



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



BRENDA PEREIRA DE SOUSA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE SÃO
GONÇALO DOS CAMPOS-BAHIA**

**Salvador
2024**

BRENDA PEREIRA DE SOUSA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE SÃO
GONÇALO DOS CAMPOS-BAHIA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA).

Linha de pesquisa: Educação e Diversidade

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Virginia Machado Dazzani

**Salvador
2024**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Sousa, Brenda Pereira de.

A prática pedagógica na educação infantil no cenário pandêmico da Covid-19 no município de São Gonçalo dos Campos - Bahia [recurso eletrônico] / Brenda Pereira de Sousa. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Virginia Machado Dazzani.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação infantil. 2. Prática pedagógica. 3. Pandemia por COVID - 19. I. Dazzani, Maria Virginia Machado. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.2 - 23. ed.

BRENDA PEREIRA DE SOUSA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO
PANDÊMICO DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS-
BAHIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 28 de fevereiro de 2024

Banca Examinadora



Dra. VERÔNICA GOMES NASCIMENTO
Examinadora Externa à Instituição, UNINASSAU



Dra. GIOVANA CRISTINA ZEN, UFBA
Examinadora Interna



Dra. MARIA VIRGINIA MACHADO DAZZANI, UFBA
Presidente

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha saúde, sabedoria e força nesse percurso acadêmico. Pelas bênçãos, realizações e conquistas na minha vida. Por sentir a tua presença todos os dias e em todos os momentos.

À minha família, em especial a minha mãe pelo esforço, apoio e incentivo aos meus estudos, desde sempre.

À minha orientadora, Virginia Dazzani, pela atenção, paciência, disponibilidade, aprendizados, pelo olhar cuidadoso e pela forma respeitosa em todos os momentos. Em especial, por ter acreditado em mim desde o início, dando-me a oportunidade de realizar esse curso e vivenciar novas experiências acadêmicas.

A todos os docentes e colegas da UFBA que contribuíram de forma significativa na construção do projeto de pesquisa.

À diretora escolar, por ter oportunizado a realizar a pesquisa de campo. Muito obrigada por tudo, pela parceria, apoio e carinho de sempre.

Às professoras e educadoras (supervisoras) que aceitaram participar deste estudo, compartilhando suas experiências no fazer pedagógico, as quais foram de extrema importância para a construção deste trabalho. Muito obrigada pela confiança e parceria de sempre.

À amiga Viviane, por ter me incentivado a inscrever-me nesse mestrado, por acreditar em mim e por ter me estimulado durante toda a trajetória. Gratidão pela amizade, parceria e apoio de sempre.

À amiga Lane, pelo incentivo e entusiasmo com a pesquisa, pela confiança no meu trabalho e estudo. Muito obrigada!

Às demais amigas e colegas de trabalho pelas palavras de incentivo.

Às professoras que compuseram a minha banca, as queridas Giovana Zen e Verônica Nascimento, pelo olhar cuidadoso e pela forma respeitosa, contribuindo significativamente com este trabalho.

Ao meu esposo, por me apoiar e me ajudar sempre que preciso, pela compreensão e motivação, pelos momentos de distração e riso para descontrair a tensão e preocupação com as demandas. Obrigada pelo cuidado e carinho de sempre.

O fundamento da esperança é uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de Ser Mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.

(Paulo Freire)

RESUMO

SOUSA, Brenda Pereira de. **A prática pedagógica na educação infantil no cenário pandêmico da Covid-19 no município de São Gonçalo dos Campos-Bahia**. 2024. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2024.

