

O rei está nu: as “vergonhas” da educação infantil expostas na pandemia

The king is naked: the “shame” of early childhood education exposed in the pandemic

DOI:10.34117/bjdv8n12-049

Recebimento dos originais: 04/11/2022

Aceitação para publicação: 06/12/2022

Joelma Reis Correia

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Endereço: Av. dos Portugueses, 1966, Bacanga, São Luís – MA, CEP: 65080-805

E-mail: jr.correia@ufma.br

Edith Maria Batista Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará Campus Itaperi (UECE)

Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Endereço: Av. dos Portugueses, 1966, Bacanga, São Luís – MA, CEP: 65080-805

E-mail: edith.maria@ufma.br

Patrícia Torres de Barros

Doutora em Educação pela Universidade do Minho - Portugal

Instituição: Secretaria Municipal de Educação (SEMED)

Endereço: Avenida Castelo Branco, 250, São Francisco, CEP: 65076090,

São Luís - MA, Brasil

E-mail: patybrasil92@hotmail.com

Kátia Cilene Amorim Gomes

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em

Educação - Universidade Federal do Maranhão (PPGE - UFMA)

Instituição: Secretaria Municipal de Educação (SEMED)

Endereço: Avenida Castelo Branco, 250, São Francisco, CEP: 65076090,

São Luís - MA, Brasil

E-mail: kamoringomes@gmail.com

Tyciana Vasconcelos Batalha

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da

Educação Básica - Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB – UFMA)

Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Endereço: Rua 42, Quadra 68, Jardim São Cristóvão II

E-mail: pedagogatyci@gmail.com

Andrea Marcia de Araujo Porto

Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Instituição: Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC - MA)

Endereço: Rua das Filgueiras, S/N, Jardim São Francisco, São Francisco,
CEP: 65076-150

E-mail: araujoportoandrea@gmail.com

Daniela Barbosa dos Santos

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Instituição: Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC - MA)

Endereço: Rua Projetada, Quadra 04, condomínio Zeus 2, Turu, CEP: 65065720

E-mail: danielabdossantos@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir o trabalho docente desenvolvido nesta etapa da educação básica, durante o primeiro ano da pandemia, em alguns municípios maranhenses, refletindo sobre os sentimentos, os sentidos e a (re)significação da compreensão sobre a sua natureza. No texto, apresentamos o percurso metodológico de elaboração da investigação, com ênfase nos dados quantitativos da pesquisa nos municípios maranhenses investigados. Na segunda seção, analisamos os dados qualitativos da pesquisa, gerados no grupo focal, trazendo à tona os sentimentos dos sujeitos em relação ao trabalho com o ensino remoto, bem como a sua organização, aprendizagens das crianças e os desafios, as mudanças e as possibilidades neste novo cenário educativo. Na terceira seção, tratamos das considerações finais, enfatizando as fragilidades das redes de ensino enquanto sistema e o movimento de reinvenção empreendido pelos professores da Educação Infantil desses municípios do estado do Maranhão.

Palavras-chave: educação infantil, pandemia, trabalho docente, ensino remoto.

ABSTRACT

This article aims to discuss the teaching work developed at this stage of basic education, during the first year of the pandemic, in some municipalities in Maranhão, reflecting on feelings, senses and the (re)signification of understanding about its nature. In the text, we present the methodological course of elaboration of the investigation, with emphasis on the quantitative data of the research in the investigated municipalities of Maranhão. In the second section, we analyze the qualitative data of the research, generated in the focus group, bringing to light the subjects' feelings in relation to working with remote teaching, as well as its organization, children's learning and the challenges, changes and possibilities in this new educational scenario. In the third section, we deal with the final considerations, emphasizing the weaknesses of the education networks as a system and the reinvention movement undertaken by the teachers of Early Childhood Education in these municipalities in the state of Maranhão.

Keywords: early childhood education, pandemic, teaching work, remote learning.

1 INTRODUÇÃO

Era uma vez o ano de 2020. Ele iniciou nas escolas da infância como de costume, com jornada pedagógica, planejamentos e a expectativa em receber as crianças após as férias, ignorando completamente a ameaça do surto da Covid-19, uma doença causada pelo novo Coronavírus. Em 30 de janeiro do mesmo ano, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declara emergência de saúde pública de importância internacional e, no início de março, essa situação avança a uma pandemia, decorrente do surgimento deste vírus em vários países e regiões do mundo (OPAS/OMS, 2020)¹.

A grave crise sanitária e de saúde advinda da pandemia revelou as “vergonhas” da Educação Infantil, problemas antigos existentes no campo, que se mostram de maneira mais acentuada no Brasil. Como exemplo dessas mazelas que se tenta acobertar, assim como fez o rei, tentando ignorar sua nudez, no conto de Hans Christian Andersen (1997), a pobreza infantil, a violência contra as crianças, a precária estrutura física das instituições educacionais, a não consolidação dos princípios e diretrizes apresentados nos marcos regulatórios resultantes de longas lutas, a negação das especificidades dessa etapa da educação básica, a frágil formação docente, apenas para citar algumas, são questões que ameaçam a vida e a educação das crianças pequenas e bem pequenas.

Com a suspensão inesperada das aulas presenciais, a escola teve que procurar alternativas para se manter necessária às crianças brasileiras. Os encontros presenciais foram substituídos, em caráter emergencial, pelo trabalho remoto, como alternativa para evitar a disseminação do vírus e dar andamento, de alguma maneira, ao cumprimento dos dias letivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A adoção do trabalho remoto como alternativa trouxe à tona problemas socioeconômicos antigos (SANTOS, 2020), como: a falta de recursos digitais; dificuldade de acesso ao ambiente virtual e à internet de qualidade; a preparação adequada dos professores; a dificuldade destes em realizar o trabalho pedagógico da Educação Infantil no ambiente remoto, o que exigiu de todos os sujeitos escolares e parceiros (famílias) novos modos e tempos de vida, bem como formas de viver a educação na primeira infância. Essas mudanças revelaram antigos desafios enfrentados pela Educação Infantil e outros que ainda eram desconhecidos.

Durante o período mais crítico da pandemia, as crianças tiveram seus vínculos com a escola interrompidos, permanecendo assim, por quase seis meses em grande parte

¹ OPAS/OMS Brasil. Pan American Health Organization / World Health Organization. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/brasil>. Acesso em 12 de outubro de 2021.

do país. Aos poucos, as escolas foram retomando suas atividades, e, ainda, com muitas incertezas, inventando percursos para o desenvolvimento do trabalho junto às crianças.

Nesse contexto, surge um coletivo de pesquisadores, organizado em um Projeto denominado “ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, em desenvolvimento no primeiro semestre de 2020, constituído por 117 pesquisadores de 28 universidades, localizadas em todos os estados e regiões do país, sob a coordenação da professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João DEL-REI. Esse Projeto tinha, entre outros objetivos, a intenção de investigar discursos e práticas de professores da Educação Infantil no contexto do ensino remoto que atuam, prioritariamente, nas redes públicas de ensino. (MACEDO, 2020)

Pautadas nas reflexões sobre o trabalho remoto e a perspectiva de Educação Infantil, que ainda não se consolidou plenamente em nosso país, este artigo intenciona discutir o trabalho docente desenvolvido nesta etapa da educação básica, durante o primeiro ano da pandemia, em alguns municípios maranhenses, refletindo sobre os sentimentos, os sentidos e a (re)significação da compreensão sobre a sua natureza.

