

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA LITORAL NORTE/ OSÓRIO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: LICENCIATURA**

GISLAINE RICKROT TIETBOHL

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-
19: DESAFIOS DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA DO LITORAL NORTE/RS**

**OSÓRIO
2022**

GISLAINE RICKROT TIETBOHL

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: DESAFIOS DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA DO LITORAL NORTE/RS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carolina Gobbato

OSÓRIO
2022

Catalogação de Publicação na Fonte

T564d Tietbohl, Gislaine Rickrot.
Docência na educação infantil em tempos de pandemia da Covid-19: desafios de professoras de uma escola do Litoral Norte/RS / Gislaine Rickrot Tietbohl. – Osório, 2022.
78 f.

Orientadora: Carolina Gobbato.

Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Graduação em Pedagogia: Licenciatura, Unidade em Osório, 2022.

1. Educação Infantil. 2. Docência com crianças pequenas. 3. Pandemia. 4. Covid-19. I. Gobbato, Carolina. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Laís Nunes da Silva CRB10/2176.

GISLAINE RICKROT TIETBOHL

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: DESAFIOS DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA DO LITORAL NORTE/RS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carolina Gobbato

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Carolina Gobbato (UERGS)
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS - Litoral Norte

Prof.^a Dr.^a Helena Venites Sardagna (UERGS)
Membro da banca

Prof.^a. Me. Claines Kremer
Membro da banca

Dedico esta monografia ao meu marido, Pedro Fiuza, que me forneceu todo o suporte para que eu pudesse desenvolver este projeto, bem como ao fruto de nosso amor, nossa filha, Nathália Fiuza, que é minha grande incentivadora e fonte de inspiração na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Dedico meus agradecimentos iniciais a Deus, por me dar coragem e força para a concretização do sonho que é minha graduação.

Agradeço, ainda, a todos que compartilharam comigo o trilhar de mais este caminho, colaborando direta e indiretamente a fim de que eu concluísse mais esta etapa da minha vida.

A todos os professores do curso de Pedagogia e à instituição de ensino Uergs, pelo ensino de qualidade e gratuito.

Estendo especiais agradecimentos à minha professora orientadora, Dr^a Carolina Gobbato, pela paciência no processo de orientação e pelo incentivo, bem como por não medir esforços para me atender em qualquer situação, tornando possível a conclusão deste trabalho.

Aos membros da banca examinadora, professora Dr^a Helena Venites Sardagna, e professora M^a Claines Kremer, pela disposição em ler o meu trabalho e fornecer suas contribuições.

Agradeço à instituição de Educação Infantil que me permitiu realizar esta pesquisa, bem como às professoras que se disponibilizaram a ser entrevistadas, cujas contribuições foram de suma importância para esta análise.

Aos meus amigos e colegas, com os quais compartilhei muitos momentos, em especial à professora Andreia do Nascimento Santos, cujas palavras de incentivo foram salutares.

O caminho até este momento nem sempre foi fácil, mas posso dizer, com convicção, que foi uma experiência única em minha vida. Isso porque o processo envolveu conhecer novas pessoas, construir amizades e ser reconstruída por amigos e, especialmente, pelos mestres, o que não acontece muitas vezes na vida.

À minha família, Pedro, Nathália, Anayr e Gustavo, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando ao longo da minha trajetória. Meus sinceros agradecimentos a todos que me auxiliaram na subida de mais este degrau. Não me canso de agradecer. Obrigada!

“As professoras e professores criativos saberão observar das crianças, os seus pesadelos e os seus sonhos bons, o seu desejo frustrado, as suas experiências dramáticas, as sensações de ternura que tiveram no tempo de não escola e farão dessas experiências a matéria do trabalho pedagógico.”

DIDONET (apud BARBOSA, 2022 – informação verbal)

RESUMO

A presente monografia tem como tema a Docência na Educação Infantil, com o objetivo de compreender as implicações da Pandemia da Covid-19 em uma escola pública localizada na região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul (RS), considerando as especificidades da etapa educacional. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa foi desenvolvida em uma perspectiva qualitativa, de natureza exploratória, por meio de um estudo de caso em uma instituição de Educação Infantil da rede pública. Para geração dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras, em formato presencial. O referencial teórico e legal da investigação apoia-se em autores da área da Pedagogia da Infância e da Educação Infantil, como Rocha (2001), Barbosa (2010), Saballa (2020), Ostetto (2015) e Rinaldi (2013), bem como nas legislações e documentos orientadores da educação nacional. Além disso, o estado do conhecimento traz informações relevantes sobre a docência na Educação Infantil durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), sendo ainda consideradas as orientações nacionais e estaduais emitidas nesse período. A análise dos dados gerados pelas entrevistas possibilitou a reflexão acerca da docência na Educação Infantil no contexto pandêmico, organizando-se em quatro eixos principais: a) o primeiro, que concentra-se no retorno das propostas pelas famílias; b) o segundo, cujo foco é a comunicação entre as famílias e a escola; c) o terceiro, que reflete sobre a preocupação das professoras acerca da docência e da educação na casa das crianças; d) e o quarto, que discute as dificuldades do retorno presencial, vivenciadas em meio aos protocolos sanitários. Com a pesquisa, foi possível perceber os desafios vivenciados pelas professoras com o ensino não presencial, pois esse formato não é compatível com a etapa da Educação Infantil, causando prejuízos às crianças, no que se refere às suas aprendizagens e ao desenvolvimento. Nesse sentido, pontua-se que, mesmo em caráter excepcional, como o vivenciado pela pandemia, não se encontra nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a utilização de ensino ERE, pois se sabe que a Educação Infantil se pauta nas relações humanas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Docência com crianças pequenas. Pandemia. Covid-19.

ABSTRACT

This monograph studies Early Childhood Education, with the objective of comprehending the implications of the Covid-19 Pandemic in a public school on the North Coast of Rio Grande do Sul, Brazil, considering the specificities of this stage of education. From a methodological point of view, this research was developed from a qualitative perspective of an exploratory nature, through a case study in a public Early Childhood Education. Data were obtained through semi-structured interviews with three teachers in a face-to-face format. The theoretical and legal framework of the investigation is based on Early Childhood Pedagogy and Education authors, such as Rocha (2001), Barbosa (2010), Saballa (2020), Ostetto (2015) and Rinaldi (2013), legislation and Brazilian national guidelines for education. In addition, the state of knowledge provides relevant information about teaching in Early Childhood Education during Emergency Remote Education (ERE), and the national and state guidelines issued during this period are also considered. The analysis of the data obtained by the interviews made it possible to reflect on teaching in Early Childhood Education during the pandemic, organized into four main axes: a) the first one is concentrated in the low number of responses from students' families; b) the second one focuses on communication between families and the school; c) the third one reflects on the concern expressed by teachers about children at home, their care and education; d) and the fourth one discusses the difficulties of returning to in-person classes, experienced during health protocols. With this research, it was possible to perceive the challenges experienced by teachers with remote teaching, as this technique is not compatible with Early Childhood Education, causing damage to children in their learning and development. Even for exceptional circumstances, such as the pandemic, ERT is not in the Brazilian National Early Years Curriculum Guidelines (DCNEI) and National Common Curricular Base (BNCC) since Early Childhood Education is based on human relationships.

Keywords: Early Childhood Education. Teaching young children. Pandemic. Covid-19. Remote Teaching. Emergency Remote Teaching.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultados encontrados X Bases de dados	33
Tabela 2: Critérios de inclusão e exclusão	34
Tabela 3: Resultados selecionados X Bases de Dados	34
Tabela 4: Trabalhos selecionados para o estudo	35
Tabela 5: Dados das professoras participantes	46

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DIÁLOGOS TEÓRICOS	17
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO E AS ESPECIFICIDADES DA ETAPA	17
2.2 CRIANÇAS, PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E DOCÊNCIA	23
2.3 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS	28
2.4 ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA	32
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	40
3.1 ESTUDO DE CASO: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS.....	40
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA.....	42
3.3 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA E PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	45
4 ANÁLISE DE DADOS	47
4.1 SER PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA: AS ANGÚSTIAS DO PLANEJAMENTO E OS POUCOS RETORNOS	48
4.2 ESTRATÉGIAS PARA COMUNICAÇÃO COM AS FAMÍLIAS: ENTRE APOSTILAS E USO DE TECNOLOGIAS	52
4.3 PREOCUPAÇÃO COM AS CRIANÇAS EM CASA: CUIDADO E EDUCAÇÃO	56
4.4 DIFICULDADE DO RETORNO PRESENCIAL: ENTRE PROTOCOLOS E IMPACTOS DA PANDEMIA NA VIDA DAS CRIANÇAS	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICES	75
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	75
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	77
ANEXOS A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	78

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresenta como tema a docência na Educação Infantil durante a Pandemia da Covid-19, com foco nas repercussões vivenciadas no contexto pandêmico. O interesse pelo tema surgiu a partir das implicações da pandemia, que assolou a esfera global nos anos de 2020 e 2021, e que persiste até o momento da escrita deste trabalho. Nesse contexto, uma das medidas contra o coronavírus foi o distanciamento físico entre as pessoas, o que fez as escolas adotarem o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Por consequência do alto contágio do coronavírus, da falta de vacinas e medicamentos eficazes para a população, os estudantes tiveram de ficar em suas residências em atendimento educacional remoto, de modo que os(as) professores(as) procuraram formas educacionais de atendimento a distância. Na ocasião, para dar continuidade às atividades pedagógicas, as escolas adotaram os dispositivos online, com aulas síncronas e assíncronas, bem como o uso de materiais e/ou propostas impressas para serem retiradas pelos responsáveis nas escolas naquele período. Na Educação Infantil, porém, não há aulas – as convencionais –, mas, sim, contextos de experiências e momentos de convivência social fora do ambiente familiar, de modo que surge o questionamento de como manter no ERE essas singularidades que são tão fundamentais ao desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos. Como ser professor(a) de crianças pequenas e garantir ações para o cuidado e educação sem a presencialidade? Seria possível?

Com esse novo cenário educacional, em meio a esses desafios, estratégias e propostas pedagógicas foram pensadas, planejadas e desenvolvidas pelos docentes para atender às crianças e famílias nas turmas de creche e pré-escola. Sendo assim, ao realizar meu primeiro estágio curricular¹ do Curso de Pedagogia na Educação Infantil, no contexto pandêmico, em ERE, tive o desafio de vivenciar as dificuldades e possibilidades da docência, assim como refletir sobre as relações entre o cuidar e o educar naquelas circunstâncias. Nessa experiência, buscou-se exercer uma docência na Educação Infantil constituída pelo acolhimento dos

¹Estágio Curricular Supervisionado I: Educação Infantil, orientado pela professora Dr^a Carolina Gobbato, durante o sexto semestre do curso de Pedagogia, no ano de 2021.

tempos, momentos e espaços, ainda que “de longe”, bem como pelo respeito aos sujeitos infantis, os quais tinham muitas dúvidas e incertezas no momento pandêmico, pois sabemos que as crianças formulam suas próprias hipóteses dos acontecimentos que as cercam.

Possivelmente, dúvidas e incertezas também acometeram os(as) professores(as) em exercício, pois, em se tratando da educação de bebês e crianças, são complexas as possibilidades de ações que promovam o cuidado, a educação, as interações e as brincadeiras de forma remota. Como garantir, no ambiente familiar, os direitos de aprendizagem (BRASIL, 2017) a que todas as crianças têm direito? As famílias teriam condições de dar suporte pedagógico às crianças em meio à pandemia? Qual o papel da escola de educação infantil naquele momento? Outra preocupação girava em torno da necessidade de desenvolver propostas para famílias situadas em contextos diferentes, visto que cada uma tem suas subjetividades, as quais precisam ser levadas em consideração pelos(as) professores(as). Desta forma, os(as) professores(as) se depararam com muitas situações desafiantes no contexto do ERE, do mesmo modo que o vivenciado no estágio curricular.

Sendo as crianças reconhecidas como sujeitos históricos e de direitos, a participação delas está no centro do planejamento curricular, conforme pressupõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2019). O documento, aprovado pelo Parecer CEB/CNE nº 20/2009, e instituído na Resolução CNE/CEB nº 05/09, de 17 de dezembro de 2009, ressalta, em seu artigo 5º, que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009).

Por conseguinte, percebemos que as instituições de Educação Infantil, a partir do reconhecimento da intencionalidade pedagógica, diferenciam-se dos espaços domésticos por vários motivos, entre os quais se destacam o ambiente planejado e pensado para a educação das crianças, os profissionais capacitados à promoção de contextos voltados à aprendizagem e ao desenvolvimento e a convivência coletiva com seus pares e com os adultos fora do âmbito familiar. As creches e pré-escolas

visam a sempre promover o desenvolvimento integral das crianças, associando o cuidado com a educação, com finalidade pedagógica (BRASIL, 2009).

Mas como a Educação Infantil pode cumprir sua função pedagógica, social e política durante o contexto pandêmico? Segundo Sommerhalder, Oliveira e Masson (2021, p.3):

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

Os desafios sobre a continuidade do processo educacional na pandemia, como exposto pelos autores, demonstram que, ao deixar de frequentar o espaço escolar institucionalizado, as crianças, em especial as mais empobrecidas, ficam excluídas de muitas propostas, isso em decorrência da falta de recursos tecnológicos e demais meios adotados para atendimento por muitas escolas. Além disso, também há prejuízos diversos, porque a educação integral com as crianças pequenas ocorre nas relações com o corpo, nas brincadeiras, no convívio, nas ações de cuidado pessoal, ou seja, não se resume a atividades pontuais ou “aulas”; e sim, constitui-se em momentos diários de trocas entre professor/criança e criança/crianças e as interações e aprendizagens que decorrem desses momentos.

Desse modo, surgiram algumas questões a respeito do tema que encaminharam à realização desta pesquisa: Quais os desafios da docência na Educação Infantil durante a pandemia de Covid-19? Que práticas foram desenvolvidas na primeira etapa educacional no contexto pandêmico no ERE? Há implicações e marcas deixadas pelo ERE que perduram ainda hoje no processo educacional? Quais? Que visões as professoras têm sobre esse período?

Na busca por responder as indagações apresentadas acima, com o presente estudo se objetiva compreender as implicações da Pandemia da Covid-19 na docência na Educação Infantil em uma escola pública localizada na região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul (RS), considerando as especificidades da etapa educacional².

Em decorrência, foram demarcados os objetivos específicos da pesquisa:

² Tópico abordado no capítulo 2, seção 2.1.

- Analisar os desafios que a pandemia trouxe para a docência na educação infantil e conhecer as possibilidades vivenciadas nesse novo contexto em uma escola pública;
- mapear as estratégias e propostas pedagógicas utilizadas pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa durante a pandemia;
- identificar se as especificidades da Educação Infantil foram contempladas no ERE, no contexto pesquisado.

Para atingir os respectivos objetivos, realizou-se um estudo de caso em uma instituição de Educação Infantil, na qual foram entrevistadas três professoras que atuaram nessa etapa de educação, em uma escola pública da região do Litoral Norte do RS, durante a pandemia da Covid-19, nos anos 2020 e 2021.

O referencial teórico do trabalho embasou-se nos estudos da Educação Infantil e da Pedagogia da Infância, contemplando autores como Rocha (2001), Barbosa (2010), Saballa (2020), Ostetto (2015) e Rinaldi (2013). Além disso, embasou nas legislações da Educação Infantil brasileira e documentos orientadores do ERE.

O trabalho está organizado, do ponto de vista estrutural, na seguinte composição: além desta introdução, o segundo capítulo apresenta o referencial teórico. Na primeira seção do referido capítulo, são apresentadas algumas bases legais referentes à Educação Infantil. Na segunda seção, abordam-se as concepções sobre as crianças, suas infâncias e a consolidação da Pedagogia da infância. Em seguida, destaca-se alguns pontos importantes sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e as possibilidades para um retorno às aulas presenciais com segurança. Para finalizar o capítulo, na quarta seção, apresenta-se um mapeamento, com o levantamento de produções acadêmicas, realizado para compreender como o contexto pandêmico vem permeando a docência na Educação Infantil, e quais suas implicações neste cenário.

No terceiro capítulo, são descritos os caminhos metodológicos, desenvolvidos a partir de uma abordagem qualitativa de cunho exploratória, sendo realizado por meio de um estudo de caso em uma escola de Educação Infantil no Litoral Norte/RS. Para tanto, foram realizadas três entrevistas com professoras³ para geração dos dados, obtidos a partir da aplicação de oito questões, previamente estruturadas. Na

³ Tendo em vista que as participantes são mulheres, serão referenciadas como professoras.

sequência, apresenta-se a contextualização do local de pesquisa, inclusive no contexto pandêmico.