A pandemia da Covid-19, com início em 2020, tornou-se um marco histórico mundial, impactando a vida de milhares de pessoas, em diversos setores de trabalho e de prestação de serviços. Com a disseminação do novo coronavírus, medidas de isolamento social precisaram ser tomadas com a finalidade de prevenir a propagação do vírus. No segmento da educação a medida imediata foi o fechamento das instituições de ensino, suspendendo as aulas e atividades presenciais. A princípio, a sociedade não tinha a noção do impacto que essa pandemia causaria na vida do ser humano, acreditando que a situação não se estenderia por muito tempo. No entanto, com o avanço da Covid-19 a comunidade escolar precisou repensar a educação para além dos muros da escola, a fim de dar continuidade aos processos educativos, sendo a Educação um direito assegurado pela Constituição de 1988. Diante da situação pandêmica vivenciada pela comunidade escolar, surge o interesse em contribuir com as discussões acerca da prática pedagógica na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo geral analisar como professores(as) da Educação Infantil desenvolveram a sua prática pedagógica no contexto da pandemia da Covid-19. A discussão foi explorada por meio de três eixos: I - Funcionamento pedagógico em escola regular de educação infantil: políticas, cenário da Covid-19 e relatos; II - O desenvolvimento das ações pedagógicas na pandemia: as recomendações do município de São Gonçalo dos Campos, as experiências e as práticas construídas; III - Os desafios e estratégias de enfrentamento no desenvolvimento da prática pedagógica na educação infantil durante a pandemia da Covid-19. Foi realizada a pesquisa de campo do tipo qualitativa, através de grupo focal, com 10 professoras, e entrevista compreensiva com 3 destas professoras, além de entrevistas com 2 supervisoras pedagógicas que atuaram em São Gonçalo dos Campos/Ba (município selecionado) no período pandêmico. Os primeiros resultados das análises do grupo focal e das entrevistas compreensivas demonstram os impactos no contexto escolar, trazidos pela pandemia, que afetaram diretamente na vida pessoal e profissional das participantes da pesquisa, além das crianças e seus familiares, como citado pelas professoras, ocasionando consequências no processo ensino-aprendizagem. Foram indicados os desafios e as dificuldades na reorganização da prática pedagógica a partir da utilização de recursos e ferramentas tecnológicas e estratégias pedagógicas condizentes com o ensino remoto. Diante das análises sobre os resultados obtidos foi possível constatar que a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras da educação infantil no período pandêmico considerou em parte as recomendações apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação, estabelecidas pelo Parecer nº 5/2020, e se manteve crítica em relação à Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil, Prática Pedagógica, Pandemia, Covid-19.

ABSTRAT

SOUSA, Brenda Pereira de. **Pedagogical practice in early childhood education in the Covid-19 pandemic scenario in the municipality of São Gonçalo dos Campos-Bahia.** 2024. 139 f. Dissertation (Master's in Education). Faculty of Education, Federal University of Bahia (UFBA), Salvador, 2024.

The Covid-19 pandemic, which began in 2020, has become a global milestone, impacting the lives of thousands of people in various sectors of work and service provision. With the spread of the new coronavirus, social isolation measures had to be taken in order to prevent the spread of the virus. In the education sector, the immediate measure was to close educational institutions, suspending classes and face-to-face activities. At first, society had no idea of the impact this pandemic would have on human life, believing that the situation would not last long. However, with the advance of Covid-19, the school community had to rethink education beyond the school walls, in order to continue the educational processes, with education being a right guaranteed by the 1988 Constitution. In view of the pandemic situation experienced by the school community, there is an interest in contributing to discussions about pedagogical practice in Early Childhood Education during the Covid-19 pandemic. In this sense, the general objective of this study was to analyze how Early Childhood Education teachers developed their pedagogical practice in the context of the Covid-19 pandemic. The discussion was explored through three axes: I - Pedagogical functioning in a regular early childhood education school: policies, the Covid-19 scenario and reports; II - The development of pedagogical actions in the pandemic: the recommendations of the municipality of São Gonçalo dos Campos. III - The challenges and coping strategies in the development of pedagogical practice in early childhood education during the Covid-19 pandemic. Qualitative field research was carried out through focus groups with 10 teachers and comprehensive interviews with 3 of them, as well as interviews with 2 pedagogical supervisors who worked in São Gonçalo dos Campos/Ba (the selected municipality) during the pandemic period. The first results of the focus group analysis and comprehensive interviews show the impacts of the pandemic on the school context, which directly affected the personal and professional lives of the research participants, as well as the children and their families, as mentioned by the teachers, causing consequences for the teaching-learning process. The challenges and difficulties in reorganizing teaching practice based on the use of technological resources and tools and teaching strategies consistent with remote teaching were pointed out. In view of the analysis of the results obtained, it was possible to see that the pedagogical practice developed by early childhood education teachers in the pandemic period partly considered the recommendations presented by the National Education Council, established by Parecer nº 5/2020, and remained critical in relation to Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education, Pedagogical Practice, Pandemic, Covid-19.

RESUMEN

SOUSA, Brenda Pereira de. **Práctica pedagógica en la educación infantil en el escenario de la pandemia de Covid-19 en el municipio de São Gonçalo dos Campos-Bahia.** 2024. 139 f. Disertación (Maestría en Educación). Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahia (UFBA), Salvador, 2024.