O texto está organizado em três seções. Na primeira, apresentamos o percurso metodológico de elaboração da investigação, com ênfase nos dados quantitativos da pesquisa nos municípios maranhenses investigados. Na segunda, analisamos os dados qualitativos da pesquisa, gerados no grupo focal, trazendo à tona os sentimentos dos sujeitos em relação ao trabalho com o ensino remoto, bem como a sua organização, aprendizagens das crianças e os desafios, as mudanças e as possibilidades neste novo cenário educativo. Na terceira seção, tratamos das considerações finais, enfatizando as fragilidades das redes de ensino enquanto sistema e o movimento de reinvenção empreendido pelos professores da Educação Infantil desses municípios do estado do Maranhão.

2 METODOLOGIA

A pesquisa realizada, de abrangência nacional, integrou o Projeto “ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do E.F”, envolvendo 28 instituições de ensino superior, distribuídas nas cinco regiões brasileiras, com o objetivo geral de conhecer como a nova

política de alfabetização do governo federal, lançada no ano de 2019, assim como o ensino remoto, têm chegado aos professores alfabetizadores e da Educação Infantil e os desafios enfrentados nesse contexto de pandemia.

No estado do Maranhão, a pesquisa local abrangendo os municípios de São Luís, São José de Ribamar, Raposa e Paço do Lumiar esteve sob a responsabilidade do Grupo de Estudos e Pesquisa “O Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos – GLEPDIAL”, vinculado ao Departamento de Educação I, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.

De natureza quanti-qualitativa (CRESWELL; CLARK, 2007), a pesquisa foi realizada em dois momentos. O primeiro, do tipo *survey*, aconteceu com a aplicação de questionário *on-line*, distribuído aleatoriamente em grupos de *WhatsApp* ao maior número possível de professores pertencentes às Redes Municipais de Ensino, durante o período de agosto de 2020, e, posteriormente, a realização de grupo focal, organizado em três sessões durante o mês de julho de 2021, envolvendo seis professoras da Educação Infantil.

A pesquisa quanti-qualitativa constitui-se uma terceira via de investigação (SANTOS FILHO; GAMBOA, 1995) preocupada em superar o falso dualismo e a incompatibilidade entre as abordagens quantitativa e qualitativa, uma vez que compreende que a realidade é multifacetada. A partir dessa compreensão, buscamos a complementaridade entre as abordagens combinando o uso de instrumentos e técnicas de pesquisa que favorecessem um olhar mais amplo sobre o trabalho docente na Educação Infantil no contexto remoto vivido no período da pandemia, recorte de análise desse estudo.

A utilização de métodos mistos, conjugando elementos qualitativos e quantitativos, possibilitou a geração de informações mais detalhadas sobre a experiência humana investigada, ampliando a obtenção dos resultados e proporcionando análises mais aprofundadas do *corpus* organizado de conhecimento, o que trouxe ganhos relevantes para a pesquisa desenvolvida.

Como mencionado anteriormente, foram dois os instrumentos de geração de dados utilizados: questionário eletrônico e grupo focal. O primeiro foi produzido no *Google forms*, contendo 34 questões abertas e fechadas, distribuídas em quatro temáticas: perfil profissional, formação continuada, políticas de alfabetização/documentos oficiais e ensino remoto. O *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado

pelo *Google*, também utilizado para gestão de eventos, coleta de informações com fins diversos, entre outras intencionalidades.

Quanto aos dados gerados na pesquisa quantitativa, obtivemos 349 questionários respondidos, dos quais 155 foram preenchidos por professores da Educação Infantil e 194 do Ensino Fundamental, conforme apresenta a Tabela 1:

Tabela 1 - Quantitativo de participantes no *Survey*

Município	Ensino Fundamental	Educação Infantil
São Luís	170	104
Raposa	04	07
Paço do Lumiar	19	41
São José de Ribamar	01	03
Total	194	155

Fonte: GLEPDIAL, 2021.

Tivemos uma participação expressiva dos professores da capital maranhense, 79%. Em Paço do Lumiar, envolveram-se com a pesquisa 17%, Raposa, 3% e São José de Ribamar, 1% dos participantes. Para chegar até esses sujeitos, buscamos articulação inicial com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Sindicato dos Profissionais do Magistério da Rede Pública Municipal de São Luís (SINDEDUCAÇÃO) e as Secretarias Municipais de Ensino, utilizando e-mail institucional, solicitando a divulgação da pesquisa juntos ao corpo docente das Redes participantes da pesquisa. Mas, diante das dificuldades enfrentadas de retorno, seguimos enviando o formulário nos grupos de *WhatsApp* dos quais participávamos e solicitamos o compartilhamento da mensagem para alcançar o maior número possível de professores.

A realização do grupo focal ocorreu via *Google Meet*, considerando o contexto da pandemia e a necessidade de distanciamento social. O grupo focal é uma técnica de geração de dados que se produz na dinâmica interacional de um grupo de pessoas, tendo um facilitador. Permite a compreensão do processo de construção de dada realidade por um determinado grupo social. Essa técnica oferece boa oportunidade para adensar o detalhamento de informações que favoreçam o desenvolvimento de teorizações exploratórias (GATTI, 2012).

Para a sua realização foram desenvolvidas três sessões, cada uma com duração média de 3 horas, envolvendo seis professoras da Educação Infantil, visto que uma desistiu em decorrência da impossibilidade de conciliar a agenda da pesquisa com a sua jornada de trabalho. A escolha das participantes para o grupo focal se deu por adesão voluntária.

A investigação se desenvolveu atenta aos cuidados éticos, fundamentada no princípio da dignidade humana expresso no respeito aos participantes, na transparência dos processos, na defesa da democracia e na responsabilidade social (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA NA EDUCAÇÃO/ANPEd, 2019). Com o compromisso de manter como elemento basilar da investigação a dignidade humana, aos sujeitos responsivos foram esclarecidos os propósitos, procedimentos, riscos e benefícios da investigação, claramente expressos nos diálogos e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo assinado por eles, autorizando a realização da pesquisa de campo e o uso dos discursos para fins de produção acadêmica. Por esse motivo, foi mantido o primeiro nome das participantes, uma vez que houve concordância das mesmas.

As sessões organizaram-se em três blocos temáticos: planejamento; aprendizagem das crianças; e desafios, mudanças e possibilidades. Depois de gravadas, as falas foram transcritas, utilizando-se para isso do recurso de conversão de áudio em texto do *Google Docs*. Neste segundo momento da investigação, nosso foco de pesquisa recaiu sobre o trabalho na Educação Infantil no contexto remoto. Intentamos compreender como a docência na Educação Infantil nesse contexto foi organizada nos quatro municípios maranhenses participantes, sendo trazidos para o foco de discussão: sentimentos gerados nas professoras pelo atravessamento da pandemia da Covid-19, orientações recebidas pela Rede Municipal para a reorganização do ensino, os desafios e as aprendizagens alcançadas pelas crianças e professoras.

A composição do grupo focal seguiu os critérios de representatividade dos municípios, atuação na zona rural e urbana, tempo mínimo de experiência de 0 a 5 anos, pertencimento ao quadro funcional efetivo da Rede de Ensino e exercício da docência na Educação Infantil. Apesar dos esforços empreendidos, não conseguimos representação dos quatro municípios, ficando apenas quatro professoras de São Luís, uma de São José de Ribamar e uma de Paço do Lumiar, não havendo participação do município de Raposa.