No quarto capítulo, são demonstrados movimentos de análises de dados, com as seções compostas em quatro eixos principais: I: Ser professora de Educação Infantil na Pandemia: as angústias do planejamento e os poucos retornos; II: Estratégias à comunicação com as famílias: entre apostilas e o uso de tecnologias; III: Preocupação com as crianças: cuidado e educação; e IV: Dificuldades do retorno presencial: entre protocolos e impactos na vida das crianças. Por fim, no capítulo cinco, apresentam-se as considerações finais do estudo.

2 DIÁLOGOS TEÓRICOS

Neste Capítulo, é apresentado o referencial teórico que embasou a pesquisa, subdivido em quatro seções. Na primeira seção, expõem-se algumas bases históricas e legais referentes à Educação Infantil e as especificidades da primeira etapa da Educação Básica. Na segunda seção, apresentam-se concepções sobre as crianças, suas infâncias e a consolidação da Pedagogia da infância. Em seguida, na terceira seção, destacam-se alguns pontos importantes acerca do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e as possibilidades para um retorno às aulas presenciais com segurança. Para finalizar o capítulo, na quarta seção, aborda-se o Estado do Conhecimento, seguido do mapeamento das produções acadêmicas sobre o tema deste estudo, docência na Educação Infantil em tempos de Pandemia da Covid-19.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO E AS ESPECIFICIDADES DA ETAPA

Antigamente, o cuidado e a instrução que era atribuída às crianças era exclusivamente provida pela família e, em especial, pela mãe no espaço familiar. Para Oliveira (2005), as crianças menos favorecidas ou rejeitadas pelas famílias na Idade Antiga, Média e Moderna, muitas vezes, eram entregues à “roda dos expostos”, local em que a criança era depositada, sem que a identidade da pessoa que a entregou fosse descoberta. Essas “rodas” ficavam nos muros de igrejas e hospitais, de modo que as crianças ali entregues passavam a ser cuidadas e alimentadas, e a pouca instrução ficava a cargo das entidades religiosas.

De acordo com Oliveira (2005, p. 59):

As ideias de abandono, pobreza culpa, favor e caridade impregnam, assim, as formas precárias de atendimento a menores nesse período e por muito tempo vão permear determinadas concepções acerca do que é uma instituição que cuida da educação infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família.

Segundo Oliveira (2005), em meados de 1837, Froebel, educador alemão, criou o primeiro *Kindergarten*, ou “jardim de infância”. Essa instituição já apresentava uma dimensão pedagógica, ou seja, Froebel acreditava na espontaneidade infantil, diferentemente das casas assistenciais à época frequentadas pelas crianças mais

empobrecidas, e cujo objetivo maior era moldar crianças para que tivessem uma posição de submissão. O “jardim de infância” se espalhou por outros países, chegando ao Brasil no final do século XIX, sendo recebido com euforia por alguns setores sociais. Porém, pode-se dizer que a ideia não agradou a todos, gerando grandes debates. Para Oliveira (2005, p. 92-93), “O cerne da polêmica era a argumentação de que, os jardins de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público”.

Com o passar dos anos, instituições que cuidassem das crianças pequenas e as educassem se tornaram uma reivindicação da sociedade, visto que a industrialização se intensificou e as mulheres passaram a fazer parte de uma mão de obra para o trabalho nas fábricas. Nesse cenário, por vezes, sem ter onde deixar as crianças, as mães deixavam-nas em companhia das chamadas “criadeiras”, que as atendiam em condições precárias. Dessa forma, as circunstâncias criadas pelo sistema capitalista fizeram com que vários movimentos de lutas dos trabalhadores ocorressem, com diversas reivindicações de melhorias nas condições de trabalho e locais adequados para guarda e cuidado das crianças enquanto as mães trabalhavam (OLIVEIRA, 2005).

Somente a partir de 1988, com a Constituição da República Federativa do Brasil, é que a educação de crianças de zero a seis anos foi reconhecida como sendo direito das crianças e das famílias. Nessa Constituição, a Educação Infantil foi declarada dever do Estado, e direito público subjetivo, conforme estabelecido nos respectivos art. 205 e art. 208, inciso IV, cuja redação foi posteriormente modificada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, prevendo o atendimento na Educação Infantil de crianças de até cinco anos de idade:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:[...]

IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

Como visto, a educação passou a ser um direito do cidadão e um dever do Estado com a Constituição Federal 1988. Contudo, somente com a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pela Lei nº. 9.394/96, cuja legislação regulamenta o sistema educacional brasileiro, criada com base nos princípios da Constituição Federal, houve uma reorganização da educação brasileira, sendo a Educação Infantil definida como a primeira etapa da Educação Básica. Tal medida se opôs à visão tradicional da creche destinada ao atendimento da criança pobre com função puramente assistencialista, presente em seu surgimento. Nesse sentido, cabe transcrever o Art. 29 da LDBEN, que afirma que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral de crianças até 5 anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº12.796 de 2013, BRASIL, 1996).

Em decorrência, as instituições que atendiam a crianças pequenas, e que, no passado, constituíam caráter meramente assistencialista, assumem novo sentido consistente no educar, tendo o desenvolvimento integral da criança como a finalidade da Educação Infantil, sem distinção de renda ou contexto familiar.

A LDBEN, em seu Art. 30, incisos I e II, apresenta a nomenclatura “creche” e “pré-escola”, no sentido de identificar a faixa etária das crianças atendidas pela Educação Infantil, sendo a primeira para crianças de até três anos de idade e a segunda destinada às crianças de quatro a cinco anos de idade (BRASIL, 1996).

Em 2009, a Emenda nº. 59 modificou a Constituição Federal em seu Art. 208, inciso I, passando a prever a obrigatoriedade da educação básica gratuita para a faixa etária dos quatro aos dezessete anos, mantendo “assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Em consequência, é dever dos responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade, conforme Art. 6º da LDBEN, cujo teor foi modificado em 2013, por meio da Lei nº. 12.796, a qual oficializou a mudança implementada pela citada Emenda Constitucional nº. 59, isto é, a matrícula obrigatória na educação básica das crianças a partir dos quatro anos de idade, e não mais a partir dos seis anos.

As diretrizes curriculares da Educação Infantil, inicialmente publicadas em 1999, foram revisadas e aprovadas em 2019, conforme o Parecer CEB/CNE nº. 20/2009 e a Resolução CNE/CEB nº. 05/09, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). As novas diretrizes reafirmam a proposta

pedagógica das instituições de Educação Infantil, salientando que têm como objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças.

A referida resolução, em seu Art. 9º, ainda fixa que: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências [...]” (BRASIL, 2009). Esses eixos estruturantes – interações e brincadeiras – são importantes na consolidação da aprendizagem, já que é brincando e interagindo que as crianças se desenvolvem, ampliam seus repertórios, constroem aprendizagens sobre si e o mundo. Desta forma, cabe ao(a) professor(a) planejar situações e contextos que permitam que a criança crie, brinque, relacione-se, experencie e aprenda.

A Resolução nº. 05/2009, em seu Art. 3º, também apresenta a definição de currículo, que é de grande relevância para a área:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Tal concepção de currículo distancia-se de uma perspectiva conteudista e transmissiva, ao articular os saberes, as experiências e as descobertas que as crianças já possuem com outros conhecimentos, com os quais elas passam a ter contato ampliado ao frequentar instituições de Educação Infantil. Assim, as interações entre sujeitos de diferentes culturas e realidades proporciona o desenvolvimento integral e a construção de identidade das crianças, dirimindo desigualdades, sejam de educação e cuidado, de classe, etnia, raça, gênero. Essa perspectiva curricular, que coloca no centro a experiência da criança e suas relações, está amparada no conceito de criança mencionado nas DCNEI:

[...] sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecida com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

O referido conceito exposto nas DCNEI aponta a criança como sujeito potente e capaz, que se relaciona e realiza suas ações de maneira autônoma e crítica, visto

que realiza escolhas, compara, brinca, cria, imagina, realizando junto de outras crianças ou adultos diversas formas de ressignificar e produzir cultura.

Em 2017, foi apresentada a Resolução CNE/CP nº.2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), documento normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo do seu percurso escolar.

Na área da Educação Infantil, a BNCC reafirma como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e brincadeiras, assim como apresenta seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento: brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se. Com base na ideia de que “[...] no centro do processo educativo está a criança, com suas experiências e saberes” (BARBOSA, *et. al.*, 2016, p. 17), é necessário reconhecer as experiências e saberes das crianças para criar práticas pedagógicas que visam ao seu desenvolvimento integral, tanto no aspecto individual como coletivamente.

O arranjo curricular para a Educação Infantil proposto na BNCC apresenta os campos de experiências como uma forma de organização do currículo: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017). Segundo Barbosa *et. al.* (2016, p. 23), “Cada um desses campos oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, objetos, situações e atribuir-lhes um sentido pessoal, mediados pelos professores para qualificar e aprofundar as aprendizagens feitas.”

As experiências e conhecimentos das crianças não podem ser pensados de uma forma fragmentada, nem mesmo deslocados de suas realidades, ou seja, dos seus meios “cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”, nos quais as crianças estão imersas no seu cotidiano (BARBOSA *et. al.*, 2016). Deste modo, o arranjo curricular dos campos de experiência não pode ser trabalhado por áreas de conhecimento ou divisão de conteúdos, isto é, as chamadas “disciplinas”, como nas demais etapas educacionais.

Além do que foi pontuado, outros aspectos são prioritários na Educação Infantil, e constituem a especificidade da etapa, como a compreensão de que o educar e o cuidar devem ser pensados indissociavelmente nas práticas desenvolvidas na Educação Infantil. Cuidar e educar estão imbricados nas ações

pedagógicas, e estão ainda mais em evidência nos tempos de pandemia, em que se refletiu muito sobre o papel da escola infantil.

É inapropriado pensar que as instituições de Educação Infantil devem priorizar o educar ou, ainda, que o cuidado deve ser apenas relativo a necessidades básicas para bebês e crianças, tais como troca de fraldas, alimentação, hora do sono. De acordo com Barbosa e Gobbato (2017):

Convém lembrar que o conceito de cuidado foi profundamente ampliado nos últimos anos, não sendo mais visto somente como *care*, ligado apenas a aspectos de saúde física, mental e assistência, mas vinculado à filosofia, ao cuidado de si, à questão da mulher e de gênero, à sociologia do trabalho, ecologia e política (BARBOSA; GOBBATO, 2021, p. 1430-1431).

Por meio da citação das autoras, nota-se que o conceito de cuidar vem se ampliando devido às transformações sociais, e que o cuidado não pode ser mais compreendido como algo biológico e secundário, que vem após o educar; mas, sim, que se relaciona mutuamente com o processo educativo, na intenção do desenvolvimento integral e conquista da autonomia pela criança. Além disso, segundo Oliveira *et al.* (2019, p. 329-330):

As crianças podem vivenciar e aprender que as pessoas cuidam, de diferentes formas, umas das outras, não apenas por dependência ou necessidade derivada de uma incapacidade etária ou de desenvolvimento, mas por se preocuparem umas com as outras e vivenciarem nesse processo um modo privilegiado de interação social e cultural.

No ato de cuidar, as crianças aprendem maneiras respeitadas de se relacionar e formas diferentes de cuidado, ampliando suas interações culturais e sociais e, conseqüentemente, o educar para o bem comum. Segundo Barbosa e Gobbato, “*Educare* foi um neologismo criado na década de 1980 que mostrava que a escola de Educação Infantil era um espaço social onde a ação pedagógica envolveria o cuidar e o educar, marcando que ambas as ações estavam profundamente vinculadas quando se tratava bebês e crianças pequenas [...]” (2021, p. 1.429).

Como se percebe, em se tratando especialmente de crianças pequenas nos espaços de Educação Infantil, educar estará sempre envolvido com o ato de cuidar, constituindo, assim, a docência nessa etapa educacional. Nesse sentido, destaca-se a relevância das legislações e dos documentos orientadores citados neste trabalho, bem como outros que são importantes para a educação das crianças pequenas, ao

demarcarem as especificidades da Educação Infantil como cuidado e educação indissociáveis.

A compreensão dos aspectos históricos, das políticas e da legislação brasileira quanto à Educação Infantil implica numa ação pedagógica que atenda às crianças pequenas em suas singularidades e acolha as múltiplas infâncias. Por consequência, na seção seguinte, parte-se da compreensão de criança como sujeito e ator social produtor de cultura, para refletir sobre as contribuições de tais conceitos para a docência na Educação Infantil, em sintonia com a Pedagogia da Infância.

2.2 CRIANÇAS, PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E DOCÊNCIA

Refletir a respeito do modo como compreendemos as crianças é importante porque, conforme afirma Rinaldi (2013), a imagem de criança é uma definição criada e imaginada pelos adultos, em decorrência, também determinante de nossas escolhas pedagógicas. Logo, a visão adultocêntrica⁴ do que a criança pode ou não fazer, se é ou não capaz de atingir determinado objetivo, acaba, muitas vezes, limitando as crianças em suas capacidades e potencialidades, ao simplificar e restringir as práticas pedagógicas.

Rinaldi (2008), coadunando com as palavras do pedagogo Malaguzzi (1999) cita que, ao nascerem, as crianças já se sentem parte do mundo, fazem sua estreia, e a partir de tal momento querem experienciar a vida; portanto, não são um “vir a ser”, e sim, sujeitos. Assim, a vida cotidiana das crianças e a diversidade dos mundos sociais em que vivem são aspectos centrais para compreender as possibilidades das culturas da infância e pensar a escola infantil.

As crianças são atores sociais e aprendem à medida que interagem com a sociedade (CORSARO, 2011); nessa lógica, pode-se dizer que são capazes de construir conhecimento e aprender no cotidiano, elaborando hipóteses e resolvendo problemas. Nesse sentido, Corsaro (2011) conceitua a reprodução interpretativa como um processo que envolve a participação da criança na sociedade e sua

⁴ Segundo o artigo “O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares”, é considerado adultocentrismo “[...] como um processo que invisibiliza crianças e adolescentes enquanto sujeitos históricos de lutas e transformações sociais, que promove o apagamento da especificidade de suas vidas, na medida em que as concebe como “protótipos de adultos” numa perspectiva do vir a ser e não do já é.” (2021, p. 201).

socialização ativa, destacando que ela interpreta e se apropria criativamente do mundo adulto e da cultura.

Na interação com seus pares, a criança faz questionamentos sobre si, sobre o mundo e sobre os adultos, cria hipóteses acerca das coisas ao seu redor e, por meio das brincadeiras e relações, enfim, produz cultura. Barbosa (2014), baseando-se nos estudos de Corsaro (2011), define cultura de pares como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com os pares”. (BARBOSA, 2014, p. 656).

As aprendizagens das crianças acontecem em um processo de exploração e de querer conhecer o mundo que é, de certa forma, comum a todas; más, ao mesmo tempo, singular, já que, a partir do meio social e cultural no qual estão inseridas, elas percorrem processos e experiências que as diferenciam umas das outras. Há uma pluralidade nos modos de viver a infância. Segundo Barbosa (2007, p.1069), “São estas novas crianças, com suas experiências de infâncias múltiplas, que chegam todos os dias na escola. Com seu modo plural de ser, elas manifestam a sua diferença”. Assim, é possível entender que cada criança vive a infância de modo diferente, em decorrência dos contextos culturais das quais participam diariamente.

Considerando a concepção de criança como sujeito produtor de cultura e que existem múltiplas infâncias, nota-se que as práticas pedagógicas precisam priorizar pela participação e acolhimento da diversidade de contextos multiculturais. Se acreditarmos que as crianças são potentes e capazes, teremos, na Educação Infantil, práticas significativas que as desafiam, em uma pedagogia que respeita as especificidades das crianças pequenas e suas singularidades.

A Pedagogia da Infância, segundo Barbosa (2010, p. 1), “Constitui-se de um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais”. Assim, a consolidação de uma Pedagogia voltada para a educação das crianças pequenas, bem como o fortalecimento da Educação Infantil no Brasil, possibilita pensar nas “[...] relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade” (ROCHA, 2001, p. 31), ou seja, as creches e pré-escolas.

Segundo Rocha (2001, p. 31), a Pedagogia da Infância tem “[...] como preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades

intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”. Assim, tem destaque o valor das situações e experiências vivenciadas no cotidiano, em que as crianças são reconhecidas como atores sociais que vivem múltiplas infâncias.

Desse modo, a Pedagogia da Infância tem como foco as relações que ocorrem nos espaços educacionais, não num sentido conteudista ou escolarizante, e sim, complementar em relação à ação da família nos cuidados e educação das crianças pequenas. Diferentemente, é a escola no Ensino Fundamental, que define o aluno enquanto sujeito e a finalidade de ensinar diferentes áreas de conhecimento, almejando-se o desenvolvimento dos conhecimentos formativos com o propósito de futura inserção no mercado de trabalho (ROCHA, 2001).