La pandemia de Covid-19, que comenzó en 2020, se ha convertido en un hito mundial que ha afectado a la vida de miles de personas en diversos sectores laborales y de prestación de servicios. Con la propagación del nuevo coronavirus, hubo que tomar medidas de aislamiento social para evitar la propagación del virus. En el sector educativo, la medida inmediata fue cerrar los centros de enseñanza, suspendiendo las clases y las actividades presenciales. Al principio, la sociedad no tenía idea del impacto que esta pandemia tendría en la vida humana, creyendo que la situación no duraría mucho. Sin embargo, con el avance del Covid-19, la comunidad escolar tuvo que repensar la educación más allá de los muros de la escuela para poder continuar con los procesos educativos, siendo la educación un derecho garantizado por la Constitución de 1988. Ante la situación de pandemia vivida por la comunidad escolar, surge el interés de contribuir a las discusiones sobre la práctica pedagógica en la Educación Infantil durante la pandemia del Covid-19. En este sentido, el objetivo general de este estudio fue analizar cómo los profesores de Educación Infantil desarrollaron su práctica pedagógica en el contexto de la pandemia Covid-19. La discusión fue explorada a partir de tres ejes: I - Funcionamiento pedagógico en una escuela regular de Educación Infantil: políticas, escenario de Covid-19 e informes; II - El desarrollo de las acciones pedagógicas durante la pandemia: las recomendaciones del municipio de São Paulo; III - El desarrollo de las acciones pedagógicas durante la pandemia: las recomendaciones del municipio de São Gonçalo dos Campos; IV - El desarrollo de las acciones pedagógicas durante la pandemia. São Gonçalo dos Campos, las experiencias y prácticas construidas; III - Los desafíos y estrategias de superación en el desarrollo de la práctica pedagógica en la educación infantil durante la pandemia del Covid-19. La investigación cualitativa de campo se llevó a cabo a través de grupos focales con 10 profesores y entrevistas exhaustivas con 3 de ellos, así como entrevistas con 2 supervisores pedagógicos que trabajaron en São Gonçalo dos Campos/Ba (el municipio seleccionado) durante el período de la pandemia. Los primeros resultados de los análisis del grupo focal y de las entrevistas comprensivas muestran los impactos de la pandemia en el contexto escolar, que afectaron directamente la vida personal y profesional de los participantes de la investigación, así como a los niños y sus familias, según lo mencionado por los profesores, con consecuencias para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se destacaron los retos y dificultades en la reorganización de la práctica docente mediante el uso de recursos y herramientas tecnológicas y estrategias didácticas coherentes con la enseñanza a distancia. A partir del análisis de los resultados obtenidos, fue posible constatar que la práctica pedagógica desarrollada por las docentes de Educación Infantil durante el período de la pandemia consideró, en parte, las recomendaciones presentadas por el Consejo Nacional de Educación, establecidas por el Parecer nº 5/2020, y se mantuvo crítica en relación a la Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Infantil, Práctica Pedagógica, Pandemia, Covid-19.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AC - Atividade Complementar

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CEPEE - Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação

COVID-19 – *Coronavírus disease* 2019

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

FACED – Faculdade de Educação

FNCE - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GESTRADO - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE - Plano Nacional de Educação

PNQEI - Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil

PPP - Projeto Político Pedagógico

Proinfância - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RNPI - Rede Nacional Primeira Infância

SME - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNCME - União dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultado do mapeamento de alcance das atividades remotas no ano de 2020..... 90

Quadro 2: Resultado do mapeamento de alcance das atividades remotas no ano de 2021..... 90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I: O DIREITO À EDUCAÇÃO	20
CAPÍTULO II: ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19	31
CAPÍTULO III: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	46
CAPÍTULO IV: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPASSES NO CENÁRIO DA PANDEMIA	56
OBJETIVOS	65
OBJETIVO GERAL.....	65
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	65
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	66
CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	67
PROCEDIMENTOS PARA COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS.....	68
PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	69
PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	70
RESULTADOS E DISCUSSÃO	72
FUNCIONAMENTO PEDAGÓGICO EM ESCOLA REGULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS, CENÁRIO DA COVID-19 E RELATOS	72
O DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS NA PANDEMIA: AS RECOMENDAÇÕES DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, AS EXPERIÊNCIAS E AS PRÁTICAS CONSTRUÍDAS.	78
OS DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE A – Modelo de Termo de Anuência ao Diretor da Escola Participante	125