A amostra foi composta de 100% de mulheres, reiterando o fenômeno da feminização da docência na Educação Infantil (CHAMON, 2005; ZIBETTI, 2007). Destas, 33,33% se autodenominaram pretas e 66,66% pardas.

No que diz respeito à formação, as seis professoras que participaram do grupo focal têm Licenciatura Plena em Pedagogia, uma possui Especialização em Educação Infantil e uma está cursando o Mestrado Profissional em Educação, atendendo à exigência

mínima de formação inicial (graduação) imposta pela LDB 9.394/96. Do percentual total, 83,33% desenvolve suas atividades laborais na zona urbana e 16,66% na zona rural.

Quanto ao tempo de experiência na docência, este variava entre sete e dezenove anos. Apesar de não utilizarmos o mesmo intervalo de tempo para percebermos o ciclo de vida docente como fez Huberman (2000), por aproximação ao marco temporal utilizado por ele, podemos dizer que as professoras encontram-se na *fase de diversificação e de questionamento da docência*, marcada pela quebra da rigidez pedagógica, pelas experimentações, bem como pela tomada de consciência dos fatores institucionais que orbitam em torno de sua atuação profissional, aspectos que ficam evidentes em suas falas na seção seguinte desse estudo.

Os dados gerados na pesquisa foram analisados e interpretados com base nos pressupostos da Análise Dialógica Discursiva (ADD) (SOBRAL, 2005; 2008; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016; 2018), organizados em núcleos de significação (AGUIAR, OZELLA, 2013) recolhidos dos indícios (GINZBURG, 2007) dos enunciados e definidos pela recorrência de palavras nos discursos dos sujeitos.

A ADD baseia-se na teoria dialógica da linguagem que se ocupa desta em sua totalidade concreta e viva (VOLÓCHINOV, 2017). Sua preocupação está voltada para a significação dada aos enunciados decorrentes dos atos responsivos desencadeados nas relações dialógicas. Nesse sentido, a atenção não está na materialidade linguística em si, mas em compreender as formas de produção de sentidos nos atos concretos da vida, ou seja, a posição assumida pelos sujeitos nas relações dialógicas por meio da linguagem.

3 O OLHAR DAS PROFESSORAS SOBRE O ENSINO REMOTO CONTINGENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É inegável as conquistas no campo da Educação Infantil nos últimos anos, em especial a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e de seus desdobramentos por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), à medida que têm colocado em destaque o protagonismo das crianças, fundamentando um currículo que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento, assegurando os seus direitos, assim como a compreensão de que a educação é um processo social e relacional. Este novo paradigma aponta para uma docência indireta, por ser relacional, por não ministrar aulas, por não estar centrada em conteúdos disciplinares e, ainda assim, ensinar,

por estar com as crianças, sem controlá-las, mas compartilhando com elas o fazer pedagógico.

Entretanto, muitas pesquisas (KULMANN JÚNIOR, 2000; CERISARA, 2002; KRAMER, 2005; CAMPOS, 2008, OLIVEIRA, 2010; MELLO, 2010; ARCE, 2016) apontam que essa perspectiva de Educação Infantil ainda não se consolidou plenamente em nosso país, tendo em vista recentes mudanças legais que sinalizam a transição de uma concepção assistencialista de atendimento à criança pequena para outra que acentua a indissociabilidade entre cuidado e educação, constituindo assim um novo campo de atuação.

Nesse sentido, é especialmente relevante o movimento de discutir as especificidades da Educação Infantil junto a professoras e professores a partir de seus contextos, considerando a expressão de suas questões, de seus dilemas, de suas perplexidades, emoções e ideias.

Com a instauração do ensino remoto contingencial, essa nova perspectiva de Educação Infantil apresentada nos discursos dos documentos legais e, também, nos discursos dos gestores públicos é colocada em suspeição. Os desafios decorrentes do momento pandêmico fizeram emergir com maior vigor a falta de compreensão sobre a natureza da Educação Infantil e da infância de forma geral. A esse respeito, Fochi (2020) e Barbosa (2020) destacam que a situação da pandemia evidenciou ainda mais, que não está bem claro para a sociedade o que realmente é a Educação Infantil e como deve ser realizado o trabalho nessa etapa da educação básica.

Esse aspecto foi revelado no processo de escuta das professoras que participaram deste estudo quando se referiram ao trabalho remoto contingencial e a forma como as famílias o percebiam. Nesse exercício, outros pontos de atenção (e tensão) se apresentaram, dentre os quais poderíamos citar: os sentimentos em relação ao trabalho, a organização da ação pedagógica, a recepção das crianças a essa forma de trabalho e as aprendizagens evidenciadas, os desafios impostos, as mudanças provocadas e as possibilidades descobertas. Esse movimento dialético foi percebido no discurso das professoras, no qual se entrelaçaram os impactos da pandemia, as políticas educacionais, aspectos do fazer pedagógico e a relação com as crianças e famílias, corroborando que o professor desenvolve o seu trabalho agindo em zonas indeterminadas da prática (SCHÖN, 2000) e que as soluções prontas da racionalidade técnica não dão conta de responder à imprevisibilidade e a complexidade dos contextos.

3.1 SENTIMENTOS EM RELAÇÃO AO TRABALHO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo como base as experiências vivenciadas pelas professoras participantes da pesquisa, o trabalho remoto foi considerado um período de dificuldades, incertezas, ansiedades, inquietações, medos, preocupações e desafios.

Torna-se importante mencionar que a Secretaria Municipal de Educação de São Luís e de Paço do Lumiar, diante do agravamento da pandemia e do Decreto nº 35.677/2020 do poder público estadual, suspenderam as aulas em março de 2020, sem planejamento para a sua continuidade em outro formato. Dessa forma, essas Redes de ensino passaram meses sem definição sobre esse aspecto, causando angústia e incertezas aos professores, crianças e famílias.

Em maio de 2020, o governo do estado do Maranhão anunciou estado de calamidade pública por meio do Decreto Estadual nº 35.831, de 20 de maio de 2020, mantendo a suspensão de atividades presenciais em instituições de educação. Com o retorno das aulas em agosto de 2020, a SEMED/São Luís determinou o formato remoto sem um plano pedagógico e estrutural para essa finalidade, deixando a cargo das escolas, professores e famílias essa organização. Tal atitude acentuou as desigualdades, na medida em que a maioria das famílias não dispunha de equipamentos e conexão para o acompanhamento do trabalho remoto. Os professores, por outro lado, tiveram que investir em equipamentos, formação e outros aspectos para colmatar as dificuldades e garantir o contato com as crianças, orientando o processo educativo.

Diante deste cenário e da falta de recursos tecnológicos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação aos professores e crianças, após a paralisação das atividades escolares presenciais, estas passaram a ser desenvolvidas *online* com o recurso do *WhatsApp*. Por meio deste dispositivo, os professores interagiam com as crianças no seu turno de trabalho, de forma síncrona, e, ao longo do dia, recebiam as atividades de maneira assíncrona. Salientamos que algumas crianças só tiveram acesso a essas atividades quando os responsáveis chegavam do trabalho, pois não possuíam aparelho próprio e muitos tinham dificuldades de acesso, pois utilizavam dados móveis com conexão limitada. Essa situação, embora exigisse dos professores adaptações metodológicas e uma organização curricular diferente do modelo presencial, o sentimento que pairava no ar para todas as participantes da pesquisa era de medo, angústia e incerteza, mas, principalmente de “desamparo” por não terem com quem contar nesse processo, conforme podemos evidenciar nos depoimentos das professoras:

Inara: E aí eu digo que foi um tapete que foi tirado dos nossos pés com bastante força. Nós ficamos sem chão naquele momento. [...]. Esse foi um momento que trouxe um certo temor [...].

