A, Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, v. 2, n. 20, p. 4-28, jun./jul. 2020. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/2736/1960>. Acesso em: 03 jan. 2022.

SILVA, M. O. da; CARVALHO, R. S. de; LOPES, A. de O. Os manuais e a pedagogização da docência na educação infantil. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, n. 29, v. 2, p. 177-191, jul. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14327>. Acesso em: 13 maio 2022.

SILVEIRA, J. O teletrabalho coletivo durante a pandemia da COVID-19: um relato de experiência na Educação Infantil de Florianópolis. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 316-332, jan./jan. 2021. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cHM6Ly9ybnAtcHJpbW8uaG9zdGVkLmV4bGlicmlzZ3JvdXAuY29tL3ByaW1vX2xpYnJhenkvbGlid2ViL2FjdGlubi9zZWZyY2guZG8/dmlkPUNBUEVTX1Yx&Itemid=124 Acesso em: 05 out. 2021.

SILVEIRA; D. de B.; PIZATTO, A. M. Os bebês e a educação infantil: concepções de pedagogas em processo de formação inicial. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 9, n. 27, p. 69-80, set./dez. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346383955_Os_bebes_e_a_Educacao_Infantil_concepcoes_de_pedagogas_em_processo_de_formacao_inicial. Acesso em: 18 fev. 2022.

SOARES, G. R.; FLORES, M. L. R. Expansão da educação infantil no Brasil: contexto recente e desafios atuais. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 85-106, ago. 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/56539>. Acesso em: 01 mar. 2022.

SOARES, R.; MARGALHO, M. G. As condições de trabalho dos professores do ensino médio do estado do Rio de Janeiro durante o primeiro ano da pandemia de COVID-19. **Estudos Libertários**, Rio de Janeiro v. 3, n. 8, p. 40-59, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/estudoslibertarios/article/view/41131/23965>. Acesso em: 07 maio 2022.

SOUZA, F. F de; DAINÉZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, jun./ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303/209209213524>. Acesso em: 07 maio 2022.

SOUZA, J. M.; DELL'AGLI, B. A. V.; COSTA, R. Q. F da.; CAETANO, L. M. Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 24, n. 2, p. 142-159, mai/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/59047>. Acesso em: 04 ago. 2022.

TABORDA, L. dos S. A influência da tecnologia no desenvolvimento da criança. **Uningá Review**, Maringá, v. 34, n. 1, p. 40-48, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://revista.uninga.br/uningareviews/article/view/3186>. Acesso em: 24 jul. 2022.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 61-193, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2022.

TAVARES, M. T. G.; PESSANHA, F. N. de; MACEDO, N. A. Impactos da pandemia de COVID-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 77-100, jan./jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/78996>. Acesso em 05 out. 2021.

TAVARES, C. M. R.; PINTO, R. F. G. Educação em tempos de pandemia: possibilidade de formação ou o silêncio como barbárie. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 5, p. 91-103, mar./out. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4591>. Acesso em 13 jul. 2022.

TONUCCI, F. O erro fundamental dessa época foi não ouvir as crianças. **Otras voces en Educación**. 2020. Disponível em: <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/362707>. Acesso em 15 jul. 2022.

TRISTÃO, F. C. D. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 6, n. 9, p. 1-14, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/9360/8612>. Acesso em: 05 maio 2022.

VIANNA, E. V. dos S. **O Brincar e a tecnologia**: as modificações das brincadeiras tradicionais e as influências tecnológicas na escola. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

VIEIRA, L. M. F. A formação profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 28-39, mar. 1999. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=kcmFJNcAAAAJ&citation_for_view=kcmFJNcAAAAJ:aqlVkm33-oC. Acesso em: 17 fev. 2022.

VIEIRA, N. F. S.; SILVA, M. R. P. da. Como nó e nós: a documentação pedagógica na creche no contexto da pandemia da COVID-19 em 2020. **Holos**, Natal, v. 37, n. 3, p. 1-13, jan. 2021. Disponível em: [https://www-periodicos-capes.gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscador-primo.html](https://www-periodicos-capes.gov.br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscador-primo.html). Acesso em: 01 fev. 2022.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr., 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 05 out. 2021.