Ser professor(a) na Educação Infantil tem características singulares. Segundo Barbosa, a docência com crianças pequenas se caracteriza “[...] por ser indireta, por ser relacional, por não ministrar aulas, por não estar centrada em conteúdos disciplinares, por estar com as crianças e não controlando-as” (2016, p.132). Isto é, “Um modelo que não reproduz o estilo de docência dos demais níveis do sistema educacional, mas que respeite os processos educacionais que exigem atenção às especificidades etárias e as propostas educativas centradas no binômio educar e cuidar” (BARBOSA, 2016, p. 131-132).

A formação para ser docente de crianças pequenas é de grande relevância, pois elas se encontram em um processo intenso de desenvolvimento integral, de modo que todas as propostas desenvolvidas devem ser pensadas tendo em vista as especificidades da primeira etapa educacional, dentre elas a indissociabilidade entre educar e cuidar. A formação para a docência na Educação Infantil, em nível superior, é algo recente no Brasil. Pouco tempo atrás, a formação docente acontecia em nível médio, no chamado curso normal ou magistério. Somente com a LDBENº.9394/96 e a definição da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, o(a) professor(a) de Educação Infantil vem construindo formas singulares de ser docente de bebês e crianças, o que reflete no processo formativo (BARBOSA, 2016).

Mas, atualmente, embora os profissionais busquem se capacitar em cursos superiores, muitos deles não parecem reconhecer o que é ser professor(a) de crianças, especialmente de bebês, haja vista não enfatizarem os cuidados mais específicos da faixa etária, sendo estes pouco reconhecidos como ação pedagógica (BARBOSA, 2016).

Segundo Saballa (2021)⁵, “[...] o conceito de docência não é fechado [...]”, razão pela qual podemos interpretar que exista muitos modos de ser docente, pois é nas relações com as crianças, com outras pessoas, com os profissionais, com os espaços e com o cotidiano, que a docência se constitui em um processo inacabado, que nunca está pronto, ou, melhor dizendo, formado.

Tendo em vista o conceito de docência descrito por Saballa, é interessante destacar a reflexão sobre formação inicial da autora Ostetto (2015, p. 203):

[...] um processo múltiplo e não linear, [que] vai além dos cursos específicos de iniciação à docência ou mesmo de aperfeiçoamento profissional: abarca toda a escolarização precedente e as experiências da pessoa-professor ao longo da vida, histórica e culturalmente situada; de tal maneira, perpassa continuamente o itinerário que o docente vai traçando e, ao mesmo tempo, pelo qual vai definindo sua identidade como profissional.

Os autores referidos demonstram que a docência não se desenvolve somente durante o curso de formação, mas, sim, ao longo da vida; incluindo desde as experiências como aluno e aquelas que vão sendo construídas no exercício profissional. A formação continuada faz parte do aperfeiçoamento docente. Não obstante, o docente deve construir e definir sua identidade profissional com sua autoria.

No contexto contemporâneo, em que muitas são as prescrições ou manuais para ser professor(a), é preciso ter ousadia de ser diferente e não se deixar “afetar” pelos manuais que indicam modelos fechados de como ser professor(a). É necessário deixar-se “afetar” pelas crianças e por suas diferenças e diversidades culturais, pois conforme afirma Saballa (2021):

No caso da docência na Educação Infantil, é no cotidiano dos contextos de vida coletiva que habita o extraordinário (PEREC, 2013), marcado por nossos 76 modos de estar com as crianças, de presenciar, mediar e promover suas descobertas (eureka!), de desenvolver diálogos (de foro íntimo), de fabular com faz de conta, de romper com a “ampulheta do tempo” que marca a rotina institucional, de andarilhar pelos espaços da escola e, sobretudo, de estabelecer relações afetivas densas com as crianças, superando o enunciado recorrente de que é preciso “ter domínio de turma”.(SABALLA, 2021, p. 75-76)

Assim, a originalidade das crianças cria contextos de autoria para a prática docente. Podemos perceber nas palavras do autor a cumplicidade de ambos,

⁵Fala do Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho durante a Palestra: Docência na Educação Infantil, 02 de dezembro de 2020. Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v= JNdSjCgYiY>

criança e professor(a), bem como a problematização acerca de uma expressão que muitos de nós já ouvimos – “ter domínio de turma” –, que pode significar ser aquele professor(a) que segue um manual. Relações, afetos, escuta, olhar, sensibilidade e empatia não se ensinam por manuais, mas, sim, aprende-se em trocas diárias de convivência e respeito com as crianças.

Outrossim, o “infraordinário”, descrito por Saballa (2021), acontece nos momentos de descontração, nos quais estamos apenas contemplando a beleza da vida, ou seja, é quando nos permitimos observar, escutar e perceber o sentido que as crianças dão ao cotidiano, à vida coletiva, aos espaços e tempos que habitam. Dessa forma, o(a) professor(a) deve ser aquele que prepara o ambiente, planeja e organiza os espaços; porém, observa e aguarda o tempo das crianças e, neste entremeio, permite-se estar com as crianças de vários modos.

Nessa direção, Barbosa (2016, p.136) assinala compreender a docência com crianças como “[...]um saber composto a partir das crianças em sua diversidade social e cultural, nas suas singularidades, nas aprendizagens que acontecem ‘entre elas’ nos espaços de vida coletiva.” Notadamente, o saber docente tem sua compreensão advinda das “sutilezas” de estar, aprender e se permitir maravilhar-se, e aprender a ser professor na relação com as crianças.

O exercício da docência na Educação Infantil, portanto, nasce da compreensão sobre as crianças e suas diferentes infâncias, pessoas, escolas e realidades, bem como das políticas educacionais que influenciam na prática docente. A Pandemia da Covid-19, contexto em que foi preciso pensar na docência sem estar fisicamente com as crianças, certamente nos fez e faz repensar sobre o fazer docente, em especial com crianças pequenas, pois a Educação Infantil envolve estar em contato direto com elas, por meio do toque, do olhar, do sorriso, do choro e das descobertas.

Desta forma, a ação pedagógica com crianças de 0 a 5 anos, tão envolvida por especificidades da Pedagogia da Infância, convida a reflexões no que tange ao Ensino Remoto Emergencial, problematizando a possibilidade de que esse formato ocorra na etapa da Educação Infantil. Portanto, para pesquisar sobre o tema no contexto pandêmico, foi preciso ter noções acerca do Ensino Remoto Emergencial no contexto da Educação Infantil, o que é apresentado na seção a seguir.

2.3 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Com a pandemia, as crianças pequenas tiveram seus direitos retirados, repentinamente retrocedidos, haja vista que creches e pré-escolas ficaram com suas atividades limitadas, e o atendimento infantil se manteve por meios remotos em razão do distanciamento físico entre as crianças e os docentes. Em meio às transformações, houve impactos na vida das crianças, consideradas pelos documentos legais como sujeitos de direitos, entre estes o direito de ser cuidada e educada. Como destacado no Parecer CNE/ CEB nº. 20/2009:

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica que inclui, entre outros conceitos. Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias [...] (BRASIL, 2009, p. 19).

Nesse sentido, reitera-se que as instituições de Educação Infantil são ambientes que se diferenciam dos ambientes domésticos, inclusive em razão da presença dos profissionais, os quais dispõem de formação para, de forma intencional, promover ações no processo educativo e na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Mas com o acontecimento atípico da pandemia de Covid-19, as crianças, por medidas sanitárias de segurança, tiveram de ficar em suas casas. Nesse contexto, o atendimento remoto tornou-se um caminho alternativo para o atendimento pedagógico e, em alguns casos, para a manutenção de vínculo com as crianças.

Na LDBEN (BRASIL, 1996), não consta nenhuma referência de ensino remoto para a etapa da Educação Infantil. A referida lei apenas aponta em seu Art. 32, parágrafo 4º, que, para o Ensino Fundamental, em caso de emergência, é possível o ensino a distância de forma complementar, não mencionando, todavia, a etapa da Educação Infantil. Ainda, a referida lei, em seu Art. 31, inciso II, indica a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional, e determina que, na Educação Infantil, tanto a frequência como os registros de desenvolvimento não configuram pré-requisitos para matrícula no próximo nível de ensino.

Mesmo assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 28 de abril de 2020, aceitou o Parecer nº.05/ 2020, que aborda a “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” (BRASIL, 2020). No referido Parecer, consta que:

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se 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 socioemocionais. Deste modo em especial, evitaria a necessidade de reposição ou prorrogação do atendimento ao fim do período de emergência, acompanhando tão somente o mesmo fluxo das aulas da rede de ensino como um todo, quando do seu retorno (BRASIL, 2020, p. 9, Grifo nosso).

Não parece haver uma concordância entre as determinações da LDBEN (BRASIL, 1996) e do CNE, que aprovou o Parecer 05/2020. Se a frequência e os registros de desenvolvimento não configuram pré-requisitos à matrícula na próxima etapa, como poderia haver necessidade de reposição ou prorrogação na Educação Infantil? De alguma maneira, segundo Monteiro e Pereira (2020), houve uma preocupação em relação às horas/aulas, e não com o cuidado com as crianças e as famílias, que, no período pandêmico, estavam com outras preocupações e medos, sendo que os responsáveis não têm formação pedagógica.

Diante de tal fato, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) apresentou seu posicionamento referente à inclusão da Educação Infantil na proposta de reorganização dos calendários das instituições educacionais feita pelo CNE. Segundo o MIEIB (2020, p. 1), a medida “[...] traz implicações graves para creches e pré-escolas, para as/os profissionais que nelas atuam, para bebês e crianças pequenas, bem como para suas respectivas famílias”. Isso porque desconsidera a função sociopolítica das instituições de Educação Infantil, tal como dos profissionais que nela atuam de maneira complementar para a educação familiar. Sendo a ação da família e escola complementares, não podem se sobrepor, o que não justificaria então o envio de sugestões de atividades às famílias.

Também de acordo com o MIEIB (2020), “As atividades propostas na minuta do Parecer, ainda que em caráter sugestivo, possuem forte teor escolarizante, não considerando a indissociabilidade das experiências de cuidado e educação para o

desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas.” (MIEIB, 2020, p. 2). O teor escolarizante, neste momento de incertezas, angústias e medos, não seria o melhor caminho, pois na Educação Infantil temos uma Pedagogia da Infância e especificidades na docência com as crianças pequenas, conforme já apresentado.

Além disso, pontua-se que as famílias estavam com outras preocupações que podem ser maiores do que as propostas sugeridas pelas creches, no tocante à saúde, à alimentação, à moradia e ao desemprego. Logo, qualquer proposta deveria ser bem pensada e planejada para atender à diversidade de contextos familiares, sob a pena de que poderia causar mais angústias e preocupações aos responsáveis e às crianças. Para finalizar, é afirmado no documentado MIEIB que:

Diante dessas considerações, o MIEIB defende que, no que concerne à educação das crianças de 0 a 5 anos e onze meses, a flexibilização do calendário deve e pode estar, também, acompanhada da flexibilização da carga horária anual. O não cumprimento da frequência, bem como o não cumprimento da carga horária anual dos bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas não trará prejuízos maiores do que os já causados pelo avanço da Covid-19. (MIEIB, 2020, p. 3)

Com base no exposto acima, as flexibilizações nos calendários das creches e pré-escolas e da carga horária anual deveriam ter ocorrido, sendo que os sistemas de ensino teriam como incumbência organizar a melhor forma para isso acontecer.

Com o prolongamento da pandemia, as escolas precisaram voltar a receber os bebês e as crianças, já tão prejudicadas pela pandemia. Porém, houve períodos de suspensão e retorno presencial, intercalados nas escolas, um contexto de incertezas. Em meio a tantos decretos, protocolos e recomendações, as instituições retornaram o atendimento no modelo híbrido⁶, conforme determinado pelo Decreto nº. 55.465, de 05/09/2020, que estabeleceu normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no Estado do Rio Grande do Sul (RS). De acordo com o mencionado decreto, as famílias, em setembro de 2020, poderiam optar por atendimento híbrido ou ainda continuar com o atendimento ERE, isto é, o não presencial.

Nesse contexto, do retorno gradual dos atendimentos, o Parecer/CNE/CP nº. 11/2020 apresentou algumas “Orientações educacionais para a realização de aulas

⁶ Modelo híbrido de ensino, de acordo com as “Orientações à rede pública estadual de educação do rio grande do sul para o modelo híbrido de ensino”, consiste em: “[...] um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.” (2021, p. 9).

e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia”. Segundo o Parecer CNE/CP nº. 11/2020: “No caso brasileiro, a pandemia surgiu em meio a uma crise de aprendizagem, que poderá ampliar ainda mais as desigualdades existentes. O retorno exigirá grande esforço de readaptação e de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.” (BRASIL, 2020, p. 3).

Desta forma, compreende-se que são muitas barreiras a serem consideradas no retorno do ensino presencial, pois já existia uma crise na educação, que foi agravada pela pandemia. A escola não é mais a mesma, assim como as crianças e as famílias também passaram por grandes transformações. Tudo mudou, de modo que se deve pensar e planejar o diferente, o atrativo, um período de acolhimento no retorno para que crianças e famílias possam voltar para a “nova” escola. Segundo Maranhão (2020, p. 3):

Ou seja, no retorno à pré-escola, é possível que ela [a criança] e os colegas tenham muitas experiências para expressar que já os modificaram. No caso dos menores de dois anos, eles crescem e se desenvolvem rapidamente e retornarão diferentes após dois, três meses ou mais de recesso imposto pelo risco de infecção pelo COVID19; eles voltarão demonstrando seu novo potencial! (Grifo nosso).

A autora expõe com propriedade a afirmação de que as crianças passaram por experiências e transformações no período de afastamento das creches e pré-escolas, e que voltarão repletas de novidades, sejam estas alegres ou tristes. As crianças, famílias e docentes, vivenciaram isolamento, ausência de contato físico, óbitos, quarentena, higienização constante, uso de máscaras, desemprego, situações financeiras se agravaram, dentre tantos outros efeitos que a pandemia causou e ainda causa. Por isso, a comunidade escolar precisa estar atenta a tudo que as crianças viveram e experienciaram no período em que estiveram afastadas das instituições.

Em outubro de 2021, foi publicado, no RS, um novo Decreto, nº. 56.171, que estabeleceu, a partir de 08 de novembro de 2021, o retorno imediato das aulas presenciais nas escolas públicas e privadas, estaduais e municipais, assim como nas creches e pré-escolas. O decreto ainda assegurava que se mantivesse o ensino ERE aos estudantes que, por razões médicas, não pudessem retornar integral ou parcialmente ao ensino presencial. Da mesma forma, o ERE deveria ser ofertado pelas escolas que adotassem o revezamento dos estudantes, caso as salas de

aulas não atendessem ao distanciamento mínimo estabelecido como seguro pelas Secretarias de Saúde e da Educação do Estado.

Em se tratando da reabertura das escolas e do retorno das atividades presenciais, foi necessário um trabalho articulado e intersetorial da educação com outras áreas, em especial com a área da Saúde e Assistência Social, envolvendo as esferas municipais, estaduais e federais.

Segundo Campos (2020), o retorno às escolas e creches deveria respeitar os direitos das crianças, famílias e profissionais da educação, o que significa dizer que as crianças têm direito a cuidados, a um período de acolhimento, serem apoiadas e tratadas com afeto, bem como têm direito de não passar por nenhum tipo de constrangimento ou discriminação, de ter um ambiente que lhes proporcione os seis direitos de aprendizagem que constam na BNCC. A família, por sua vez, tem direito de ter segurança quanto aos cuidados de seus filhos, de estar presente, ser orientada e ter suas dúvidas sanadas. Já os educadores têm direito de ter sua saúde protegida, de ter Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), direito à formação continuada, manifestar suas angústias e medos. Estes são apenas alguns exemplos de direitos humanos da comunidade escolar referidos pela autora (CAMPOS, 2020).

Deste modo, percebe-se que não se pode retornar à Educação Infantil exatamente como no estado pré-pandemia, dada a complexidade dos fatos que ocorreram e daqueles que persistem. Logo, esses aspectos precisam ser analisados, refletidos e estudados por diferentes áreas de conhecimento, especialmente por professores(as) e demais profissionais da educação, uma vez que são necessárias políticas públicas conectadas com a nova realidade social do país e que respeitem os direitos das crianças, especialmente o de serem cuidadas e educadas.

Após discutir sobre o Ensino Remoto Emergencial e a educação das crianças pequenas no contexto da pandemia de Covid-19, na seção seguinte, são apresentados alguns estudos construídos durante a própria pandemia, possibilitando uma maior aproximação com o tema deste estudo.

2.4 ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA

Nesta seção, é apresentado o estado de conhecimento, que consistiu na busca por trabalhos acadêmicos que pudessem auxiliar na compreensão do tema

estudado neste TCC: a docência da Educação Infantil durante a pandemia. Como primeira etapa ao desenvolvimento da pesquisa, foram mapeadas produções acadêmicas como artigos, dissertações e teses. Desta forma, realizou-se uma busca por trabalhos publicados no período entre o final do mês de agosto de 2021 até o início do mês de outubro de 2021. O “Estado do Conhecimento”, ou “Estado da Arte”, constitui pesquisas de caráter bibliográfico as quais mapeiam o que já se produziu no meio acadêmico acerca de um tema específico e, com isso, são:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 257).