Luanna: A gente realmente ficou com muito medo, sem saber muito o que estava acontecendo [...]. E a gente ficou totalmente no escuro, sem saber o que fazer.

Cecília: A gente se sentiu meio que desamparada em virtude de não ter uma diretriz vinda da Secretaria de Educação. Isso deixou a gente meio que no escuro mesmo. Então, esse sentimento mesmo de desamparo, eu acredito que tenha sido geral.

Iolete: E o primeiro sentimento foi o pânico, do medo da doença. E passado todo esse pânico, pensando no trabalho, em quando nós iríamos poder voltar, foi um grande sentimento de impotência, porque, como todas as colegas já citaram, não havia nenhuma orientação da SEMED. Foi mesmo um sentimento de impotência. [...]. Sempre aquela incerteza e o descaso realmente da nossa Secretaria de Educação. Muito triste!

Noême: Eu me senti muito revoltada porque não foi dado nenhum auxílio pra gente, nenhuma informação e só cobranças. Esse foi o sentimento que mais aflorou em mim.

Mayanna: [...] O primeiro momento foi de muito medo. Os primeiros quinze dias foram assim, de pânico e medo. Uma situação bem difícil. [...]. No meu Município, Paço do Lumiar, é atrasado três vezes. E no nosso município não foi diferente e causou justamente o sentimento que Noême falou, foi o sentimento de desamparo e, ao mesmo tempo, de revolta, porque nós em sala de aula presencialmente já damos o máximo, a gente já tira do bolso, a gente já faz tudo que tem que fazer.

O depoimento das professoras demonstra que o sentimento inicial (e compreensível) de medo em relação à imprevisibilidade e desafios que o contexto pandêmico trazia ao processo educativo, se transformou em indignação e revolta, relacionadas especialmente à ausência, por parte da SEMED, de orientação pedagógica e diretrizes para o ensino remoto e o provimento de condições estruturais para que o mesmo fosse desenvolvido, na medida em que, a maioria das crianças atendidas pela Rede Municipal de ensino de São Luís encontra-se em situação de vulnerabilidade social e, conseqüentemente, exclusão digital, o que não é diferente no município de Paço do Lumiar, conforme relata a profa. Mayanna.

Apesar das dificuldades evidenciadas, as aprendizagens, descobertas e reinvenções também marcaram esse momento como frutos das necessidades provocadas pelos desafios, pois no esforço para garantir os direitos das crianças em tempos de isolamento social alinhados às determinações impostas pelas Redes de ensino, as professoras resolveram agir com a finalidade de diminuir os danos causados por decisões imprevisíveis, imediatas e aligeiradas dos gestores públicos. Nesse sentido, manifestações de engajamento, entusiasmo, coragem e busca foram evidenciadas nos discursos das professoras, impulsionando o processo de autoformação e tomada de decisões em

contexto, num movimento individual e coletivo para superação das dificuldades impostas, como podemos observar em alguns trechos das conversas:

Inara: Já que não tinha direção, não tinha nada que indicasse para gente qual o caminho a tomar, então, nós começamos a fazer reuniões por escolas. Escolas que tivessem interesse, grupo de professores que tivessem interesse em se reunir para discutir o que poderia ser feito, porque a Secretaria não nos informava nada, tanto é que a gente retornou somente em agosto. [...] eu, diante do meu temor, diante do meu não saber nada, decidi iniciar um estudo sobre formas de trabalhar, fui procurando plataformas que já existiam e vendo experiências em outros lugares que precisavam desse conhecimento tecnológico.

Luanna: E a gente vai em busca. Professor tem essa mania de ficar em casa e vai em busca e procura na internet alguma coisa.

Cecília: E na condição de professores que acredito que somos, nós vamos em busca. Fui buscar cursos em relação a tecnologia. Quem não tinha muito contato sofreu um pouquinho, apanhou para buscar essas novas tecnologias para trabalhar. [...], mas como somos batalhadoras, nós sempre estamos em busca de alguma forma, não ficamos paradas. Eu conversava com Patrícia (coordenadora), me lembro bem na época, eu disse: “Patrícia, a gente precisa esperar que a Secretaria de Educação nos dê uma diretriz?”. Porque eles precisam definir de que forma a gente vai trabalhar com essas crianças, mas enquanto isso a gente estuda, a gente se especializa, a gente busca meios de se preparar para um possível retorno, para quando nós retornarmos tenhamos, pelo menos, uma ideia de como vai ser esse trabalho.

Iolete: Acho que cada uma realmente buscou, pelo menos eu busquei, assim como as colegas já falaram, estudar, rever o que a gente sabia, rever o que já tínhamos e como poderíamos nos reinventar a partir de então. A partir daí eu fiz o que eu já ouvi que vocês fizeram também - estudar, pensar nas possibilidades do retorno que parecia que a gente ia retornar.

Noême: Eu não sabia manusear essas questões de aplicativo para editar vídeo e nada disso, porque isso, gente, isso daí foi um chororô muito grande, não só comigo, mas com as minhas colegas também, porque a gente não sabia. Tive que aprender tudo para poder manusear e tive que ensinar para algumas colegas, porque têm algumas que são mais idosas e têm dificuldade, então tinha que auxiliar, principalmente a minha colega que também está numa sala de Infantil II. Eu ajudo muito ela nesse sentido e a gente vai trocando. Uma vai ajudando a outra.

Mayanna: Em relação as dúvidas, pelo menos no meu caso, eu sempre estou com as colegas, sempre planejando juntas e surgem indagações e respostas, e, também, as nossas coordenadoras elas dão um suporte muito bom. Tem também as outras colegas de outras Redes que nós fazemos essa troca de conhecimento, de informação para que a gente não fique a ver navios. Às vezes eu passo bastante tempo vendo navio para depois achar a resposta de alguma coisa.

Percebemos que poucas docentes dominavam os recursos tecnológicos de mídias e não tinham experiência com o trabalho remoto. Como o *WhatsApp* passou a ser a ferramenta de acesso às crianças, elas precisaram fazer uma adaptação do currículo/aulas/experiências de aprendizagens para esse recurso, o que não significa que os professores utilizaram o *design* da educação à distância. Diante dessa necessidade de interagir com as crianças e famílias e organizar experiências de aprendizagem significativas, o professor buscou alternativas viáveis e adequadas à realidade em que

trabalhava, exigindo estudo, fundamentação teórica e troca de experiências com os pares, num processo permanente de aprendizagem e reflexão sobre a prática.

Nesse contexto, a formação continuada assume um papel fundamental, tendo sido um aspecto deficitário no sentido da oferta pela Secretaria Municipal de Educação, sobretudo no período que antecedeu o início das aulas em agosto de 2020. Compreendemos que toda qualificação profissional pública, perpassa por um investimento contínuo e planejado que, muito embora se constitua uma decisão individual, o incentivo e a valorização profissional são ferramentas necessárias à melhoria do serviço de oferta.