WENCZENOWICZ, T. J. Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1750-1768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13761>. Acesso em: 24 jul. 2022.

APÊNDICE 1
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE GUARAPUAVA- Pr - CENTROS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL

Turma que leciona:

Gênero/Idade:

Formação:

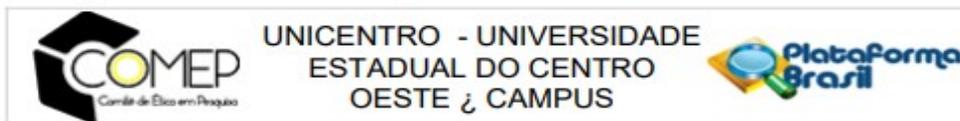
Tempo de serviço no magistério:

Tempo de serviço como professor de Educação Infantil:

1. Sabendo que a instituição em que você trabalha foi afetada pela pandemia, da parte dos professores permaneceu alguma atividade presencial?
2. Quanto tempo depois do fechamento, em março de 2020, os professores tiveram alguma orientação por parte da gestão institucional ou do município?
3. Você já tinha conhecimento para uso das tecnologias na sua atuação profissional? Na sua formação teve disciplinas ou orientações nesse sentido?
4. Tiveram treinamento ou cursos de capacitação encaminhados pela prefeitura municipal para trabalhar de maneira remota com as crianças?
5. Receberam algum tipo de subsídio (financeiro ou outro) por parte do município para fazerem as adequações necessárias, no sentido de recursos tecnológicos, para que pudessem realizar as atividades remotas?
6. Você já tinha internet em casa ou contratou o serviço com a pandemia?
7. Você usou seu próprio celular ou notebook?
8. Quais foram as orientações e de que forma chegaram até vocês (reuniões virtuais, reuniões presenciais, grupos de WhatsApp, outro)?
9. Fizeram uso da tecnologia para realizar atividades remotas, seja com os colegas, a gestão ou as famílias e crianças? De que forma o fizeram (vídeos gravados e enviados às famílias, reuniões virtuais por meio do google meet, outro)?
10. Com que frequência foram realizadas ou enviadas atividades às crianças (1x por semana, 2x, outro)?

11. Quais atividades foram propostas?
12. Quais atividades deram certo e quais não deram e por quê? Explique.
13. Obtiveram retorno e participação das crianças com relação às atividades? Como perceberam isso?
14. Houve respaldo por parte dos gestores ou da própria secretaria municipal de educação no sentido de encaminhamentos e práticas a serem adotadas? Como isso aconteceu?
15. Quais as dificuldades enfrentaram para cumprir com as atividades e projetos designados pela secretaria municipal de educação?
16. Houve pontos positivos nesse formato de trabalho?
17. Com relação a sua jornada de trabalho, foi possível desenvolver as atividades respeitando sua carga horária?
18. O trabalho deu-se em parceria com suas colegas de sala ou cada uma ficava responsável por alguma coisa, não sendo desenvolvidas ações juntas?
19. O que é para você ser professor de educação infantil?
20. Uma educação 'remota' cumpre com os objetivos da Educação Infantil?
21. A pandemia e teu trabalho acarretaram algum sofrimento físico ou psíquico ou problema financeiro? Pode descrever?
22. Após o retorno das atividades presenciais, que ocorreu gradativamente a partir de agosto de 2021, você observou algum retrocesso relacionado à aprendizagem das crianças (linguagem, psicomotor, socioemocional)?

ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNICENTRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE

Pesquisador: LEANDRA SOUZA MACHADO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54031421.1.0000.0106

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.185.019

Apresentação do Projeto:

O presente protocolo foi enquadrado como pertencente à seguinte (CNPq) Grande Área: "Ciências Humanas". No documento intitulado "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1835287.pdf", datado de 23/11/2021, no item "Resumo", lê-se: "A DISSERTAÇÃO EM FASE DE CONSTRUÇÃO TEM POR TEMA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO INFANTIL. OS DESAFIOS PARA A REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES DURANTE ESSE TEMPO DE INCERTEZAS CONSTITUEM O CAMPO DESTA PESQUISA. A PANDEMIA DA COVID-19, POR SER UMA DOENÇA ALTAMENTE CONTAGIOSA IMPACTOU A VIDA DE TODOS, FAZENDO COM QUE OS ÓRGÃOS DE SAÚDE RECOMENDASSEM O DISTACIAMNETO SOCIAL PARA CONTER O CONTÁGIO. ASSIM ESCOLAS E CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL TIVERAM QUE SER FECHADOS E NESSE CONTEXTO NOVAS PRÁTICAS DOCENTES TIVERAM QUE SER ADOTADAS. DESSE MODO, NA INTENÇÃO DE PERCEBER COMO SE DEU O TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA QUE JÁ ESTENDE POR QUASE DOIS ANOS, PRETENDEMOS REALIZAR UMA COLETA/GERAÇÃO DE DADOS JUNTAMENTE COM QUINZE PROFESSORAS QUE TRABALHAM NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA-PR. PARA TANTO UTILIZAREMOS O MÉTODO DE AMOSTRAGEM, JÁ QUE ESSE PÚBLICO REPRESENTA CINQUENTA POR CENTO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO."

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carlí **CEP:** 85.040-167
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep@unicentro.br



UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE & CAMPUS



Continuação do Parecer: 5.185.019

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL ("PROJETO_PESQUISA_MESTRADO_LEANDRA.pdf", 08/10/2021)

- Reconhecer como se efetivou a docência na Educação Infantil em tempos de pandemia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender os objetivos e finalidades da Educação Infantil;
- Reconhecer as especificidades da docência com crianças de 0 a 3 anos de idade;
- Identificar ações desenvolvidas remotamente para o público da Educação Infantil;
- Investigar quais são as dificuldades dos professores para o exercício da docência nessa etapa de ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora LEANDRA SOUZA MACHADO:

Riscos: Os procedimentos acima descritos têm o risco de causar a contaminação pelo novo coronavírus, agente causador da doença COVID-19, tanto por parte do entrevistador como do entrevistado, uma vez que as entrevistas serão realizadas de forma presencial. Para minimizar esse risco, adotaremos as normas de biossegurança para prevenir o contágio da doença, como o uso de máscaras de proteção facial, utilização de álcool em gel a 70% (setenta por cento), bem como a adoção do distanciamento social. Se você sofrer algum dano decorrente da participação no estudo, tem direito a assistência integral, imediata e gratuita (responsabilidade dos pesquisadores) e também tem direito a buscar indenização, caso sinta que houve qualquer tipo de abuso por parte dos pesquisadores.

Benefícios: Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de reconhecer os desafios enfrentados frente à uma situação inusitada e decorrente da pandemia da COVID-19, para dar continuidade ao trabalho pedagógico na Educação Infantil. Nessa perspectiva, espera-se que a pesquisa contribua para proporcionar condições de reflexão da realidade pesquisada e para sinalizar caminhos de superação dos desafios encontrados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com relevância científica de mestrado de cunho qualitativo e exploratório, onde será realizado nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Guarapuava- Pr, com 15 professores trabalhadores dos CMEIs que serão entrevistados presencialmente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1) Check List inteiramente preenchido: anexoado ("CHECK_LIST_DOCUMENTAL_modificado.docx").