Sendo assim, foi realizada uma busca nos seguintes sites: SciELO Brasil *Scientific Electronic Library Online*, Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES/MEC, Repositório Unicamp. Nesses portais, a busca foi por trabalhos relevantes acerca da temática a ser analisada, tendo as seguintes palavras como descritores: educação infantil; pandemia; atividades pedagógicas a distância; docência; e Covid-19. A seguir, na Tabela 1, são apresentados os resultados encontrados.

Tabela 1: Resultados encontrados X Bases de dados

PALAVRAS-CHAVE	SciELO	GOOGLE ACADÊMICO	PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES	REPOSITÓRIO UNICAMP
Educação Infantil; Pandemia	3	13.500	0	64
Educação Infantil; Atividades pedagógicas a distância	1	14.500	94	591
Educação Infantil; Docência; Covid-19	0	3.340	12	208

Fonte: Autora (2022).

Realizada a busca, posteriormente, foram selecionados aleatoriamente os documentos encontrados, utilizando-se, também, como filtro para seleção, os critérios de inclusão e exclusão, como demonstrados na Tabela 2.

Tabela 2: Critérios de inclusão e exclusão

CRITÉRIO DE INCLUSÃO	CRITÉRIO DE EXCLUSÃO
Ter a Educação Infantil como foco central nas discussões no contexto da pandemia.	Não estar relacionado ao contexto pandêmico na área da educação.
Realizar análises sobre propostas/atividades pedagógicas a distância na Educação Infantil.	Referiu-se à docência, porém, não contemplando a Educação Infantil, o contexto atual de crise sanitária e distanciamento social.
Abordar nos textos quais as ferramentas e estratégias os docentes adotaram para o momento atípico de ensino a distância.	Estar relacionado à educação, mas sem foco na docência.

Fonte: Autora (2022)

Primeiramente, foi realizada a leitura do título e palavras-chave, em algumas das produções acadêmicas, a fim de observar os critérios de inclusão e exclusão dos textos. Em um segundo momento, realizou-se a leitura dos resumos dos trabalhos escolhidos e, em uma terceira etapa, fez-se a leitura na íntegra de cada trabalho. Desta forma, foram eleitos seis documentos que mais se aproximavam ao tema estudado neste trabalho e ao objetivo da pesquisa.

Tabela 3: Resultados selecionados X Bases de Dados

PALAVRAS-CHAVE	SciELO	GOOGLEAC ADÊMICO	PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES	REPOSITÓRIO UNICAMP
Educação Infantil; Pandemia	0	2	1	0
Educação Infantil; Atividades Pedagógicas a Distância	0	0	1	0
Educação Infantil; Docência; Covid-19	0	1	0	1

Fonte: Autora (2022).

Na Tabela a seguir, são apresentados os documentos selecionados para o estudo mais aprofundado, de acordo com os critérios explicitados anteriormente.

Tabela 4: Trabalhos selecionados para o estudo

BASE DE DADOS	AUTOR	TÍTULO
GOOGLEACADÊMICO	SELVITA, Maria de Paula	Reflexões sobre Educação Infantil em tempos de pandemia da Covid-19
PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES	CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade	A Educação Infantil e as demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais
PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES	SOMMERHALDER, Aline; FERNANDES Raiza Bessa de Oliveira; MASSON, Giseli Alcassas	Educação Infantil diante da pandemia causada pela Covid-19: no cenário o programa Rio Preto Educ Ação
GOOGLEACADÊMICO	SALOMÃO, Daiana Aguiar	A Educação Infantil no cenário desafiador da pandemia de Covid-19
GOOGLE ACADÊMICO	TAVARES, Maria Tereza. Goudard; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; MACADO, Nayara Alves	Impactos da pandemia de Covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ
REPOSITÓRIO UNICAMP	PADULA, Isabella Brunini Simões	“Sabia que tem um novo vírus que já chegou no Brasil”? Diferenças e desigualdades na Educação Infantil durante a pandemia de Covid-19

Fonte: Autora (2022).

Os trabalhos aqui apresentados constituem cinco artigos e uma Dissertação de Mestrado, que trazem reflexões sobre a Educação Infantil no contexto da pandemia da Covid-19, bem como alertam sobre o fato de que a docência com as crianças pequenas precisa ser pensada para os novos tempos. Nas produções acadêmicas mapeadas, também é salientada a necessidade de novas metodologias e formação continuada para atender às novas demandas educacionais, bem como o uso das novas tecnologias. Abaixo, apresenta-se uma breve síntese dos trabalhos.

O primeiro artigo, “Reflexões sobre Educação Infantil em tempos de pandemia de Covid-19” (SELVITA, 2021) apresenta reflexões sobre como a Educação Infantil, com destaque para o fato de que é uma etapa que possui suas próprias singularidades,

requer um profissional que contemple as novas urgências educacionais do ensino remoto. Para a referida autora, esse profissional necessita de formação continuada, assim como saber se reinventar no momento atual.

Já o segundo artigo, “A Educação Infantil e as demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais” (CRUZ, MARTINS, CRUZ, 2021, p.148), aborda que novas exigências causadas pela pandemia da Covid-19, no que se refere à Educação Infantil, cobram por maior comprometimento entre as gestões municipal, estadual e federal, assim como no âmbito das políticas públicas; a intersectorialidade entre a Educação, Assistência Social e Saúde, visando a garantir os direitos já previstos na legislação na área da Educação Infantil. Dessa forma, o retorno do atendimento presencial das creches e pré-escolas é defendido pelo artigo em questão, pois essas instituições têm como identidade configurar-se como espaços de educação e cuidado de bebês e crianças pequenas. O eventual retorno ao atendimento presencial deve ser feito com responsabilidade e exige processos de formação continuada, em especial para professores(as), visando a proteger a si próprios e as crianças dos eventuais contatos físicos, tendo em vista a preocupação com a contaminação pelo vírus.

O terceiro artigo, “Educação Infantil diante da pandemia causada pela Covid-19: no cenário o programa Rio Preto Educação” (SOMMERHALDER, OLIVEIRA, MASSON, 2021), discute as atividades pedagógicas a distância na etapa da Educação Infantil. Discute a implementação de um Programa Educacional Municipal realizado no município de São José do Rio Preto, produzido no período pandêmico, dando destaque às possibilidades de trabalho, bem como aos limites e desafios. O texto sinaliza ainda que as atividades seguem o que o CNE orienta para a etapa da Educação Infantil, sendo uma das orientações a manutenção de vínculo entre a comunidade escolar.

No quarto artigo, “A Educação Infantil no cenário desafiador da pandemia de Covid-19” (SALOMÃO, 2021), a autora traz um relato de sua própria experiência docente durante a pandemia, usando como estratégia manter-se próxima das crianças e famílias em tempos de afastamento social, por meio do contato por mídias digitais, pautando-se na escuta tanto das crianças como das famílias/responsáveis. A autora compreende que, no ato da pandemia, as propostas pedagógicas que devem prevalecer são as partilhas das vivências e momentos que cada família vem experienciando de forma diferente. Para Salomão (2021), as trocas

de conversas e informações fortaleceram os vínculos e estreitaram as relações de afeto, empatia e solidariedade, já que muitos professores(as) tiveram pouco tempo para conhecer as crianças e famílias, pois as aulas foram paralisadas logo na segunda quinzena do mês de março de 2020.

O quinto artigo, “Impactos da pandemia de Covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ” (TAVARES, PESSANHA, MACEDO, 2021), enfatiza uma problematização em torno de quais potencialidades e conhecimentos podem surgir em virtude da pandemia e, em decorrência, novas reflexões e práticas que favoreçam a educação e o cuidado das crianças, em especial às crianças em vulnerabilidade social. Sobretudo, o artigo indica que as atividades remotas, por vezes, são desiguais e não atingem de forma coletiva todas as crianças e famílias. A título de exemplo, no contexto das grandes periferias, é expressivo o número de pessoas desfavorecidas social e economicamente, o que torna impossível ou restrito o acesso a novas tecnologias de acordo com o artigo.

Finalmente, a Dissertação de Mestrado, intitulada “Sabia que tem um novo vírus que já chegou no Brasil? Diferenças e desigualdades na Educação Infantil durante a pandemia de Covid-19” (PADULA, 2021), reafirma que a pandemia afetou a Educação Infantil, sobretudo em relação às diferenças de raça, gênero, classe e idade. Destaca que a maioria das atividades remotas não contempla as especificidades da Educação Infantil, sendo que, neste momento, o ideal seria garantir os direitos das crianças, especialmente, alimentação e proteção a qualquer tipo de violência. Também seria relevante averiguar em que condições sociais as crianças se encontram, em especial as mais vulneráveis, que, na maioria, são as pertencentes às famílias e crianças negras.

Em suma, nos trabalhos mapeados, foi possível constatar que a docência na etapa da Educação Infantil necessitou se reinventar, e que, para os docentes, foi um período difícil. Enfrentar o medo do vírus e o receio das aulas remotas com crianças pequenas foi um desafio, muitos professores das pesquisas aqui mencionadas optaram pela manutenção de vínculo, por considerarem o momento de incertezas vivenciado pelas famílias e por entenderem que as atividades direcionadas às crianças e suas respectivas famílias poderiam gerar mais angústias do que benefícios.

Outro ponto comum encontrado nos textos se refere ao fato de que a Educação Infantil tem suas especificidades bem definidas, sendo inerente e

fundamental a esta etapa o contato físico e a presença em ambiente coletivo, o que permite que as crianças possam construir aprendizagens na relação umas com as outras e com adultos fora do contexto familiar. Dessa forma, o formato remoto não comporta as especificidades e necessidades das crianças de 0 a 5 anos.

Em alguns estudos mapeados, é evidenciado que as atividades não seriam bem-vindas no momento de incerteza da pandemia, pois as famílias já estavam sobrecarregadas. Desse modo, escutar e procurar atender às necessidades das famílias foram formas de acolhimento bastante utilizadas pelos(as) professores(as). “Cativar” esses sujeitos para o retorno futuro e saber que a instituição e os profissionais que dela fazem parte estiveram juntos no período pandêmico parece ter um significado muito maior do que enviar atividades, na visão exposta pelas pesquisas.

Em alguns casos descritos nas produções analisadas, os obstáculos mencionados nos materiais se justificam devido ao uso imprescindível das tecnologias, de modo que alguns professores(as) encontraram dificuldades para manejar as ferramentas digitais. Também havia dificuldade com a própria falta de acesso à rede da internet por docentes e famílias.

Será possível presumir que crianças, cujas condições básicas de moradia e alimentação desconhecemos, seriam possuidoras de aparelhos eletrônicos e teriam acesso à rede de internet que viabilizasse o cuidado e a educação via atendimento remoto? Tal questionamento ganha ainda mais relevância quando se pensa em crianças cujas famílias não têm renda fixa (ou nenhuma renda), por viverem em grandes periferias, em moradias com condições muito precárias. Se o ensino remoto não é pensado para crianças com essas condições, mais famílias podem tornar-se invisíveis ao poder público. Além disso, a pandemia e seus novos protocolos sanitários, para populações que não possuem sequer saneamento básico, acabou por excluir aqueles que já estavam à margem da sociedade.

Outra consideração referente aos artigos analisados é que alguns desses centraram-se em tratar dos impactos futuros da pandemia no contexto da Educação Infantil, em que pese os impactos presentes na atualidade. Todavia, na dissertação e na maioria dos artigos em análise, percebe-se a preocupação, por parte dos respectivos autores, em relação ao fato dos bebês e crianças estarem longe das creches e das pré-escolas no momento pandêmico, salientando-se como isso pode

impactar na vida dos pequenos, especialmente, nas crianças em situação de vulnerabilidade social.

Por fim, é necessário reconhecer que a pandemia ressaltou tendências já presentes na sociedade e na educação escolar, conforme revelam os estudos incluídos neste levantamento. O que vivenciamos neste período foi o distanciamento das conquistas históricas da Educação Infantil e a reafirmação da certeza de que a ação pedagógica realizada pela e na escola depende de condições e circunstâncias que ainda precisam ser conquistadas e objetivadas.

No capítulo seguinte, apresentamos os caminhos metodológicos da pesquisa, com a descrição dos procedimentos adotados para o estudo de caso. Em seguida, apresentamos a contextualização local da pesquisa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

No presente capítulo, é apresentada a metodologia de pesquisa, compartilhando como foi o caminho investigativo percorrido, o método utilizado e os procedimentos realizados no estudo de caso, bem como uma contextualização da escola pesquisada e histórico profissional das professoras participantes do estudo.

3.1 ESTUDO DE CASO: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

A pesquisa se insere na perspectiva qualitativa, com na qual se propõe a compreensão dos contextos investigados, tendo em vista as práticas e histórias dos sujeitos pesquisados. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se, logo, na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Sendo assim, este estudo buscou conhecer e explicar a realidade do trabalho docente com as crianças pequenas no contexto pandêmico, tomando a pesquisa como o caminho para elucidar os objetivos descritos nesta pesquisa.

Quanto à classificação, a pesquisa apresenta caráter exploratório, que, para Gil (2008, p.27), tem “[...] o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é ainda pouco explorado e necessita de aprofundamento”.

Ainda, segundo o mesmo autor, as pesquisas exploratórias se associam muito com o estudo de caso, pois ambos procuram explorar acontecimentos verdadeiros e atuais da vida humana, os quais necessitam de muito estudo, ou seja, referem-se a fenômenos sobre os quais há pouco conhecimento. Nesse sentido, a pesquisa pode levantar, de forma mais abrangente, a temática a ser estudada, com possibilidades de se descobrir novas ideias que corroboram com estudos futuros (GIL, 2008).

Nessa perspectiva, primando pela qualidade dos dados construídos durante o trabalho, a partir de um determinado contexto, compreendendo que esses são únicos e particulares, escolheu-se como método o estudo de caso. Segundo Gil (2008), “[...] o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e

o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas[...]” (apud YIN, 2005, p. 32).

O Estudo de caso foi realizado em uma instituição de Educação Infantil situada em um município da microrregião do Litoral Norte do RS. A escolha se justifica por ser uma escola pública que atende a Educação Infantil no município, assim como pela curiosidade e interesse da pesquisadora referente à centralidade e ao público diversificado que a instituição atende. O interesse advém de relatos de práticas durante a pandemia, socializados nas redes sociais, e de conversas com algumas professoras que já atuam na área.

O primeiro contato foi com a Secretaria de Educação do município, em situação na qual foi apresentada a proposta de pesquisa e carta de apresentação (APÊNDICE C), no dia 08 de abril de 2022. Posteriormente, no dia 09 de abril, foi feito contato com a escola infantil e realizada uma conversa com a diretora, apresentando a carta de apresentação e a intenção de entrevistar três professoras.

Na ocasião, fora das obrigações de manter o isolamento social devido a flexibilizações nas medidas de segurança, isso em decorrência da redução considerável de infectados pelo coronavírus, as entrevistas aconteceram de modo presencial. Sendo assim, entre os dias 11 e 18 de maio de 2022, foram realizadas três entrevistas com professoras que atuaram no período pandêmico nas etapas do maternal, berçário e pré-escola, na única instituição de Educação Infantil do município pesquisado, durante a pandemia da Covid-19, nos anos 2020 e 2021.

Como ferramenta para registro de dados, utilizou-se, com permissão das entrevistadas, gravador de áudio (celular e notebook). Para a entrevista semiestruturada, foi construído um roteiro (APÊNDICE A) com perguntas previamente pensadas de modo a contribuir na construção de dados. A esse respeito Gil (2008, p.114) destaca que:

Essas entrevistas são muito utilizadas em estudos exploratórios, com o propósito de proporcionar melhor compreensão do problema, gerar hipóteses e fornecer elementos para a construção de instrumentos de coleta de dados. Mas também podem ser utilizadas para investigar um tema em profundidade, como ocorre nas pesquisas designadas como qualitativas.

Dessa forma, indo ao encontro das palavras de Gil, a autora Minayo (2002, p. 57) ressalta que a entrevista “(...) não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de construção dos fatos relatados pelos

autores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”. Todavia, a entrevista não segue um roteiro rígido, havendo a possibilidade de se estabelecer uma conversa flexível entre entrevistador e entrevistado. Portanto, este instrumento oferece a oportunidade de conhecer os sujeitos e os contextos nos quais esses sujeitos e os fatos estão inseridos.

Vale destacar, sobretudo, que todas as entrevistas contaram com um Termo de Livre Esclarecimento (APÊNDICE B), pelo qual se garante um posicionamento ético e preservação do anonimato das entrevistadas. Portanto, as participantes da pesquisa concordaram com todas as orientações presentes no termo.

Na seção seguinte, apresenta-se a contextualização do local de pesquisa.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

A escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na qual a pesquisa se desenvolve localiza-se no centro de um município, na microrregião do Litoral Norte do RS, e é mantida pelo poder público municipal. O local onde se situa a escola e moram as crianças que nela frequentam pertence à zona rural, destacando-se por ter casas com pátio grande, áreas verdes e animais no quintal.