Segundo Kramer (2006), a formação de profissionais da Educação Infantil é um desafio que exige ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Pimenta e Anastasiou (2009, p. 13), destacam que “O desenvolvimento profissional de professores é objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera mero executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir”.

Nesse contexto desafiador em que o professor precisa desenvolver o seu trabalho, seja por meio do formato remoto, presencial ou híbrido, uma diversidade de competências são requeridas desses profissionais, dentre as quais destacamos: o pensar criativo, o agir reflexivo em zonas indeterminadas da prática, o agir colaborativo, o expressar claramente as suas ideias e a tomada de decisões/resoluções de conflitos de forma teoricamente fundamentada. Em síntese, o profissional supracitado precisa ser reflexivo, numa análise da realidade que ultrapasse a perspectiva da racionalidade técnica e das soluções prontas (receituário) (SCHON, 1983, 1987; ALARCÃO, 1996). Outro aspecto importante no âmbito da formação continuada de professores é que esta ocorra numa perspectiva de autoformação, tendo como eixo a reflexão sobre as práticas e sobre si mesmo enquanto pessoa e profissional. Autotransformar-se pela docência é um processo dinâmico e complexo fundamentado nos processos de constituição do ser docente, com base nas experiências vividas em sala de aula, é ser protagonista do seu próprio percurso formativo (FERREIRA, 2021).

No caso das professoras participantes deste estudo, evidenciamos que suas tomadas de decisão demonstram uma postura de responsabilidade e comprometimento com o desenvolvimento e bem-estar das crianças, ao pensar nas possibilidades de construir caminhos e meios mais simples possíveis, que estejam de acordo com a

realidade de cada família, ainda que os gestores das Redes de ensino não apresentassem propostas concretas para esse trabalho.

Outro sentimento evidenciado nas narrativas das professoras foi a necessidade de construir laços e vínculos com as famílias. A aproximação da instituição com a família, especialmente das professoras com os familiares das crianças, permitiu que investissem num diálogo para que as famílias pudessem conhecer os processos pedagógicos da Educação Infantil e para que a instituição conhecesse melhor cada criança, a sua história e de suas famílias. Sobre essa questão destacamos algumas narrativas que sintetizam essa discussão:

Cecília: Surgiu a proposta de montarmos esse grupo de *WhatsApp*, porque não tinha uma plataforma até então que pudéssemos compartilhar com as famílias [...] pelo menos para estabelecer o contato, que já é uma coisa extremamente importante. [...] lembro bem que no início de formação dos grupos pouquíssimos pais aderiram, justamente por conta de serem crianças pequenas de 3 e 4 anos, pois questionavam o que elas iam fazer na *internet*. Para conseguir fazer com que as famílias compreendessem a importância de manter um vínculo com a escola foi difícil. Foi um trabalho árduo, de agosto de 2020 até o início de 2021. Hoje em dia, nós temos uma adesão maior, as famílias já compreendem mais. A gente já consegue trabalhar melhor, mas realmente foi bem difícil, muito difícil mesmo. Tivemos que recorrer a busca ativa, na conscientização da família e foi um processo lento, foi lento demais.

Iolete: No momento completamente novo na vida de todo mundo e assim a primeira coisa que eu achei que nós deveríamos fazer foi acolher as famílias. Como nós não tínhamos conhecido as crianças, tido o primeiro contato, em julho, antes mesmo da orientação da SEMED, nós criamos os grupos de *WhatsApp* com muita dificuldade, procurando os telefones, atualizando os números e conversando com cada família individualmente, depois convidando para entrar no grupo e fazendo algumas interações já com as crianças, pedindo pra olhar a carinha delas e conversando com elas. E era bom dia, boa tarde tia e perguntando o que elas estavam fazendo, com quem que elas estavam passando a pandemia. Assim foi o mês de agosto, foi praticamente todo para a gente fazer esse acolhimento, tentar entender como as crianças estavam, qual era o contexto que elas estavam vivendo com as famílias.

Inara: A gestão fazia o acolhimento dessas famílias para garantir esses vínculos através da oferta das cestas, na oferta de kits, era a forma de garantir o vínculo da criança e da família com a escola. [...] Era uma forma de participação das famílias, já que nem todos participavam das propostas que a gente programava. [...] Eu digo que esse foi um trabalho que se você não se disponibilizar para ter esse contato, manter esse contato com os pais o tempo todo, você não consegue sucesso, pelo menos para conhecer os seus alunos e para conversar com eles. Nós temos histórias demais pra contar.

Mayanna: Tem situações que o pai só consegue me responder no domingo, porque durante a semana trabalha, sai de casa, o menino ainda está dormindo; chega, o menino já está dormindo. Não tem como dá aquele suporte para criança. Nós abrimos nossa agenda para atender pai no sábado, no domingo, no feriado, no dia santo, até às dez horas da noite, independentemente da situação. Começamos o grupo no *WhatsApp* e foi uma situação bem difícil no início e também algo despertador, porque mandávamos mensagem por escrito e observamos que tinham muitos pais que não sabiam ler. [...]. E quando ligamos para as famílias, os pais falavam: “Professora, a gente não responde, porque a gente não sabe ler”. Então, fomos para novas estratégias, além de

mandar o vídeo, além de mandar o texto, nós fazemos a leitura daquele texto para que o pai tivesse acesso a ele.

As narrativas recuperam o sentido da função das instituições de Educação Infantil nesses tempos - que implica retomar seu papel de complementaridade à família (BRASIL, 1996), oferecendo escuta, acolhimento, respeito, compreensão, partilhando informações e contribuindo para qualificar ainda mais as outras experiências que as crianças e suas famílias estavam vivendo em casa, as quais não devem ser julgadas como melhores ou piores, mas diferentes.

3.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO REMOTO E O APOIO DA GESTÃO

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer CNE/CP nº 5/2020, o qual determina que a responsabilidade pela decisão das atividades remotas fica a cargo dos sistemas, Redes ou instituições de ensino. A proposição para a Educação Infantil é a de que sejam elaborados orientações e materiais para que os adultos responsáveis pelas crianças desenvolvam com elas atividades no seu contexto doméstico, envolvendo aspectos lúdicos, recreativos, criativos e interativos, não sendo indicado no documento o ensino remoto para crianças (BRASIL, 2020).

Essa orientação apresenta-se vaga e pouco esclarecedora a respeito do que deve ser proposto pelas Redes de ensino/escolas/professores para às crianças e famílias no contexto do trabalho remoto emergencial. Nesse sentido, observamos diferentes formas de organização para a educação infantil que denunciam problemas, dentre os quais podemos citar: ausência de ação e omissão das Secretarias de Educação em prover o desenvolvimento desse trabalho, falta de unidade curricular nas Redes de ensino, suporte inadequado (ou ausência deste) para o planejamento das experiências de aprendizagem e formação continuada deficitária ou inexistente para colmatar as dificuldades evidenciadas nesse processo.

Percebemos, então, a necessidade de uma orientação clara sobre a organização curricular e metodológica desse processo, que colocasse as crianças no centro do percurso educativo; que respeitasse as características e condições de cada contexto; e que proporcionasse um suporte seguro aos docentes. Para tanto, o apoio da gestão foi fundamental para a organização do trabalho pedagógico, conferindo à escola e os seus profissionais o estatuto de comunidade aprendente e reflexiva, que age em situações

extraordinárias, respondendo com ações adequadas ao enfrentamento do problema de forma teórico-prática, tal como podemos observar nos depoimentos a seguir:

Mayanna: Eu volto a fala para a questão da gestão. A gestão, tanto quanto nós, foi pega de surpresa, mas, graças a Deus, nas duas escolas nós tivemos um suporte muito bom.