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carli CEP: 85.040-167
UF: PR Município: GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 Fax: (42)3629-8100 E-mail: comep@unicentro.br



UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE & CAMPUS



Continuação do Parecer: 5.185.019

16/12/2021);

2) Folha de rosto com campos preenchidos, com carimbo identificador e assinada por Poliana F. Cardozo - coordenadora Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação (GR/UNICENTRO);

3) Carta de anuência: anexada ("CARTA_DE_ANUENCIA.pdf", "23/11/2021");

4) TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido): anexado ("TCLE_modificado.doc" 16/12/2021);

4.1) TALE (Termo de Assentimento para menores de idade ou incapazes): N/A;

5) Projeto de pesquisa completo: anexado ("projeto_LEANDRA_SOUZA_MACHADO_modificado.doc" 16/12/2021);

6) Instrumento para coleta dos dados: anexado ("roteiro_entrevista_Leandra_modificado.doc", 16/12/2021);

7) Cronograma com vigência da pesquisa de 02/2021 a 12/2022. Geração de dados- Entrevistas semiestruturadas: 02/2022 ("CRONOGRAMA_DE_PESQUISA_MESTRADO_LEANDRA_modificado.docx", 16/12/2021);

8)- Orçamento: descrito ("PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1835287.pdf", 16/12/2021);

Recomendações:

(1)- Ressalta-se que segundo a Resolução 466/2012, item XI – DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL, parágrafo f), é de responsabilidade do pesquisador "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa."

(2)- O TCLE, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve ser emitido em duas vias de igual teor. Todas as vias devem ser assinadas pelo pesquisador responsável e pelo participante. Uma via deverá ser entregue ao participante e a outra fará parte dos documentos do projeto, a serem mantidos sob a guarda do pesquisador.

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carlí CEP: 85.040-167
UF: PR Município: GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 Fax: (42)3629-8100 E-mail: comep@unicentro.br

Página 03 de 05



Continuação do Parecer: 5.185.019

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente pesquisa está em conformidade com a Resolução 466/2012. Este CEP considera que todos os esclarecimentos necessários foram devidamente prestados, estando este projeto de pesquisa apto a ser realizado, devendo-se observar as informações presentes no item "Recomendações".

Considerações Finais a critério do CEP:

Em atendimento à Resolução CNS/MS- 466/2012, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório parcial assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa e relatório final em até trinta dias após o término da pesquisa. Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1835287.pdf	16/12/2021 14:33:15		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_PESQUISA_MSTRADO_LEANDRA_modificado.docx	16/12/2021 14:30:10	LEANDRA SOUZA MACHADO	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_Leandra_modificado.doc	16/12/2021 14:29:49	LEANDRA SOUZA MACHADO	Aceito
Outros	lista_CMEIS_modificado.docx	16/12/2021 14:28:57	LEANDRA SOUZA MACHADO	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto_LEANDRA_SOUZA_MACHADO_modificado.doc	16/12/2021 14:28:23	LEANDRA SOUZA MACHADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.doc	16/12/2021 14:27:49	LEANDRA SOUZA MACHADO	Aceito
Outros	CHECK_LIST_DOCUMENTAL_modificado.docx	16/12/2021 14:26:50	LEANDRA SOUZA MACHADO	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_A_PENDENCIAS.docx	16/12/2021 14:26:10	LEANDRA SOUZA MACHADO	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	23/11/2021 14:59:26	LEANDRA SOUZA MACHADO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	23/11/2021 14:48:45	LEANDRA SOUZA MACHADO	Aceito
Outros	CHECK_LIST_DOCUMENTAL.docx	22/11/2021 21:35:15	LEANDRA SOUZA MACHADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_2021.pdf	22/11/2021 21:33:20	LEANDRA SOUZA MACHADO	Aceito

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carlí **CEP:** 85.040-167
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep@unicentro.br



UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE & CAMPUS



Continuação do Parecer: 5.185.019

Ausência	TCLE_2021.pdf	22/11/2021 21:33:20	LEANDRA SOUZA MACHADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_MESTRADO_L EANDRA.pdf	08/10/2021 15:33:51	LEANDRA SOUZA MACHADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GUARAPUAVA, 22 de Dezembro de 2021

Assinado por:
Gonzalo Ogliari Dal Forno
(Coordenador(a))

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-167
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep@unicentro.br