No município, a EMEI é considerada uma escola referência. Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP), a instituição preza pela qualidade no atendimento às crianças, respeitando as fases do desenvolvimento infantil, buscando, assim, proporcionar atividades lúdicas e experiências significativas, e procurando incentivar o protagonismo infantil no processo de aprendizagem (PPP, 2014).

A EMEI foi inaugurada em 14 de setembro de 2014, por reivindicação da comunidade, que sentia a necessidade de uma escola de educação infantil no município. Em 25 de agosto de 2019, foi inaugurado o espaço atual, o qual é considerado uma instituição modelo no litoral norte, pela sua arquitetura moderna e bem planejada para atender às crianças e famílias do município.

A escola de Educação Infantil atende a crianças provenientes de todo o município. Atualmente, há 103 crianças de 4 meses a 5 anos matriculadas em turmas de Berçário I, Berçário II, Maternal I, Maternal II, Pré I e Pré II, nos turnos da manhã e da tarde. Este é o maior número de crianças atendidas desde a

inauguração da EMEI. A escola se organiza em tempo integral para as turmas de berçário I e II e maternal I e II, e da tarde, de modo parcial, para a turma de Pré I e II, e funciona em turno integral (das 7h15min às 17h30min).

Pode-se dizer que boa parte da comunidade pertence à classe econômica média. Em termos de ocupação, nota-se que as famílias exercem profissões como pequenos comerciantes, agricultores e pequenos pecuaristas que estão distribuídos por toda a área do município. São pessoas participativas e colaborativas, que possuem uma análise crítica das situações cotidianas e, desta forma, buscam por uma educação de qualidade para seus filhos. Conforme o PPP (2019), as famílias valorizam os profissionais que atuam na escola e sempre procuram evidenciar valores como a solidariedade e o bem comum de todos.

O quadro de funcionários da escola é composto por 1 diretora, 1 secretária, 10 professoras, 5 servidoras – que são responsáveis pela alimentação, limpeza e conservação dos espaços –, 1 zelador, 10 atendentes de turma. Além disso, a escola dispõe de uma equipe de apoio e ação educativa, que conta com 1 supervisora escolar, 1 psicóloga, 1 fonoaudióloga, mantidas pela Secretaria de Educação e Saúde do município (PPP, 2019).

Quanto à estrutura física, a instituição possui 5 salas de aula com diversos solares, 1 sala de atividades múltiplas, 1 sala de TV/professores, 10 banheiros infantis, 4 banheiros para adultos, 1 sala de administração, 1 sala de recepção, 1 lactário, 1 cozinha, 1 lavanderia, 1 copa para professores, 1 refeitório dentro de uma área coberta e uma praça de brinquedos contendo espaço para lazer e cancha de areia.

Nas vezes que fui até a instituição com a finalidade de realizar minhas entrevistas, aproveitei a oportunidade para fazer algumas observações no espaço. Para tanto, usei como instrumento o diário de campo para anotações acerca do espaço físico. Foi possível constatar que os espaços da escola são limpos, arejados, claros e bem conservados, próprios para atender à educação infantil. A escola foi pensada e planejada para o atendimento de crianças com deficiência, dispondo de estrutura para acessibilidade.

A escola compreende a criança como um sujeito que vive um momento específico de sua existência, a infância, um dos períodos que caracteriza a vida humana e, como tal, tem especificidades que precisam ser conhecidas e

respeitadas, tanto no olhar ao sujeito que vive este período com a sociedade que culturalmente lhe dá significado (PPP, 2019).

Nesse sentido, o compromisso da escola é constituir-se como espaço onde as crianças possam ter acesso a diferentes experiências socioculturais, ampliando o desenvolvimento de sua capacidade de expressão, pensamento, interação e comunicação. Não mais vista apenas como um período de recreação, cuidado e preparo para etapas futuras, a Educação Infantil caracteriza-se como espaço/tempo de vivências do respeito e da consideração pelas diferenças individuais, culturais e sociais (PPP, 2019).

Com relação ao currículo, a escola segue as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI); e, portanto, considerando os princípios éticos, políticos e estéticos que sustentam o trabalho realizado na educação infantil. Nesse sentido, o currículo referente a essa etapa de ensino é organizado a partir da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, pois a escola entende o cuidado para além dos aspectos físicos, ou seja, integram-se às ações educativas (PPP, 2019). Assim, o currículo nasce da escuta sensível e atenta destas crianças e de suas necessidades, desejos, questionamentos. O currículo, nesse viés, não segue um caminho com objetivos predefinidos; entendimento que pressupõe construir propostas pedagógicas que deem voz às crianças (PPP, 2019).

Já a metodologia que a escola segue consiste em incentivar as crianças a aprenderem de forma autônoma e participativa, partindo de problemas e situações reais. Assim sendo, a respectiva proposta é de que a criança esteja no centro do processo de aprendizagem, ou seja, participando ativamente e sendo responsável pela construção do respectivo conhecimento (PPP, 2019).

Com relação à avaliação na educação infantil, cabe destacar, não tem o objetivo de seleção, promoção ou classificação. Sua finalidade é acompanhar o trabalho pedagógico, de modo que a avaliação ocorre por meio de observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo, bem como acompanhamento dos registros feitos, tanto pelos professores quanto pelas próprias crianças (relatórios, portfólios, fotografias, vídeos, desenhos e textos) (PPP, 2019).

3.3. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA E PARTICIPANTES DO ESTUDO

Em relação ao ERE, trata-se de modelo utilizado durante a pandemia da Covid-19, que se iniciou no primeiro semestre de 2020, de acordo com o Decreto nº. 55.128, de 19 de março de 2020, que declarou estado de calamidade pública em todo o território do RS e adotou como uma das medidas de prevenção e de enfrentamento à pandemia a suspensão das aulas presenciais inicialmente por 15 dias, prorrogáveis no âmbito do sistema estadual de ensino, suspensão essa prorrogada sucessivamente em razão das altas taxas de contágio.

Do mesmo modo, o Município em que se realizou a pesquisa declarou a “suspensão excepcional e temporária das aulas” das escolas municipais, inclusive de Educação Infantil, por tempo indeterminado, conforme Decreto nº. 017 de 2 de abril de 2020. A partir disso, vigorou atendimento escolar em formato remoto nos âmbitos estadual e municipal, o que perdurou até o primeiro semestre de 2021.

Posteriormente, o Decreto Estadual nº. 55.465, de 5 de setembro de 2020, possibilitou o retorno presencial às instituições de ensino que preenchessem determinados requisitos, e autorizou a adoção do modelo híbrido nas instituições que optassem pelas atividades presenciais nos termos previstos no decreto. No referido documento, havia previsão de divisão das crianças em pequenos grupos com revezamento semanal, respeitando, desse modo, as normas de distanciamento controlado.

Com base nisso, o Município, considerando a previsão facultativa de retomada das atividades presenciais, publicou o Decreto nº. 050, de 29 de setembro de 2020, mantendo a suspensão das aulas presenciais enquanto perdurasse o estado de calamidade pública causado pela pandemia.

Já o retorno obrigatório às aulas presenciais das instituições de ensino das redes públicas e privada, nas esferas estadual e municipal, foi restabelecido em 29 de outubro de 2021, por meio do Decreto nº. 56.171, do Estado do Rio Grande do Sul, que assegurou, contudo, a permanência no regime híbrido ou virtual aos alunos que, por razões médicas comprovadas, não pudessem retornar integral ou parcialmente ao regime presencial.

Como já informado, as entrevistas foram realizadas com três professoras de Educação Infantil, vivenciando a docência durante a pandemia, em meio a esses

decretos e instruções normativas do estado e município, bem como atuaram no retorno ao ensino presencial. Com a intenção de caracterizar o perfil das participantes da pesquisa, são apresentados alguns dados informados pelas professoras entrevistadas, conforme tabela “5” que segue abaixo.

Tabela 5: dados das professoras participantes

Identificação das participantes	Agrupamento de atuação durante a pandemia	Formação acadêmica	Tempo de experiência no magistério	Tempo de experiência na E. I.
Professora A	Maternal I	Pedagogia; Pós-graduada: Orientação e Supervisão e Educação Infantil	25 anos	8 anos
Professora B	Berçário II e pré-escola I	Letras; Pós-graduada: Educação Infantil e Anos Iniciais	25 anos	12 anos
Professora C	Pré-escola II	Pedagogia; Pós-graduada: Psicopedagogia e Educação Especial Inclusiva	15 anos	15 anos

Fonte: Autora (2022).

Posteriormente, a análise de dados ocorreu com base nas respostas das entrevistadas, de modo que o conteúdo de cada entrevista foi transcrito integralmente. Depois de realizada uma leitura detalhada do material, as respostas foram inseridas em tabelas e analisadas de acordo com as suas semelhanças e diferenças em relação a cada pergunta, tendo em vista os objetivos desta pesquisa. A análise será apresentada no capítulo seguinte.

4ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos as análises dos dados gerados nas entrevistas com três professoras, tendo em vista o objetivo da pesquisa que foi compreender quais as implicações da Pandemia da Covid-19 na docência na Educação Infantil, numa escola pública localizada no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, considerando as especificidades da etapa educacional.

O atendimento na Educação Infantil, que tem por público-alvo as crianças de 0 até 6 anos de idade, teve a suspensão das atividades presenciais no início do ano letivo de 2020. Em consequência disso, as crianças permaneceram em atendimento no ERE; em decorrência, os(as) professores(as) precisaram enfrentar alguns desafios referentes ao planejamento escolar no período da pandemia da COVID-19.

Com base no referencial teórico construído para este trabalho, foram organizados quatro eixos de análises que discorrem sobre docência na Educação Infantil durante a pandemia de Covid-19 na escola pesquisada.

O primeiro eixo, intitulado “Ser professora de Educação Infantil na pandemia: as angústias dos planejamentos e os poucos retornos”, discute docência na Educação Infantil no contexto pandêmico, evidenciando o planejamento e as estratégias pedagógicas, bem como o desafio e as possibilidades encontradas no Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Já em “Estratégias para a comunicação com as famílias: apostilas e tecnologias”, é um eixo que aborda a maneira como ocorreu a comunicação entre a família e a escola, refletindo sobre o envolvimento no decorrer da pandemia e as propostas enviadas.

O terceiro movimento, “Preocupação com as crianças: cuidado e educação”, reflexiona a respeito das preocupações das docentes referentes à integridade das crianças no ambiente familiar, afirmando a escola como uma instituição social e rede protetiva que assegura os direitos das crianças.

O quarto, intitulado “Dificuldade do retorno presencial: entre protocolos e impactos da pandemia na vida das crianças”, discorre sobre como foi o retorno presencial, as implicações percebidas pelas professoras e os desafios de frequentar os espaços coletivos de educação em meio às recomendações sanitárias.

4.1 SER PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA: AS ANGÚSTIAS DO PLANEJAMENTO E OS POUCOS RETORNOS

Este eixo de análise reflete sobre os desafios que a pandemia trouxe para a docência na Educação Infantil, bem como as alternativas vivenciadas nesse novo contexto, segundo a visão das professoras que participaram da pesquisa. A partir das perguntas acerca de como foi vivenciar a docência na Educação Infantil durante a pandemia de COVID-19 e o que mudou naquele período, foram recebidas as seguintes respostas:

Professora A: [...]sim, muitas [dificuldades]. No caso esse período que a gente enviava as atividades para casa, **tu faz para todos, e mais da metade não desenvolvia as atividades com os bebês, daí tu fica triste!** Era assim! Não realizavam as atividades [...] Grifo nosso

Professora B: [...] com certeza muitas [dificuldades]. **Dar aula na Educação Infantil sem ter criança é quase impossível, por que o que é a Educação Infantil?! É lidar com eles; é tu pegar no colo; conversar e ensinar a calçar meia; tirar o casaco; limpar o nariz; ir no banheiro; é isso básico, né,** então programar atividade para mandar para fazer em casa foi um desafio, sim! **E aguardar os poucos retornos também [...]** (Grifo nosso).

Professora C:[...]muitas dificuldades, porque a parte de socialização com as crianças a gente perdeu muito, né! Os pais ficaram apreensivos, por que como eles iam dar aulas para os filhos?! Tinha aquela apreensão deles, que os filhos será que iam aprender alguma coisa? [...] (Grifo nosso).

Em primeira análise, constata-se que as três professoras relatam que o ensino remoto no período pandêmico foi vivenciado com muita dificuldade. Nesse aspecto, as professoras “A” e “B”, que durante a pandemia atuavam nos agrupamentos maternal e berçário, isto é, com bebês e crianças bem pequenas, evidenciam que foram poucos os retornos por parte das famílias em relação às propostas planejadas e a elas enviadas.

Considerando que no momento pandêmico o contato maior da escola ocorreu com os adultos, relação entre os responsáveis pelas crianças e as professoras, as docentes tiveram que planejar orientações para a família. Este planejamento, para fora do ambiente escolar, não corresponde aos contornos da docência na Educação Infantil, que é relacional, tendo em vista que “Um professor de crianças pequenas tem uma relação forte com a ação, com o corpo que se movimenta junto com as

crianças, com a artesanaria com um saber que se produz [...]” (BARBOSA, 2016, p.134). O que a autora afirma vai ao encontro com o que diz a professora “B”, quando fala das dificuldades, pois, segundo ela, ser docente na Educação Infantil é “[...] lidar com eles; é tu pegar no colo; conversar e ensinar a calçar meia; tirar o casaco; limpar o nariz; ir ao banheiro; é isso básico, né, então programar atividade para mandar para fazer em casa foi um desafio, sim!”.

Em meio aos desafios, os profissionais precisaram se “reinventar”, já que a pandemia se prolongou provocando o ERE por quase dois anos. Segundo o Parecer do CNE 05/2020, foi indicada a realização das “atividades educativas” no espaço familiar, criando um cenário de possibilidade emergencial na educação, prevendo a elaboração de orientações, atividades e materiais que seriam entregues às famílias com objetivo de cumprimento da carga horária mínima anual. Mesmo em caráter sugestivo, de certa forma, na Educação Infantil, isso pode significar certa pressão por “produtividade”, atingindo não só os professores, como também as crianças e suas famílias.

Assim, fez-se preciso cuidado para que o foco não passasse a ser os “retornos” de produtos escolares, como apareceu nas respostas.

Nesse sentido, percebe-se uma preocupação na perspectiva das docentes entrevistadas com relação a ser professora de crianças pequenas “a distância”, sem o contato corporal, as relações e práticas cotidianas da educação infantil, o que parece relacionar-se com as angústias com os não retornos. Quando as entrevistadas relatam que a dificuldade estava no pouco retorno das propostas, de certo modo, pode-se refletir que sentiam a falta de se “sentir professoras”, visto que, no atendimento presencial, elas podem ver e presenciar os percursos e ações de cada criança, seus gestos, brincadeiras, interações e aprendizagens.

A Educação Infantil não é feita de lista de atividades, e sim, pela oferta de contextos para as experiências das crianças, capazes de ampliar e aprofundar os repertórios infantis, com propósito e com intencionalidade. A autora Rocha (2001) reafirma que as instituições de Educação Infantil devem priorizar as relações nos espaços educativos, não evidenciando o sentido conteudista e escolarizante, pois esta não é a finalidade da etapa.

A docência se pauta nas relações entre os indivíduos, que ficaram comprometidas no momento de distanciamento social em que não houve a convivência diária. Talvez, por isso, a questão do pouco retorno apareceu nas

entrevistas como uma dificuldade às participantes, pois como se sentir professora sem acompanhar os processos das crianças, sem contato?! O registro, segundo a BNCC (2017), pressupõe “reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (BRASIL, 2017, p. 39).

Nesse ponto, a entrevistada “B” destaca que “dar aula na Educação Infantil sem ter criança é quase impossível.” Com isso, pode-se compreender que aquilo que elas almejam com o retorno, como demonstrado nas falas, talvez buscasse suprir o contato com as crianças, as rotinas, o cotidiano, o acompanhamento do desenvolvimento. Em outras palavras, esta é uma relação que só se completa quando crianças e docentes podem conviver, ou seja, quando estão juntos.

Além disso, convém salientar que a “professora C”, ao falar dos desafios da pandemia, relatou não apenas a preocupação dos familiares quanto ao aprendizado das crianças, como também o fato de os próprios responsáveis exercerem o papel de “professores” de seus filhos. Isto é, a preocupação deveria estar nas crianças, em suas experiências pessoais que acontecem nas escolas, nas relações coletivas com outras crianças e com outros adultos. O trabalho pedagógico, segundo Carvalho e Fochi (2016), “[...] não pode estar no ensino, mas concentrado na criação de contextos favoráveis para as diversas possibilidades de aprender” (Apud CARVALHO, FOCHI, 2017, p. 28).