Iolete: Bom, em relação a organização do trabalho, na minha escola a gestora acumula também o cargo de coordenadora. Ela dá um suporte maravilhoso para nós todas, então, de 2020 para 2021 nós avançamos muito no nosso trabalho, na organização do nosso trabalho.

Inara: Nesse trabalho tivemos o auxílio da coordenação e da gestão. [...] o que acontece ainda com a gestão e a coordenação, nós temos coordenadores muito competentes que conseguem organizar o trabalho, consegue reunir o grupo. A gestão, como a sua função que não é de direcionamento pedagógico, fazia o acolhimento dessas famílias para garantir esses vínculos através da oferta das cestas, na oferta de kits, era a forma de garantir o vínculo da criança e da família com a escola.

Cecília: Eu só queria dizer o quanto é importante, assim como foi importante para nós no ano passado e foi o ano mais problemático que encontramos no município, ter uma organização por parte da coordenação e gestão. A gestora, apesar de todos os percalços, sempre nos ajudou, ela estava em contato com os pais e, dessa forma, conseguíamos ter acesso às famílias, ela ficou responsável por isso e a Patrícia (coordenadora) sempre integrou os dois turnos. Apesar de ser coordenadora de um único turno ela conseguiu integrar os dois turnos e ano passado a gente trabalhou conjuntamente. A Patrícia sempre deu esse suporte, ela sempre nos ajudou em relação aos planejamentos, inclusive todas as atividades até hoje eu envio para ela apreciar e me dizer o que melhorar.

Nota-se, pelo relato das docentes, que a gestão e a coordenação pedagógica exerceram um papel de grande relevância para o desenvolvimento de todas as ações do trabalho remoto, no sentido de nortear o fazer das professoras, de avaliar os resultados obtidos com essas ações e buscar novas possibilidades. Os aspectos supramencionados pelas professoras, alinham-se ao que se refere Coelho (2008) quando ressalta que o trabalho do coordenador pedagógico é planejar e sistematizar ações pedagógicas, acompanhar as práticas dos professores e propor formas de organização do trabalho coletivo, propiciando autonomia de todos.

A partir dos depoimentos das professoras, podemos depreender que, mesmo com a orientação deficitária ou inexistente do poder público, as escolas realizaram um movimento dialético, criando uma rede de apoio interno (e até mesmo entre escolas), tornando-se verdadeiras comunidades aprendentes, gerando conhecimento praxeológico que se reverteu em melhoria das práticas e aprendizagem das crianças.

3.3 O PLANEJAMENTO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O planejamento pode ser compreendido como a possibilidade de antever e projetar ações. É um elemento fundamental para a estruturação do trabalho pedagógico na

Educação Infantil e constitui-se em uma ferramenta de trabalho docente, o qual envolve reflexão crítica sobre a prática e projectualidade² da ação docente.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente (OSTETTO, 2000, p. 177).

O registro reflexivo do trabalho realizado com crianças e a observação atenta e crítica da realidade são elementos que possibilitam e auxiliam o ato de planejar com intencionalidade. Segundo Fochi (2016), planejar é tornar visível a intenção educativa, é criar situações significativas de aprendizagem que contribuam para as crianças atribuírem significado para suas experiências no mundo.

A partir dessas considerações, observamos nas falas das professoras que, mesmo diante do panorama desafiador, conseguiram tornar visíveis suas intenções por meio dos seus planejamentos:

Iolete: Hoje em dia o nosso trabalho é organizado da seguinte forma: nós temos três reuniões mensais. A primeira reunião é com o grupo todo, onde a gente sempre faz uma avaliação de como foi o desenvolvimento das propostas, cada uma fala a realidade do seu grupo e as suas intencionalidades para o mês subsequente. A gente sempre faz isso no mês anterior e, a partir do que discutimos, chegamos num consenso. Depois, há uma divisão em subetapas, onde nos reunimos com as companheiras do nosso turno e depois me reúno com a minha companheira pra gente organizar como é que vai ser o nosso trabalho. [...]. Nós organizamos quatro propostas por mês. Cada proposta tem uma intencionalidade que definimos de acordo com a particularidade da sua turma. Apesar da gente ter um único encaminhamento e direcionamento, cada professora é autora do seu planejamento. A partir do que decidimos, cada uma segue o seu rumo. Divido o meu trabalho em quatro grupos: arte e cultura; leitura; brincadeiras e jogos, escrita criativa - que eu os coloco para escrever, mas não copiar palavras, mas a partir de experiências.

Cecília: Esse processo de crescimento me lembra a fala da Iolete quando diz que os professores acabam se juntando nesse momento do planejamento e um vai observando a experiência do outro e vão se ajustando e isso de fato enriquece muito o nosso trabalho e nesse contato com outro professor, sabemos o que nós podemos fazer.

Inara: Nos reuníamos toda segunda-feira, já sabíamos que segunda-feira era o dia da reunião da equipe pedagógica. A reunião começava às 14h e ia até

² Projectualidade deriva do substantivo *progettazione*, que é usado na Pedagogia italiana de Reggio Emília como planejamento flexível, em que são criadas hipóteses iniciais, mas que estão sujeitas a mudanças de direção conforme o trabalho progride. O termo é usado em contraposição a um planejamento baseado em currículos predefinidos, programas e estágios (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

quando fosse necessário para planejar o que aconteceria, que temas trabalharíamos, o que iríamos fazer com as crianças.

Mayanna: Eu sempre estou com as colegas, sempre planejando juntas e surgem indagações e respostas, e também as nossas coordenadoras elas dão um suporte muito bom.

Nas falas das docentes é possível observar uma concepção de planejamento como um trabalho colaborativo e de autonomia docente - contribuições do individual ao coletivo e vice-versa. Além disso, ganha destaque no discurso de algumas delas, o papel importante da coordenação e da gestão pedagógica na construção do planejamento, o qual consideramos ser estratégico na articulação coletiva à medida que deve contribuir na discussão e avaliação crítica dos planejamentos, juntamente à equipe.

Torna-se importante mencionar que o planejamento, diante de todos os condicionantes e entraves anteriormente descritos, foi um desafio para as professoras participantes do estudo, pois além de lidarem com a distância física das crianças, ausência/dificuldades de conectividade, a necessidade de uma mediação mais presente da família. O fato de utilizarem o *WhatsApp* e entregas de atividades impressas, exigiram uma mudança na forma de planejar e organizar o currículo e as experiências de aprendizagem.