Nesse sentido, cabe refletir sobre a ênfase na ideia da tal “aula”, manifestada pela professora “C”, pois, tradicionalmente, remete à lógica do professor que ensina as crianças e, estas, aprendem aquilo que é ensinado. Essa perspectiva endereça a uma ideia de “retorno” de “produtos escolares”, resultantes de atividades pontuais e com foco voltado à aprendizagem de conteúdos disciplinares, o que é muito problemático. Sabe-se que, ao contrário, as crianças aprendem mesmo quando não há intenção direta de ensinar, em todos os momentos nas explorações dos objetos, do mundo e na relação com as pessoas. As visões centradas em “dar aula”, no sentido escolarizante, difere do trabalho que deveria ser realizado pelas instituições de ensino da Educação Infantil, tendo em vista a identidade pedagógica preconizada nas DCNEI, com ênfase nas experiências, interações e brincadeira (BRASIL, 2009).

Além disso, de acordo com Monteiro e Pereira (2020, p. 11), “[...] os pais não têm a mesma formação que os profissionais. Então, como exigir que eles exerçam a intencionalidade pedagógica como o fazem os professores?”. As famílias, que já têm

tantas outras naturais preocupações, passaram a ter, na pandemia, outras atribuições, incluindo ter de ocupar o lugar de “professores”. Porém, como já dito, as famílias não possuem formação pedagógica, enquanto a educação em espaços escolares conta com profissionais formados e capacitados, que consideram as singularidades e especificidades da Educação Infantil e articulam o cuidar e o educar.

Ainda pensando sobre o planejamento docente, e o quanto foi desafiante no período do ERE, as professoras foram questionadas sobre as estratégias pedagógicas e as propostas que foram realizadas, cujas respostas foram as seguintes:

Professora A:[...] trabalhamos a alimentação saudável, a valorização da família. [...] **não pensávamos só nas crianças, pensávamos nas famílias** [...](Grifo nosso).

Professora B:[...] **a gente precisa de prática, algumas vezes sugeríamos uma receita para a mãe fazer em casa com a criança e deixar a criança colocar a mão na massa e deixar ajudar.** Sugerimos outras atividades com grãos, com sementes, com terra, com água, para desenvolver a sensibilidade [...](Grifo nosso).

Professora C:[...] **quando eu iniciava meu planejamento, eu me colocava no lugar dos pais, como é que eles iriam aplicar essa atividade, né, com o seu filho [...]**, mas eu fazia assim, mais brincadeiras lúdicas, mandava histórias, escrita ou quem tinha acesso à internet (Grifo nosso).

Observa-se, pelas respostas das professoras, que o envolvimento entre familiares e escola era fundamental para a construção das estratégias pedagógicas planejadas pelas docentes com vistas à promoção de vivências às crianças no contexto familiar. Nesse sentido, Selvita (2021, p. 338) afirma que, especialmente no período da pandemia:

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança vão depender do sucesso dessa parceria família/escola, criando laços de afeto e amizade, com foco no que é melhor para a criança, respeitando os valores e os costumes de cada família em seu contexto histórico, de acordo com suas especificidades.

Assim, a relação família/escola, que muitas vezes é vista como pontual, ficou ainda mais evidente e necessária diante da impossibilidade da educação presencial. Nota-se, pelas respostas das três professoras, que as propostas que planejavam

tinham como foco as crianças, sem desconsiderar a família, mas procurando ampliar as vivências das crianças no espaço familiar.

Dando continuidade, na seguinte seção, aprofunda-se a reflexão sobre as relações entre família e escola durante a pandemia, ao apresentaras estratégias utilizadas pelas professoras para a comunicação e envolvimento maior com familiares e crianças.

4.2 ESTRATÉGIAS PARA COMUNICAÇÃO COM AS FAMÍLIAS: ENTRE APOSTILAS E USO DE TECNOLOGIAS

As DCNEI (BRASIL, 2009) deixam claro que o centro do planejamento é a criança e suas relações. No entanto, isso mudou consideravelmente no momento pandêmico. O planejamento, ainda que com o foco na criança, não podia se afastar da situação da família, na medida em que passou a ser vivenciado nas próprias casas das crianças. Para tanto, foram buscadas estratégias para comunicação com as famílias com vistas ao compartilhamento das propostas, dentre as quais estão as apostilas e o uso de tecnologias no contexto pesquisado.

Perguntadas sobre como aconteceu o atendimento para as crianças e o planejamento durante a pandemia, as professoras entrevistadas responderam da seguinte forma:

Professora A: [...] se íamos trabalhar higiene, **pensamos atividades que os pais poderiam fazer em casa, se precisasse mandar material mandávamos, assim, nosso planejamento era para um mês, cada uma planejava para 15 dias [...].**(Grifo nosso).

Professora B: [...] relacionamento, né, das crianças com a família, **aí a gente planejava para um mês, todo o mês, e colocava no papel e entregava para as famílias. [...].**(Grifo nosso).

Professora C:[...] então, fazíamos as atividades para um mês, sempre **acompanhando tudo pelo *WhatsApp* né, sobre as dúvidas, materiais a gente também fornecia todos né, o pai vinha aqui uma vez por mês, ou a mãe e retirava as apostilas e os materiais para as atividades [...]** (Grifo nosso).

As professoras ressaltaram que o planejamento era pensado levando em consideração os contextos familiares, isto é, era entregue às famílias por meio de uma apostila e com acompanhamento via *WhatsApp*⁷, sendo que sempre havia um

⁷*WhatsApp*, aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz entre smartphones.

adulto encarregado de receber as apostilas ou acompanhar as informações pelo aplicativo. Em comum, as participantes da pesquisa responderam que o planejamento era feito para um mês e, se necessário, qualquer material utilizado nas propostas sugeridas era fornecido pela escola.

Segundo as entrevistadas, foi organizado assim porque, no caso da escola pesquisada, houve a necessidade de apostilar as propostas por se tratar de uma região com problema frequente de queda de energia e internet. Então, as famílias se dirigiam à escola para retirar a apostila e, depois, levar as devolutivas. A comunicação pelo aplicativo *WhatsApp* foi mais uma forma de se aproximar das famílias, auxiliando no vínculo com as escolas e permitindo envio de imagens e vídeos.

Nas entrevistas, não foi relatado se foi feito algum mapeamento ou sondagem específica para compreender qual seria a melhor forma de planejar as propostas, ou seja, se houve escuta das famílias e crianças para a tomada de decisão. Porém, sabe-se que foi um fator limitador na pandemia o fato de que nem todas as famílias tinham acesso a algumas ferramentas tecnológicas, “[...] uma vez que muitas famílias da rede municipal não possuem acesso a recursos digitais e internet de qualidade, por exemplo, dificuldade que também é encontrada em relação aos próprios profissionais da educação”. (SOMMERHALDER, OLIVEIRA, MASSON 2021, p.5).

Uma escuta atenta das famílias e crianças na pandemia se tornou indispensável, porém o distanciamento físico, os problemas de sinal de internet, as impossibilidades de adquirir equipamentos ou falta de conhecimento para manusear celulares e computadores, também parecem terem incidido para a opção da escola por uma alternativa mais padronizada, como a apostila.

Todavia, é preciso destacar que as apostilas não são apropriadas na Educação Infantil, pois “[...] cabe ao professor encaminhar e “dirigir” o andamento do trabalho pedagógico, cabe a criança o papel de seguir e executar as orientações recebidas” [...] (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016, p. 10). Ou seja, a criança fica limitada para o que está prescrito, o foi reconhecido pela professora “B” na entrevista, quando relata: “[...] “a gente acabou ficando muito preso ao papel, porque nós tínhamos que mandar no papel. Não tinha outra forma, então muita coisa foi no papel e essa é a parte difícil porque Educação Infantil no papel não funciona, né!”. Essa dificuldade também foi percebida na pesquisa de Padula (2021, p. 124) referente à Educação Infantil na pandemia, em que a autora constatou que “Nas

propostas escritas que foram enviadas às crianças durante o ano de 2020, praticamente todas elas exigiam a mediação de uma ou mais pessoas adultas”. Na situação pandêmica, a apostila foi a estratégia possível utilizada pela escola pesquisada.

Nessa direção, a entrevistada “A” pontua que, na escola, o acompanhamento do desenvolvimento da criança tinha como foco as reflexões sobre as vivências no contexto das relações coletivas, as possibilidades de experiências, nas quais as crianças eram as autoras de sua própria aprendizagem. Contudo, ao referir-se ao envio das propostas e materiais para a casa das crianças, a professora assinala que essa parecia ser apenas uma função burocrática, sem grandes possibilidades.

Esse aspecto pode ser percebido no trabalho de Salomão (2021, p. 6), que também traz a dificuldade vivenciada na pandemia em uma escola municipal de Fortaleza, com uma turma da Educação Infantil, afirmando “[...]que não era possível sugerir propostas únicas e padronizadas para todas as famílias, pois não poderia desconsiderar a diversidade cultural, socioeconômica e emocional identificada nos contextos domésticos”.

Com isso, reflete-se acerca de como a escola é um espaço das relações sociais, de conhecimento e possibilidades, assim como de encontro com diferentes culturas e realidades, e o quanto difícil foi planejar no período pandêmico respeitando essa diversidade. Pode-se perceber, nas falas das professoras, o desafio de planejar as propostas com as poucas informações que se tinha de cada criança, pois as instituições tinham iniciado o ano letivo há poucos dias, quando foram surpreendidos pela pandemia. Nesse viés, a fala da professora “B” é expressiva: “colocava no papel e entregava para as famílias”.

Seguindo com a entrevista, as professoras foram perguntadas sobre como aconteceu a comunicação, o envolvimento das famílias e das crianças nas propostas, assim como se perceberam aumento ou diminuição dos retornos no decorrer da pandemia. Ainda foram questionadas com relação às quais propostas tiveram mais adesão/retorno. As respostas recebidas foram:

Professora A:[...] a comunicação era mais pelo *WhastApp* mesmo! Envolvimento foi mediano, **não foi bom! Mas acho que foi o que cada um conseguiu dar naquele momento [...]**sim, no começo eu vi que tinha mais devolutivas, mandavam mais vídeos e fotos, comentavam no

grupo, depois de alguns meses isso diminui [...] já a adesão era mais os vídeos de música e de histórias. (Grifo nosso).

Professora B: [...]a comunicação era pelo grupo *WhastApp* que foi criado para a turma. **O envolvimento acontecia, algumas sim, mas muitas não, principalmente no B-II, que eram menores, teve mãe que nem participava do *WhatsApp*.** No caso, eu tinha o pré-I e B-II, pré sempre foi mais participativo no geral, eles gostavam muito dos joguinhos! (Grifo nosso).

Professora C: [...] a comunicação era *pelo WhastApp*, ali conversávamos e quando possível fazia chamada de vídeo, isso tudo combinado antes com o responsável. As atividades mais lúdicas, brincadeiras ao ar livre, eu percebia que tinha mais fotos, vídeos comentários dos pais [...] **é claro no início, tinha mais retorno, todos achavam que iria ser uns dias [...]** (Grifo nosso).

Em comum nas respostas das três professoras, observa-se que a comunicação ocorria por meio dos grupos no *WhatsApp*, aplicativo em que alguns responsáveis encaminhavam vídeos e fotos das propostas realizadas. Também fica claro, pelas falas das professoras “A” e “B”, que o envolvimento das famílias não correspondeu às suas expectativas, em especial nos grupos dos bebês e crianças pequenas.

De acordo com a autora Padula (2021), os fatores que podem levar a um envolvimento pequeno ou a nenhum envolvimento nas propostas acontecem pelas diferentes realidades das casas das crianças, que nem sempre têm condições materiais e emocionais apropriadas e, sobretudo, por sempre envolver um adulto na realização das propostas. Na Educação Infantil, o próprio feedback, por vídeos e imagens, ou entrega da apostila, dependia dos familiares. Isso pode ter influenciado na diminuição do envolvimento das famílias ao longo do tempo, pois não se sabe o que elas estavam passando em suas casas, consideradas preocupações relacionadas ao desemprego, insegurança alimentar, problemas de saúde, ansiedade por conta do afastamento físico das pessoas e de espaço de convivência, violência tanto física como psicológica, dentre tantos outros fatores.

No que se refere às propostas em que as famílias mais se envolviam, segundo as três professoras entrevistadas, foram os vídeos de música e histórias, brincadeiras lúdicas ao ar livre e jogos pedagógicos, o que reafirma que a proposta curricular para a Educação Infantil, segundo o Art. 9º da Resolução CNE/CEB nº. 05/09, deve ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras (BRASIL, 2009). Momentos estes que possibilitam a criação de narrativa, enredos, contextos em que despertam o imaginário das crianças para a criação de suas culturas.

Quanto ao uso das tecnologias, sabe-se que foi uma das estratégias usadas por professores para o acompanhamento das crianças e famílias no contexto pandêmico (SELVITA, 2021; SOMMERHALDER, OLIVEIRA, MASSON, 2021; SALOMÃO, 2021). Segundo Selvita (2021, p.341), “As novas tecnologias devem fazer parte da formação continuada do professor, porque é uma competência importante na prática pedagógica no momento atual da educação”. Porém, para a faixa etária das crianças atendidas pela Educação Infantil, não se considera apropriado o uso de telas como TV, celulares e tablets.

Mesmo quando o acesso se dá por pouco tempo, por vezes, as crianças não estão acompanhadas de adultos capazes de discernir e observar o tempo e o conteúdo ao qualas crianças ficam expostas às mídias. Nesse sentido, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) (2022) apresenta algumas orientações acerca do tempo de exposição das crianças frente às novas tecnologias, recomendando que crianças de até 2 anos de idade não tenha contato com esses aparelhos; já entre 2 e 5 anos, o tempo máximo é de 1 hora por dia, sempre com a supervisão de um adulto.

Com isso, podemos refletir que a Educação Infantil não pode ocorrer de forma remota, tanto por questões de saúde quanto pedagógicas, pois esse tipo de abordagem vivenciada, quer seja com apostilas e/ou tecnologias, não substitui a presencialidade da escola, mostrando-se incompatível com as especificidades das crianças de 0 a 5 anos.

Nesse sentido, no próximo eixo, discute-se as reflexões sobre as especificidades da etapa com base nas preocupações das docentes referentes à integridade das crianças, de modo a refletir sobre a escola enquanto instituição social e rede protetiva que respeita os direitos das crianças.

4.3 PREOCUPAÇÃO COM AS CRIANÇAS EM CASA: CUIDADO E EDUCAÇÃO

É notório que a Educação Infantil tem suas próprias especificidades, conforme exposto ao longo do trabalho. Assim sendo, sublinham-se, neste eixo de análise, as dificuldades no formato ERE para a etapa da Educação Infantil, buscando identificar se as especificidades da etapa foram contempladas no ERE, na visão das entrevistadas, durante a pandemia nos anos de 2020 e 2021.

Quando perguntadas se as especificidades da Educação Infantil foram contempladas no ERE, verificou-se que as professoras não usaram o termo

“especificidades” em suas respostas, mas endereçaram as respostas ao que consideram como as necessidades das crianças no espaço familiar, respondendo do seguinte modo:

Professora A: [...]então, **acho que as atividades não tinham como respeitar as peculiaridades das crianças em casa. Será que em casa eles procuram saber por que tá chorando!? Tá com a fralda suja, a fralda tá apertada demais, aqui na creche quando a criança chora, olhamos tudo para saber o que faz ela chora, mas em casa não sabemos, aqui a expressão do choro diz muito [...]** (Grifo nosso).

Professora B: [...] o que eu me questionava muito e eu tinha muito medo, **muito receio, do que estava acontecendo era sobre a integridade da criança, física e psicológica. Será que essas famílias estão respeitando a criança?** [...] (Grifo nosso).

Professora C: [...]eu considero que sim, eu, como já te falei, **priorizava as brincadeiras mais lúdicas para haver também uma interação familiar maior.** Acho que os pais também respeitaram as escolhas de seus filhos, mas acredito que isso era mais fácil para quem tinha só um filho [...] (Grifo nosso).

Nota-se que as entrevistadas “A”, “B” e “C”, ao responderem sobre as especificidades, manifestam preocupação com a criança, seu desenvolvimento integral, linguagens e acolhimento, ainda que pontuem dimensões diferentes. Em comum, também afirmam que o momento pandêmico tornou esse processo ainda mais difícil, pois as crianças estavam em seus respectivos lares, o que significa longe do cuidado e educação de profissionais com formação para atender a suas necessidades.

Dessa forma, analisando os excertos das respostas acima, percebe-se nos discursos referência à articulação do cuidar e do educar como aspecto que compõe a ação pedagógica na Educação Infantil, expandindo-se então a reflexão sobre se estariam acontecendo no espaço familiar, na relação direta com a vida das crianças e suas famílias. A indissociabilidade entre educar e cuidar foi discutida na década de 1980, e está presente nas políticas e documentos da área. A Constituição Federal de 1988 afirma que é dever do Estado garantir educação das crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988); ea LDBEN pontua que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, devendo-se ocupar da educação e cuidado compartilhado com a família (BRASIL, 1996).

Então, juntas, família e escola, têm o compromisso de cuidar e educar as crianças. Todavia, na pandemia, as crianças ficaram em casa, e é sabido que a

educação e o cuidado nas creches e pré-escolas, espaços coletivos de educação, são diferentes da rotina domiciliar, que ocorre no espaço privado. Na educação infantil, é reconhecido que se educa por meio das ações de cuidado, e vice-versa. A título de exemplo, a troca de fralda não é um ato meramente mecânico, mas, sim, de cuidado, respeito e educação com aquela criança e, por isso, também é um ato educativo. Cuidar e educar pressupõem preocupar-se, considerar as crianças como sujeitos e compreender que têm suas próprias potencialidades e singularidades e, quando preciso, também significa proteger.

Assim, a entrevistada “B” expõe sua preocupação com relação à integridade física e psicológica das crianças, demonstrando que a escola, para muitas crianças, representa uma rede de proteção contra qualquer natureza de violência. Para algumas crianças, a escola é o espaço saudável, acolhedor e de cuidados básicos a que tem acesso, diferente do que a realidade da sua casa. Desse modo, com as escolas parcialmente fechadas para atendimento, a procura das famílias e mulheres por proteção contra seus agressores é dificultada, casos de violência percebidos por docentes deixam de ser identificados e denunciados.

A escola é uma instituição social que acolhe e respeita as diferenças, com importante papel em prol da igualdade de gênero, raça, etnia e classe. Em um país como o Brasil, com tantas desigualdades sociais, manter as escolas fechadas pode causar mais prejuízos do que os já causados pela crise sanitária. Segundo informações de dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “As crianças das famílias mais pobres já apresentam quase cinco vezes mais chances de estar fora do ensino fundamental do que as das famílias mais ricas” (2020, p. 2). Quanto mais tempo as escolas permaneceram fechadas, maior o risco de evasão escolar, ampliando as desigualdades educacionais, afetando as crianças que já se encontram em situação de vulnerabilidade social moradoras das grandes periferias sujeitas a todo tipo de violência.

Na mesma direção, destaca-se que a Educação Infantil é o espaço em que “[...] estão assegurados direitos das crianças como: as brincadeiras, as interações com outras crianças, o convívio com as diferenças, a alimentação, a interação fora do âmbito familiar, a proteção diante das situações de violência”. (PADULA, 2021, p. 139). O desafio de garantir que isso se projete para o espaço familiar é percebido na fala da professora “B”, quando advoga que é preciso lembrar que “[...] as famílias

são diferentes, não são como a gente deseja, então nesse momento a escola sempre é um abrigo para a criança, fora todas as outras questões, ainda é um abrigo, e daí eles perderam esse abrigo[...]”. Nessa fala, é evidenciada a importância da escola na Educação Infantil, instituição que cuida e educa de forma indissociável, buscando-se assegurar e garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), dizem respeito a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Mas como garantir esses direitos das crianças no contexto familiar? Segundo a professora “B”, [...] é muita televisão, muitas mães não deixavam brincar na rua, porque não gostam que a criança se suje, experiências que eles deixaram de viver, de experimentar, de vivenciar, e aprender pela experiência”. Preocupações como essa estiverem presentes também nas falas das outras participantes do estudo, indicado os receios das professoras.

Para Padula (2021), é um erro considerar que o ensino remoto contempla, de fato, as interações e brincadeiras, os quais são os eixos norteadores das ações docente com as crianças pequenas. Assim, como é um equívoco considerar que os responsáveis assumam o papel de professores e que os espaços domésticos possam se configurar como aqueles da Educação Infantil. Com isso, a autora ainda considera que há um profundo desconhecimento das especificidades da etapa, por parte das decisões políticas que autorizaram esse tipo de ensino “remoto” para etapa da Educação Infantil, mesmo em emergência.

Na prática educativa que ocorre nas instituições de Educação Infantil, professores(as) atuam em espaços e tempos organizados com intencionalidade, visando ao desenvolvimento integral de cada criança, respeitando suas diversidades culturais e suas especificidades. Isso ocorre nas trocas de experiências das crianças com o coletivo, nas interações e brincadeiras previstas nas DCNEI (BRASIL, 2009), e reafirmadas pela BNCC (BRASIL, 2017), pois é no contexto coletivo que ocorrem as descobertas, a exploração, a socialização, as vivências e a integração, envolvendo as práticas de educar e cuidar, valorizando a criança e acreditando em seu protagonismo no processo de aprendizagem.

O educar e o cuidar estão intimamente ligados em qualquer ação na Educação Infantil, destacando, assim, o papel do professor, como sendo alguém que orienta, de forma integrada, atitudes que contribuam para o desenvolvimento das

capacidades das crianças que surgem das ações como o brincar e a socialização no cotidiano das instituições (BRASIL, 1998).

Na sequência, no próximo eixo de análise, discorre-se sobre o retorno presencial à escola de Educação Infantil após o isolamento domiciliar, refletindo-se sobre as percepções das professoras de como transcorreu esse processo.

4.4 DIFICULDADE DO RETORNO PRESENCIAL: ENTRE PROTOCOLOS E IMPACTOS DA PANDEMIA NA VIDA DAS CRIANÇAS

Neste eixo, são apresentadas as percepções das entrevistadas acerca da retomada do atendimento presencial na Educação Infantil após o isolamento social pandêmico. Sabe-se que foi um processo difícil, com muitas idas e vindas até, de fato, ter ocorrido o momento do retorno presencial. Mesmo assim, no momento de escrita deste trabalho, em junho de 2022, mais uma vez, a instituição na qual foi realizada a pesquisa esteve fechada por alguns dias, em consequência de um surto de Covid-19.

A escolaentão retornou, assim como outras atividades da sociedade, o que é de grande importância para crianças, famílias e educadores, porém a Covid-19 continua impactando a vida das crianças. Considerando isso, foram aplicados para as participantes da pesquisa os seguintes questionamentos: Como foi o processo de retomada da educação presencial? O que percebeu com o grupo de crianças e famílias no retorno? As professoras responderam da seguinte forma:

Professora A:[...] foi estranho, **distante [o retorno], estávamos de volta, mas parecíamos afastados ainda, dava pra ver só os olhinhos [em razão do uso da máscara]** [...] o processo de adaptação se tornou bem difícil, **crianças estressadas com medo, distantes, não sabem nem brincar mais** [...] agora nossa prioridade é trabalhar o acolhimento [...] (Grifo nosso).

Professora B:[...] essa questão da adaptação foi bem difícil, **estão nervosos, agressivos mesmo! Brincar, também, vou te dizer, eles não sabem brincar**, estão aprendendo agora tudo. Se larga um lego, eles não sabem brincar [...] (Grifo nosso).

Professora C:[...] **muitas dificuldades, porque a parte de socialização com as crianças a gente perdeu muito, né!** [...] **socialização deles em relação aos colegas, estão muito ansiosos, sem limites, hiperativos, acho que ficaram muito tempo na frente da TV ou no celular joguinhos, sabe?!** Eles não gostam de brincar juntos, estão sem rotina, e na E. I. é rotina pura! [...] quando eu via estavam brincado de super-heróis com as máscaras [...] (Grifo nosso).

O momento do retorno presencial nas escolas, tão aguardado e desejado, finalmente chegou, mas diferente. Segundo as três professoras entrevistadas, as crianças mostraram-se nervosas, estressadas, distantes. Pelas descrições transcritas acima, pode-se refletir sobre como o período de afastamento das escolas foi conturbado e prejudicial para as crianças, pois, certamente, conviveram em tempo integral com os medos e preocupações de suas famílias e não vivenciaram a experiência de aprender no espaço coletivo de educação.

Dessa forma, é possível reconhecer que a escola é, para muitas crianças, o lugar em que eles encontram cuidados como alimentação, segurança, carinho, direito de conviver com outras pessoas e participar de práticas promotoras para um desenvolvimento saudável, como o brincar. Além disso, segundo Maranhão (2020), as crianças voltaram diferentes, visto que o próprio processo de crescimento e desenvolvimento já as modifica. Como passaram um longo período em suas casas, as crianças têm muitas experiências tanto positivas como negativas para compartilhar.

Outro ponto relevante extraído dos excertos das respostas das professoras se refere ao brincar e à brincadeira, algo tão específico das crianças, sendo esse direito garantido pelo Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990). No entanto, nem todas as crianças têm ou lhe são oferecidas condições para exercer esse direito.

Segundo as entrevistadas, as crianças, após o retorno presencial, “não sabem mais brincar” ou “não gostam de brincar juntos”, o que demonstra o desafio enfrentado pelas professoras para ressignificar o ato de brincar, o qual, no contexto pandêmico, estava restrito ao contexto familiar. Ou seja, predominaram as brincadeiras individuais e, possivelmente, com o uso das tecnologias, com a oferta de telas. Com o retorno presencial das crianças ao ambiente escolar, em convívio social com seus pares, é preciso propiciar condições e contextos para que possam brincar em grupo novamente, especialmente umas com as outras.

Barbosa (2009), ao apresentar o documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil”, explicita a importância da escola como espaço de vida coletiva de experiências cotidianas, a qual tem como ponto central a criança e suas muitas infâncias, garantindo o direito do brincar e da brincadeira como uma prática social que é a mais pura liberdade de expressão humana.

Nenhum planejamento emergencial pode suprir satisfatoriamente os momentos não vivenciados presencialmente pelas crianças nas escolas, os quais implicam em vários aspectos da formação humana. Segundo Salomão (2021):

[...]as instituições de Educação Infantil são laboratórios de cidadania, de humanidade e de ética, nos quais as crianças podem ter experiências pessoais de relacionamento com seus pares e com diferentes adultos e podem aprender a conviver, a brincar, a participar, a explorar e a conhecer-se [...] (p. 5).

Nessa perspectiva, salienta-se que, nas DCNEI, as crianças são reconhecidas como sujeitos (BRASIL, 2009). Crianças que brincam, interagem e aprendem na relação com o outro, com o mundo, construindo importantes aprendizagens em espaços como creches e pré-escolas.

Um outro aspecto analisado nas respostas acima refere-se ao uso das máscaras e protocolos adotados para o retorno presencial na Educação Infantil. A entrevistada “C” destaca que, no retorno presencial, as crianças do pré II precisavam usar máscaras no ambiente escolar, o que era bastante difícil, pois só eram vistos seus olhos, circunstância que demonstra que, apesar do retorno presencial, ainda existia certa sensação de afastamento.

Ainda, segundo a Professora “C”, quando ela percebia, as crianças estavam brincando de super-heróis com as máscaras.

Por um lado, a brincadeira das crianças com as máscaras de proteção demonstra o poder de imaginação e criação, as culturas infantis. Segundo Barbosa (2014, p. 660), “a cultura lúdica também é provocada pela produção de significados revelados pelas crianças em suas interações com a brincadeira”. Sendo assim, as crianças dão significados às brincadeiras a partir de suas realidades e imaginação.

Por outro lado, a brincadeira de super-herói protagonizada pelas crianças com as máscaras demonstra a dificuldade de seguir os protocolos sanitários na Educação Infantil. Realizar distanciamento físico em um grupo de crianças pequenas vai na contramão da especificidade da primeira etapa, na qual a relação entre adultos/crianças e crianças/crianças é de proximidade, envolve o corpo, o toque, o aconchego do colo.

Foram muitas as orientações e protocolos a serem seguidos no retorno do ensino presencial, mas se sabe que, pelo menos em parte, é impossível praticá-los com as crianças pequenas. Além disso, Maranhão (2020) adverte que se deve

estabelecer uma parceria intersetorial, em especial com o serviço de saúde e assistência social, além de muito diálogo e comunicação entre e família, escola e demais setores, para proteção das crianças e educadores. A referida autora ainda destaca que outros vírus sempre estiveram presentes nas instituições de Educação Infantil, por isso defende a possibilidade de atuação de um profissional da saúde nas creches para apoiar os professores.

O processo de adaptação da frequência presencial na escola também foi destacado pelas professoras “A” e “B”, que consideram fundamentais a parceria e contato entre as famílias e a escola. As entrevistadas destacam que as rotinas na Educação Infantil são sempre marcadas pelas conversas, risadas e barulhos, mas que isso, no momento atual de retorno ao atendimento presencial, tem assustado as crianças, talvez devido ao tempo que passaram em suas casas, com pouco convívio social. Aqui, mais uma vez, os dados indicam a importância da instituição de Educação Infantil.

Para finalizar a entrevista, foi possibilitado às professoras entrevistadas que acrescentassem eventual informação evidenciando sua docência com as crianças pequenas no contexto pandêmico, diante do que fizeram os seguintes acréscimos:

Professora A: [...] me marcou foi a falta que a interação, o contato com as crianças que é tão importante na EI me fez falta, o afeto, a proximidade nossa com eles, e deles com a gente [...] (Grifo nosso).

Professora B: [...] é esse carinho, esse retorno, das crianças, que nós não tínhamos diretamente... hoje, a gente consegue esse retorno, esse carinho, embora adaptação esteja difícil, as crianças ainda estejam bem complicadas, chorando ainda muito, eles estão mudados, a gente tem que aprender [...] (Grifo nosso).

Professora C: [...] acho que tem gente que percebeu que as crianças demandam muito de nós, **tenho certeza de que foi difícil para as famílias dar conta, não foi fácil para nós também** [...] precisei tomar remédios, ou melhor ainda estou tomando, espero que isso não aconteça mais [...] (Grifo nosso).

Do cotejo das informações acrescentadas pelas professoras, é possível considerar que todas reforçam, de modo semelhante, os vários aspectos em torno das dificuldades do ERE com crianças pequenas, evidenciando a complexidade do que foi vivido na pandemia e como afetou e, ainda afeta, a vida e a docência.

Na pandemia, a interação entre criança/criança e professor/criança ficou distante e, como destaca a professora “A”, Educação Infantil é contato, é afeto, sinalizando ainda que foi negativa a falta de relação com as crianças, pois fez falta.

Segundo Barbosa (2009), os docentes são profissionais como tantos outros, contudo com uma ressalva: na docência, as relações são determinantes. A autora as considera enquanto uma “ferramenta de trabalho”. Portanto, quando a docente diz “me fez falta”, podemos refletir quanto a relação de contato direto com bebês e crianças afeta os docentes e as próprias crianças, pois ser professor de crianças pequenas envolve trabalhar com pessoas que dependem de cuidados e atenção, mas que são ativas, em trocas nas quais se gera uma série de emoções e sentimentos de ambos os lados.

Sendo assim, ser docente remotamente, ser docente na Educação Infantil sem o encontro, sem a troca, sem relações de proximidade, é quase impossível. A professora “B” reafirma isso quando aponta que com a presencialidade o carinho se tornou diário novamente: “[...] hoje, a gente consegue esse retorno, esse carinho”. Com isso, ela reforça a importância de as relações serem restabelecidas no retorno presencial. A adaptação é um processo gradual, em que a criança deve ter seus tempos e momentos respeitados, tendo sido preciso criar vínculos de convivência novamente com as crianças, considerando-se também que, inclusive, algumas delas estão conhecendo a escola agora.

A professora “C” manifestou reputar que as famílias podem ter eventualmente compreendido melhor a função que exerce um professor de Educação Infantil, na medida em que afirma que não foi fácil assumirem, sozinhas, a educação dos próprios filhos. Ainda, a informação da professora “C”, de que necessitou fazer uso de medicamentos, demonstra que os docentes vivenciaram aflições semelhantes às das crianças e suas famílias. A pandemia causou implicações na vida de todos.

Percebe-se que a escola fez falta para as professoras, afinal como ser professor a distância, sem, muitas vezes, nem conhecer a criança e as famílias?! A professora “B” destaca que há crianças do berçário que ela nunca viu, e que não participaram de nenhuma proposta remota:

[...]se eu via a mãe na rua ou no posto de saúde eu me aproximava para conhecer, para saber da criança [...] [e no parecer de final de ano] eu colocava também que tinha visto a criança, em qual local, mas se eu não conhecia, eu não tinha nada para falar [...] (Professora B, Grifo nosso).

Em suma, o retorno presencial foi a questão central do quarto eixo de análise. Foi possível evidenciar que os impactos da ausência da escola de Educação Infantil na vida das crianças foram muitos. No contexto pesquisado, notabilizou-se que elas

não sabiam brincar, estavam agressivas, de modo que a não frequência à escola impactou negativamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A falta de socialização das crianças durante o período pandêmico causou impactos de ordem emocional, sendo difícil o processo de retomada à rotina presencial na escola. Enfim, nenhum planejamento remoto, por melhor que seja, irá suprir a convivência coletiva e diária das crianças entre elas e com os professores na escola, pois nessa interação constroem-se relações humanas, parte imprescindível do fazer docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo principal compreender quais as implicações da pandemia no exercício da docência na Educação Infantil, em uma escola da microrregião do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, tendo em vista as especificidades da etapa educacional. Nessa perspectiva, a partir das análises dos dados, pode-se assegurar que as professoras entrevistadas demonstram que o ERE foi vivenciado, na Educação infantil, em um cenário de inúmeras dificuldades, principalmente com bebês e crianças bem pequenas.