3.4 O USO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O uso das ferramentas digitais no trabalho remoto emergencial se apresentou como solução momentânea para os efeitos do distanciamento entre o espaço físico da instituição com as crianças e as famílias. Essa solução circunstancial buscou garantir, por meio da adoção de tecnologias, conteúdos e linguagens digitais, a manutenção dos vínculos e o apoio às famílias no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A partir dos diálogos com as professoras, identificamos pelo menos duas grandes reflexões em relação ao uso das ferramentas digitais: a primeira, marcada pela urgência, em que as tecnologias foram utilizadas de forma relativamente aligeirada para a interação com as famílias e as crianças; e a segunda, que se refere à adaptação e ajustes em função das necessidades que se apresentaram. Seus discursos demonstram as dificuldades, reflexões e ações no sentido de responder a essa nova realidade, utilizando as ferramentas digitais mais adequadas a cada contexto, aliadas ao material impresso também disponível

na escola com a finalidade de atender às crianças e famílias que não dispunham de um celular ou conexão à internet para acompanhar as propostas pedagógicas:

Iolete: [...] quando veio a orientação da SEMED nós já estávamos conversando com as famílias, não foi tão difícil esse contato, o difícil mesmo foi essa questão do acesso à internet, deles poderem assistir um vídeo. Eles diziam: “Professora, eu não tenho dados móveis para assistir os seus vídeos”. Só falavam mesmo por áudio, mandavam mensagens de áudio, às vezes a gente pedia uma foto e nem todos podiam enviar, justificando que a câmera do celular não prestava.

Inara: Outro problema era o acesso à internet e os aparelhos que eles não tinham, então ficou difícil e a gente nunca conseguiu alcançar 100% dos nossos alunos, geralmente 40% ou 50%. Desde que iniciamos, sempre deixamos alguém à margem desse trabalho remoto, não tinha como agregar todo mundo.

Mayanna: Hoje está funcionando da mesma forma que a colega falou. Nós temos obrigatoriamente que passar a aula no *WhatsApp*, passar os vídeos, passar os áudios e, ainda assim, mandar atividades impressas para esses alunos, é algo que está sendo muito desafiador, porém tem um lado positivo, que a gente tem uma resposta até bem maior por conta dos pais não terem condições de disponibilizar um celular pra criança, pois na minha realidade os pais têm três, quatro filhos e só um celular, então eles apelam muito para questão da atividade impressa, porque enquanto estão fazendo atividade impressa com um, o outro está utilizando o celular.

Cecília: Tem famílias que não têm acesso à internet nem por meio do celular, com isso surgiu a proposta dos blocos de atividades com interações.

Luana: Uma outra coisa que nós fazemos também são ligações uma vez por semana, nós fazemos uma ligação de vídeo via *WhatsApp* mesmo, porque pelo *Meet* às vezes é complicado, porque não tem internet. Eu vou selecionar algumas crianças, e nós fazemos essa conversa. Daí, eu tento conversar sobre as atividades, sobre as aulas, sobre o que eles estão aprendendo, gosto de contar história, perceber o retorno deles.

A exclusão digital foi considerada a maior dificuldade do período remoto, e, como foi relatado pelas professoras, aquelas crianças que não conseguiam ter acesso por meio dos dispositivos digitais, recebiam propostas impressas para realizarem em casa com a família, e, assim, manter os vínculos com a instituição.

Conseguimos perceber que, além da dificuldade com a internet, também existem os problemas com o uso das tecnologias para as famílias e para as crianças. Não podemos culpar os pais por uma presença não tão ativa neste momento, visto que, infelizmente, a realidade de muitos é precisar trabalhar o dia inteiro e não possuir tempo para ajudar os filhos como gostariam. Além disso, alguns pais não são alfabetizados, o que dificulta ainda mais a interação deles por meio dos dispositivos digitais.

3.5 A RECEPÇÃO DAS CRIANÇAS AO ENSINO REMOTO E SUAS APRENDIZAGENS

No cenário formado pela pandemia, entender como as crianças receberam o trabalho realizado remotamente e o que aprenderam durante este período, é uma das principais dificuldades para as professoras. Nesse sentido, a avaliação do percurso das crianças ao longo do trabalho remoto e como vivenciaram as experiências de aprendizagem propostas foi um grande desafio para os educadores, à medida em que não havia garantia de que realmente a criança estava realizando as atividades ou se não era feita pelo responsável que a acompanhava em casa. A avaliação, como um processo multidimensional, ficou comprometida pela ausência de contato físico com as crianças e a impossibilidade de avaliar todos os aspectos e alcance da ação pedagógica:

Inara: Tem vídeos em que nós percebemos que os pais estão fazendo para que a criança possa estar lá e que nós tenhamos evidências da presença da criança. Mas, que mediação é essa? Então, eu tenho evitado fazer essa avaliação pela impossibilidade de fazê-la. De alguma forma vamos ali tentando, dizendo: “Participem de, pelo menos, uma atividade, coloquem a criança para falar de vez em quando, para que ela possa ter a sua presença garantida na semana, no mês”. É um trunfo que nós temos para tentar fazer com que, de alguma forma, as crianças participem. Mas eu acho muito difícil fazer essa avaliação de aprendizagem, porque na escola nós acompanhamos todo o processo e sabemos quem está se desenvolvendo e quem não está se desenvolvendo. Porque quando estamos de forma presencial e vamos avaliar as crianças, nós levamos em consideração o processo e agora nós estamos levando em consideração o produto.

Iolete: Eu faço das palavras da Inara, as minhas. Avaliar à distância, nesse contexto, realmente é muito difícil. E eu sempre me fazia muitas perguntas e acho que são poucas conquistas. Muitas dificuldades, mas poucas conquistas, e eu me perguntava assim: “Como eu vou observar para poder avaliar? Como é que eu vou analisar o contexto da criança para avaliar? Como é que eu vou documentar o que a criança está aprendendo? Que registro eu vou fazer?”. Eu não quero ver o produto, eu quero ver o que a criança fez, nem o que você fez com ela. Eu quero saber se a criança tentou fazer, eu sempre digo para eles: “Deixem a criança fazer, se ela não conseguir, não tem problema, mas é para ela fazer, não estou pedindo que fique algo bonito e perfeito, mas que você deixe a criança fazer o que ela sente vontade”. E com alguns pais têm dado certo.

Luanna: Algumas famílias se limitam apenas ao bloco de atividade, daí nós não sabemos quem realizou, como foi realizado; então, assim, do total de cem por cento da turma, vamos dizer que eu tenho 40% de um retorno, de um feedback, para eu tentar mais ou menos entender o que está acontecendo com algumas crianças. Para ter esse retorno... Então, essa não é uma avaliação realmente satisfatória, como nós realmente queremos que aconteça. Porque no trabalho, ao longo do ano, dentro da sala de aula, nós vamos percebendo, como Inara falou, “o processo”, e... esse trabalho remoto é bem mais complicado para nós percebermos como a criança está aprendendo e como está acontecendo.

Cecília: [...] eu, muitas vezes, utilizo essas ferramentas para trabalhar com as crianças, e elas gostam, elas dão um bom *feedback* em relação a essas atividades. Então, a minha avaliação nesse sentido é de que a criança aprende a partir do momento que lá se sente confortável para dizer: “Professora, eu gostei dessa atividade! Essa atividade foi muito legal!”.

Luana: Com isso, percebemos também como eles estão perdendo na oralidade, não sei quem foi que colocou, mas essa questão da oralidade também está se perdendo muito.

A construção desses entendimentos apontam algumas reflexões, como: a avaliação e acompanhamento ainda são desafiadores, devido às limitações de interações e acessos no contexto remoto. Além disso, a privação das interações sociais implicam negativamente no processo de aprendizagem das crianças, visto que elas aprendem em situações de interação entre si e com adultos, nas trocas de experiências vivenciadas, difíceis de serem visualizadas remotamente. Por esses motivos, coloca-se a impossibilidade de apreender a complexidade da ação educativa e das aprendizagens das crianças, pois não é possível saber como elas estão realizando efetivamente as propostas, mesmo sabendo que participam por meio dos registros, como fotos, vídeos e áudios.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o ano de 2020 vivemos um período crítico decorrente da pandemia do novo Coronavírus, que deixou à mostra as vergonhas da situação da Educação Infantil no Brasil e os desafios impostos à escola da infância para cumprir sua função de garantia do direito à educação de qualidade socialmente referenciada para crianças pequenas e bem pequenas no país.

Nesse sentido, os professores tiveram uma função primordial para que as crianças continuassem a ter vínculo com a escola. Lançar o olhar para o processo construído por esses profissionais durante esse período é de grande relevância, por esse motivo neste artigo nos propomos a discutir o trabalho docente desenvolvido na Educação Infantil, durante o primeiro ano da pandemia, refletindo sobre os sentimentos, os sentidos e a (re)significação da compreensão sobre a natureza desta etapa da educação básica, cujo cenário da pesquisa foram alguns municípios maranhenses.

A análise dos dados gerados na pesquisa, nos fez perceber que durante esse período as docentes além de se encontrarem perdidas em relação à continuidade do trabalho pedagógico, viveram sentimento de impotência, revolta, medo, e, especialmente, de desamparo, por não contarem durante alguns meses com a parceria da Secretaria de Educação.

Essa situação impulsionou as professoras a deixarem a solidão em que viviam para descobrirem novos caminhos, que ocorreu pelo processo da autoformação, organizando-se, assim uma rede de colaboração entre os próprios professores que começaram coletivamente a pesquisar experiências exitosas vivenciadas em outros lugares, bem como aprofundamento dos conhecimentos voltados para as questões tecnológicas. Neste sentido, a alternativa mais viável encontrada para permitir a interação com as crianças foi uso do WhatsApp e para aquelas crianças cuja família não disponibilizava de internet suficiente, a organização de blocos atividades, sendo necessário, portanto, adaptar o currículo à nova realidade.

Constatamos, assim, que a pandemia trouxe muitos desafios, mas também inúmeras possibilidades e mudanças de (re)pensar a Educação Infantil em meio a um tempo de ousadias, um legado que poderá permanecer no futuro (KIRCHNER, 2020). Com o trabalho remoto, pensou-se em estratégias para superar os desafios, houve um deslocamento do olhar das professoras sobre o seu papel e muitas possibilidades se apresentaram nesse processo.

Contudo, a falta de internet e o analfabetismo de alguns pais, foram algumas das dificuldades relatadas para o uso do aplicativo do *WhatsApp*. Neste sentido, buscou-se diferentes formas de organização desse trabalho remoto, e com o sentimento de desamparo por parte da Secretaria de Educação, muitos professores tiveram que arcar financeiramente com os recursos que precisavam para este momento.

Com relação ao planejamento, ficou evidente no relato das professoras o auxílio e parceria das coordenadoras e das gestoras pedagógicas. Todavia, a avaliação e o acompanhamento ficaram comprometidos, visto que, no contexto presencial o que se avalia é o processo e no trabalho remoto a ênfase está no produto.

O processo vivido nos leva a concluir que o experienciado pelas professoras, apenas demonstra um grande esforço de pensar nas possibilidades de consolidar um trabalho educativo para as crianças da primeira infância que respeite seus direitos. Percebe-se que muitas possibilidades se apresentaram nas suas falas que, mesmo diante a tantas dificuldades, realizaram os seus tateios experimentais, a fim de garantir, ainda que de forma limitada, o acesso à cultura pelas crianças.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3jzSUKZ>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

ANDERSEN, H. C. **A roupa nova do imperador**. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA NA EDUCAÇÃO (ANPEd). **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

ARCE, Alessandra. Como pensar e organizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil? contribuições da teoria histórico-cultural. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016. p. 95-110.

BARBOSA, M. C. (15 de Jun de 2020). 1 Live (2:10:00). **Plenária Virtual: Questões para pensar a Educação Infantil na pandemia**. Acesso em 15 de Jun de 2020, disponível em Publicado no canal do Fórum Gaúcho de Educação Infantil: <https://www.youtube.com/watch?v=Q2KkWdjEZjs>

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 04/07/2022

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Parecer do CNE/CP nº 5, de 28/05/2020**. Sobre a reorganização do calendário escolar e à possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia da COVID-19.

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

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez editora, 2002.

CHAMON, Magda. **Trajetória da feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COELHO, Cristina M. Madeira. **Texto universitário: Coordenação Pedagógica e o papel do coordenador**. Brasília: UnB, 2008.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2007.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERREIRA, Edith Maria Batista. Autoformação, aprendizagem de professores e ensino da linguagem escrita: entrelaçamentos na pesquisa-formação. 2021. 299 f. **Tese** (Doutorado em 2021) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=100940>

FOCHI, Paulo Sergio. Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de Educação Infantil. 2016. 217 f. **Relatório de qualificação de tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2016.

_____. (15 de Jun de 2020). 1 Live (2:10:00). Plenária Virtual: Questões para pensar a Educação Infantil na pandemia. Acesso em 03 de Jun de 2020, disponível em Publicado no canal do Fórum Gaúcho de Educação Infantil: <https://www.youtube.com/watch?v=Q2KkWdjEZjs>

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências humanas**. Brasília: Liber Livro editora, 2012.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad.: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

KIRCHNER, E.A. Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

KRAMER, Sônia. Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN Jr. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 2, n. 14, p.5-18, maio 2000. Quadrimestral. Disponível em: Acesso em: 14 dez. 2019.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (coord.). **Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Universidade Federal de São João del-Rei. 2020. 22 p. Registrada na Plataforma Brasil, sob o código 36333320.0.0000.5151. [Projeto de Pesquisa]

MARANHÃO. **Decreto Estadual nº 35.677**, de 21 de março de 2020, Estabelece medidas de prevenção do contágio e de combate à propagação da transmissão da COVID-19.

_____. **Decreto Estadual nº 35.831**, de 20 de maio de 2020, reitera o estado de calamidade pública em todo o estado do Maranhão.

MELLO, S. A. FARIAS M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan/abr. 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Educação Infantil: muitos olhares**, 9.ed.; São Paulo: Cortez, 2010.

OPAS/OMS Brasil. Pan American Health Organization / World Health Organization. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/brasil>. Acesso em 12 de outubro de 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. **In: Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas, Papirus, 2000.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção Docência em formação)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SOBRAL, A. U. Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de autoajuda. 2005. 325 f. **Tese** (Doutorado em Linguística) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/37I6n7G>. Acesso em: 26 nov. 2019.

SOBRAL, A. U. As Relações entre texto, discurso e gênero: uma análise ilustrativa. **Revista Intercâmbio**, v. 17, p. 1-14. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3M79XHz>. Acesso em: 18 fev. 2019.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso — ADD. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3xpNGAj>. Acesso em: 28 fev. 2020.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso — LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 307-322, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3xuM0G5>. Acesso em: 18 fev. 2019.

SHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. **The reflective practitioner:** how professional think in action. New York: Basic Books, 1983.

_____. **Educating the reflective practitioner;** Donald Schön's presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC, 1987.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. O que pensam professoras de educação infantil sobre a feminização da profissão docente?.In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED. ANPED: 30 ANOS DE PESQUISA E COMPROMISSO SOCIAL, 30, 2007, Caxambu.Anais...Caxambu/MG: ANPED, 2007, p. 01-15. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3041--Int.pdf>> Acesso em: 27 mar. 2012.**