Os dados analisados indicam muitos aspectos desafiantes, entre os quais se destacam os seguintes: comunicação com as famílias por meio de apostilas, ou via tecnologias nem sempre acessíveis aos responsáveis; o fato de a maioria das propostas encaminhadas para as casas pressuporem o suporte de algum adulto para realizá-las; a falta de contato físico com as crianças e, neste aspecto, a impossibilidade de ser educador de Educação Infantil sem ter a presença das crianças; as angústias de planejar orientações para espaços que não o escolar; propostas padronizadas que limitam as experiências das crianças.

Outros aspectos analisados demonstram preocupações como fato de as crianças estarem em casa, afastadas dos espaços coletivos como creches e pré-escolas e, conseqüentemente, distantes dos profissionais capacitados para atender a suas especificidades, inclusive referentes ao cuidado e educação. Também havia receio com os fatos de as crianças estarem submetidas a diversas situações de violência, ao aumento das desigualdades sociais e educacionais, ao desconhecimento das especificidades das crianças por parte das autoridades que autorizaram o ensino “remoto” e, por fim, a incapacidade de garantir a indissociabilidade entre educar e cuidar.

Os dados analisados ainda demonstram outros aspectos e implicações de ser professor de Educação Infantil na pandemia, tais como o contexto adverso dos planejamentos com poucas informações sobre as crianças e sem correspondência com as ações docentes na Educação Infantil, bem como os diminutos retornos das propostas no contexto familiar e, concomitantemente, o foco demasiado nos retornos.

Ademais, outros fatores importantes nas análises dos dados se referem às dificuldades vivenciadas no retorno presencial, entre protocolos sanitários e impactos da pandemia na vida das crianças, haja vista que foram bastantes idas e vindas até que pudessem definitivamente retornar, circunstâncias que acarretaram sentimentos negativos às crianças, tais como estresse, ansiedade e agressividade. No mesmo sentido, a falta de socialização causou mudanças até mesmo no modo de brincar das crianças, de acordo com as entrevistadas. Ainda evidenciou-se a impossibilidade de manutenção dos protocolos sanitários no ensino presencial com as crianças pequenas.

Mesmo com tantas adversidades causadas pela pandemia, percebe-se que a escola pesquisada procurou desenvolver seu planejamento de acordo com as legislações vigentes. Contudo, esses dispositivos legais não foram planejados para atendimento não presencial na etapa da Educação Infantil. O que se pode concluir é que o ensino remoto não atende às necessidades das crianças pequenas, distanciando-se da identidade pedagógica preconizada nas DCNEI (BRASIL, 2009). Os dados gerados indicam o quanto o afastamento presencial da escola causou prejuízo no desenvolvimento da criança, ao revelarem o quanto elas se apresentaram nervosas, receosas, estressadas e com dificuldades para socializar no decorrer do retorno presencial à escola. Nesse aspecto, mesmo o brincar e a brincadeira, tão específicos das crianças, ficaram comprometidos.

Nas creches e pré-escolas, as práticas educativas têm como centralidade o desenvolvimento integral das crianças, privilegiando as relações, interações e brincadeiras, isto é, práticas educativas que decorrem das experiências. Assim, pode-se constatar a dificuldade dos(as) professores(as) em ser docente sem o encontro, sem a presença física das crianças e suas experiências para orientar e concretizar o fazer pedagógico. Significa que a docência na Educação Infantil é construída nas relações com as crianças pequenas, conforme evidenciou a pesquisa.

As creches e pré-escolas são espaços coletivos de cidadania e possuem a missão e o compromisso social, político e pedagógico com a sociedade. Constituem espaços que envolvem a socialização, o acolhimento, o cuidar e o educar, aspectos indissociáveis e complementar à ação familiar, em um processo conjunto para a formação e constituição de um cidadão consciente e participativo na vida coletiva. Isto é, formam uma rede de cuidado e educação das crianças, rede essa que envolve toda a comunidade escolar e que tem um papel significativo e insubstituível em

nossa sociedade. Esses processos são distintos dos familiares e não podem ocorrer a distância.

Em suma, este trabalho de conclusão de curso possibilitou compreender como o papel docente da Educação Infantil, em tempos de pandemia, foi desafiante; mas que, apesar disso, as docentes entrevistadas procuraram estratégias e alternativas para dar continuidade ao trabalho docente, dentro das condições possíveis. Todavia, o ensino remoto, no contexto da Educação Infantil, é inviável do ponto de vista social, político e pedagógico. Embora seja um estudo de caso realizado em uma única instituição, a pesquisa reforça o que já sinalizado em outros estudos e, por isso, de certa forma, representa os momentos vivenciados por docentes, crianças e famílias durante a pandemia.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Culturas Infantis**: contribuições e reflexões. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v.14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 11, 2016. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>> Acesso em: 02 abr. 2022.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. **Estudo da criança, estudo da infância**: Quais campos? Quais? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? Rev. Inter- Ação, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan. /abr. 2016.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Pedagogia da infância**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**. Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; GOBBATO, Carolina. Tópicos para (re)pensar os rumos para a Educação Infantil (pós)pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 23, n. 44, jul./dez., 2021, p.1422-1448.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 200. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 03 abr. 2022.

BRASIL. Parecer nº 11/2009. **Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no Contexto da Pandemia**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-ppc011-20/file>> Acesso em: 16 dez. 2021

BRASIL. Parecer nº 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf> Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 10 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Parecer nº 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf> Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 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**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>> Acesso em: 18 de out. 2021.

BRASIL. Resolução nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rc>. Acesso em: 09 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 11 out. 2021.

BOITO, Crisliane; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Livro didático na Educação Infantil: de que docência estamos falando? In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ANPED SUL, XI. 2016, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: ANPED SUL, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo5_CRISLIANE-BOITO-MARIA-CARMEN-SILVEIRA-BARBOSA-CAROLINAGOBBATO.pdf. Acesso em: 3 jun. 2022.

CAVALCANTE, E. B. T. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras**, [S. l.], v. 23, n. 42, p. 196–215, 2021. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/15814>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CAMPOS, Maria Malta *et.al.* **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais das crianças, famílias e educadores**. Disponível em

<<https://www.anped.org.br/news/para-um-retorno-escola-e-creche-que-respeite-os-direitos-fundamentais-de-criancas-familias-e>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; **O extraordinário na docência com crianças na Educação Infantil**. In: SANTIAGO, Flavio; MOURA, Taís Aparecida de (org.). *Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor*. São Carlos: Pedro & João, 2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; FOCHI, Paulo. **A Pedagogia do Cotidiano na (E DA) Educação Infantil**. Revista em aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v. 30, nº 100, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf>> Acesso em: 31 jun. 2022.

CANCIAN Viviane Ache (org.). **Pedagogia das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil**. UFMS, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A Educação Infantil e Demandas Postas pela Pandemia: Intersectorialidade, Identidade Condições para p Retorno às Atividades. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 23, n. especial, jan./jan., 2021, p.147-174. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79003>. Acesso em: 24 ago. 2021.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MANUEL Jacinto Sarmento: **A emergência da Sociologia da Infância em Portugal**. In: **Novas visões sobre a criança**. Revista Educação. Editora Segmento, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Recomendações para reabertura das escolas. EUA: Nova York; abril de 2020. Disponível em :<<https://www.unicef.org/media/68886/file/PORTUGUESE-Framework-for-reopening-schools-2020.pdf>> Acesso em 30 mai. 2022.

GEEPES. **Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho - Palestra: Docência na Educação Infantil**, 02 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_JNdSjCjY&ab_channel=GEEPES>. Acesso em 19 dez. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, Editora Atlas – 6ª edição. 2008.

INFÂNCIAS, Conexão. **Crianças e infâncias em tempos de pandemia: qual o legado para a escola?** Youtube 27 de out. 2021. Disponível em: <<http://www.professoresinquietos.com.br/veja-como-foi-a-primeira-edicao-do-conexao-infancias/>> Acesso em: 18 dez. 2021.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1991.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **O Retorno**. Ensaio Avisala. Disponível em: <<https://avisala.org.br/wp-content/uploads/2020/05/ENSAIO-RETORNO.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva; RAQUEL, Rinco Dutra. **Desafios e Possibilidades em Tempos de Pandemia: Pensando o Acolhimento no Contexto da Educação Infantil**. Revista Ciências Humanas, v. 20. n. 1, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/10997/6029>> Acesso em: 06 set. 2021.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. Posicionamento Público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) relativa à proposta de parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/POSICIONAMENTO-MIEIB-PARA-O-CNE-FINAL-19.04.2020.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2021.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 255 p.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de(org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo, 2019, 3ª edição, Editora Biruta.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação**, Universidade Cidade de São Paulo Vol. 9 - nº 2 jul/dez, 2015, p. 202-13

PADULA, Isabella Brunini Simões. **“Sabia que tem um Novo vírus que já chegou no Brasil” Diferenças e Desigualdades na Educação Infantil Durante a Pandemia de Covid-19**. 2021, 223 f. Dissertação (Mestra em Educação na área de concentração de Educação) Universidade Estadual de Campinas Faculdade, Campinas S/P, 2021. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/364148/1/Padula_IsabellaBruniniSimoes_M.pdf> Acesso em: 24 set. 2021.

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Micheli (Orgs). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55.135, de 19 março de 2020. **Declara estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências.** Disponível em: <<https://ssp.rs.gov.br/upload/arquivos/202003/25131743-decreto55128-atualizadoate23032020.pdf>>. Acesso em: 14 de jan. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 56.171, de 29 de outubro de 2021. Decreta a obrigatoriedade do retorno presencial das aulas no Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos//decreto-56-171-29out21.pdf>> Acesso em: 10 de jan. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55.465, de 5 de setembro de 2020. **Institui o Sistema de Distanciamento Controlado.** Disponível em: <<https://www.pge.rs.gov.br/upload/arquivos/202009/08105941-decreto-55465.pdf>> Acesso em: 07 jan. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Orientações à rede pública estadual de educação do Rio Grande do Sul para o modelo híbrido de ensino 2021**, Porto Alegre, mar. 2021.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Nº 16, abr. 2001, p. 27-34.

SALOMÃO, Daiana Aguiar. A Educação Infantil no Cenário Desafiador da Pandemia da Covid-19. **Revista Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6557>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SELVITA Maria de Paula. Reflexões Sobre Educação Infantil em Tempos de Pandemia do Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação-REASE**, São Paulo, v. 7.n. 3, mar. 2021, p.335-343. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/779/373>. Acesso em: 22 ago. 2021.

Sociedade Brasileira de Pediatria. Manual com Orientações sobre o uso de Tela e Internet. Disponível em: <<https://ammg.org.br/wp-content/uploads/MANUAL-PEDIATRIA.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2022.

SOMMERHALDER, Aline; FERNANDES Raiza Bessa de Oliveira; MASSON, Giseli Alcassas. Educação Infantil Diante da Pandemia Causada pela Covid-19: no Cenário o programa Rio Preto Educ Ação. **Revista Olhar de Professor**, Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, v. 24, p. 1-8, 2 abr. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15586> Acesso em: 27 ago. 2021.

TAVARES, Maria Tereza. Goudard; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; MACADO, Nayara Alves; Impactos da Pandemia de Covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/ RJ **zero-a-Seis**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 23, n. especial, jan./jan., 2021, p.77-100. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78996>>. Acesso em: 12 set. 2021.

MUNICÍPIO PESQUISADO, Leis Municipais. Decreto nº 017. **REITERA A DECLARAÇÃO DE ESTADO DE CALAMIDADE PÚBLICA**. Município pesquisado, Rio Grande do Sul, abril de 2020.

MUNICÍPIO PESQUISADO, Leis Municipais. Decreto nº050 **ESTABELECE AS NORMAS APLICÁVEIS ÀS INSTITUIÇÕES E ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SITUADOS NO TERRITÓRIO DO MUNICÍPIO PESQUISADO/RS**. Município pesquisado, Rio Grande do Sul, set. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: DESAFIOS E ANGÚSTIAS DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA DO LITORAL NORTE/RS

Nome:

Formação:

Tempo de experiência no magistério:

Tempo de experiência em turmas de Educação Infantil:

Turma e faixa etária em que lecionou nos anos de 2020 e 2021:

E como foi organizado o ano de 2021?

1. Como foi vivenciar a docência na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19? O que mudou neste período? Houve dificuldades? Quais?
2. Como aconteceu o atendimento às crianças e o planejamento durante a pandemia? Foram seguidas orientações de algum documento?
3. Quais estratégias pedagógicas e propostas foram realizadas? Como? Pode me contar sobre isso?
4. Como aconteceu a comunicação e o envolvimento das famílias e das crianças nas propostas? Percebeu aumento ou diminuição da participação familiar no decorrer da pandemia? Quais propostas tiveram mais adesão/retorno?
5. Considera que as especificidades da Educação Infantil foram respeitadas durante o período de 2020 e 2021, no trabalho docente durante a pandemia? Por quê? Pode me relatar a respeito?

6. As propostas enviadas estavam de acordo com as DCNEI e com a BNCC (especialmente com os eixos estruturantes interações e brincadeiras, direitos de aprendizagem e campos de experiências)? Em caso positivo, pode apontar em quais circunstâncias foi possível identificar isso?
7. Como foi o processo de retomada da educação presencial? O que percebeu com o grupo de crianças e famílias no retorno presencial?
8. Caso queira, acrescente alguma informação que não lhe foi perguntada sobre sua docência com as crianças pequenas no contexto pandêmico.

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) professor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, voluntariamente, de uma pesquisa sobre o tema “A docência na Educação Infantil durante a pandemia Covid-19, com foco nas implicações e repercussões vivenciadas no contexto pandêmico”, que será realizada pelo(a) acadêmico(a), Gislaine Rickrot Tietbohl do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. A pesquisa tem como objetivo compreender quais as implicações da pandemia na docência na Educação Infantil nas escolas de Três Forquilhas/RS, diante das especificidades da etapa educacional, e será realizada sob a orientação da Profa.Dra. Carolina Gobbato (UERGS).

Ao (a) participante, é garantida a manutenção do sigilo e da privacidade da sua identidade e/ou instituições durante todas as fases da pesquisa e apresentações ou publicações que venham a ser realizadas.

O material desta pesquisa será utilizado para fins de pesquisa e publicações acadêmicas, tais como: escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, publicação de artigo(s) em periódicos nacionais e/ou internacionais e de trabalhos em anais de eventos científicos, apresentação em eventos acadêmicos e de formação de professores.

A qualquer momento, é assegurada ao(a) participante a liberdade de recusar ou retirar o consentimento de sua participação na pesquisa sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo ou constrangimento. O(a) pesquisador(a) compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente o(a) participante venha a ter no momento da pesquisa e, posteriormente, pelo telefone (51) 3663-9455 ou pelo e-mail carolina-gobbato@uergs.edu.br.

Após ter lido como será esta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, inscrito no RG sob no _____, CPF no _____, residente na _____, bairro _____, no município de _____, de forma livre e esclarecida, concordo em participar desta pesquisa. Assino os termos em duas vias.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)
Osório, ____ de _____ de 2022.

ANEXOS

ANEXOS A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

À Direção da Escola Municipal de Educação Infantil Rubem Brehm Justo.

Apresentamos o(a) acadêmico(a) Gislaine Rickrot Tietbohl, do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Na oportunidade, solicitamos autorização para que o estudante realize uma pesquisa sobre o tema “A docência na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19, com foco nas implicações e repercussões vivenciadas no contexto pandêmico”, com 3 professores(as) de Educação Infantil. A pesquisa tem como objetivo, compreender quais as implicações da pandemia na docência na Educação Infantil nas escolas de Três Forquilhas/RS e será realizada sob orientação da Profª Dra. Carolina Gobbato.

Os dados levantados nesta pesquisa estarão sob sigilo, não sendo mencionados nomes de participantes e/ou instituições no trabalho acadêmico, apresentação oral ou outra publicação que venha a ser realizada posteriormente. Será fornecido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada um dos participantes do estudo.

O material desta pesquisa será utilizado para fins de pesquisa e publicações acadêmicas, tais como: escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, publicação de artigo(s) em periódicos nacionais e/ou internacionais e de trabalhos em anais de eventos científicos, apresentação em eventos acadêmicos e de formação de professores. Agradecemos pela colaboração e possível participação no estudo sobre a docência na Educação Infantil, por meio do qual almejamos trazer contribuições importantes para a Educação Infantil. Em caso de dúvidas, maiores informações podem ser obtidas com o(a) orientador(a) da pesquisa, pelo telefone (51) 3663-9455 ou pelo e-mail carolina-gobbato@uergs.edu.br .

Osório, ____ de _____ de 2022.