APÊNDICE B – Modelo de Termo de Concessão	126
APÊNDICE C – Modelo de Termo de Compromisso do Pesquisador	128
APÊNDICE D – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	130
APÊNDICE E – Modelo de Roteiro para Grupo Focal com Professoras	135
APÊNDICE F – Modelo de Questões para Entrevista com Professoras	136
APÊNDICE G – Modelo de Roteiro para Entrevista com Supervisoras Pedagógicas	137
ANEXO A – Folha de Rosto Final	138
ANEXO B - Parecer do Projeto de Pesquisa Aprovado pela Plataforma Brasil.....	139

INTRODUÇÃO

Em 2020 a humanidade foi surpreendida de forma abrupta pela doença causada pelo Sars-Cov19 ou Coronavírus - que foi denominada de Covid-19. A pandemia da Covid-19 tornou-se um marco histórico mundial, impactando a vida de milhares de pessoas, em diversos setores de trabalho e de prestação de serviço, tais como saúde, economia e educação, onde teve como medida principal o isolamento social na tentativa de conter o contágio do vírus evitando propagar-se rapidamente nas comunidades.

A população enfrentou um de seus momentos mais difíceis e dolorosos em meio à pandemia do Coronavírus (Covid-19) que se instalou no Brasil e se propagou em todos os estados do país atingindo milhares de famílias, o que causou o sentimento de medo, tristeza, sofrimento, ansiedade e insegurança. Mediante a capacidade da disseminação do vírus em causar situações catastróficas na sociedade, foram tomadas medidas preventivas por parte do poder público com o intuito de preservar a saúde das pessoas. Assim, foram publicados decretos ordenando o fechamento das instituições escolares, suspendendo as aulas presenciais em meados do mês de março de 2020.

Segundo Ribeiro e Clímaco (2020, p. 98), “em todo o mundo, os sistemas educativos têm seus serviços suspensos, as creches e escolas foram fechadas e, nesse contexto, emerge a necessidade de se repensar a escola e os processos de aprendizagem digitais que parecem ser urgentes para o momento”. Dessa forma, as instituições educacionais “levaram a adoção de metodologias alternativas, até então, não adotadas por muitos professores em seus ambientes de ensino. O que fez urgir a necessidade de inovação perante o ato de lecionar” (MARQUES, 2020, p.33).

Eu, enquanto professora e coordenadora pedagógica no município de São Gonçalo dos Campos-Ba, vivi a realidade da suspensão das aulas presenciais e da implantação do ensino remoto desenvolvido durante a pandemia da Covid-19. Nos anos de 2020 e 2021 atuei na coordenação pedagógica de uma escola pública do município, uma escola de Educação Infantil que atende somente crianças da faixa etária de 4 e 5 anos de idade, considerada pré-escola pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Experienciei juntamente com o corpo docente uma realidade educacional desafiadora frente à situação de saúde pública mundial que nos impossibilitou de estar fisicamente com as crianças. E diante dos desafios e das dificuldades enfrentadas pela rede pública de ensino, despertou em mim o interesse em contribuir com as discussões acerca da prática pedagógica

na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19, apresentando os relatos de experiências das professoras dessa referida escola que atuaram nesse contexto histórico.

Trazer os discursos das professoras sobre a realidade experienciada por elas teve a intenção de dar voz e vez às mesmas, reconhecendo-as como sujeitos políticos que evidenciam cotidianamente no fazer docente os desafios, as dificuldades, os dilemas, os anseios, as potencialidades etc. Por tanto, os(as) professores(as) devem ser considerados(as) e convidados(as) a participarem de forma ativa das discussões e debates em torno dos caminhos a serem percorridos na educação brasileira, em quaisquer situações e/ou circunstâncias apresentadas. É de extrema relevância “valorizar essas falas como ação política, afinal, foi das práticas desses agentes que se desenharam as alternativas possíveis”, para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial (ZEN; FARIA; SALES, 2021, p. 19).

No município de São Gonçalo dos Campos, as aulas presenciais foram suspensas a partir do dia 18 do mês de março de 2020 por meio do Decreto 016/2020 publicado em diário oficial em 17/03/2020. Com o fechamento das escolas e a interrupção imediata das aulas presenciais, a Secretaria Municipal de Educação, em caráter de urgência, adotou a nova modalidade de ensino: o remoto, regulamentado por “portarias, resoluções, notas técnicas e orientações elaboradas por órgãos e instituições de ensino” (LEITE E LEITE, 2020, p. 62), mediante o discurso predominante na sociedade de que as escolas deveriam manter o vínculo com os estudantes e familiares, na tentativa de evitar a evasão escolar, visto que não havia no momento previsão de retorno/retomada das aulas presenciais.

Contribuir com a saúde pública, no que diz respeito ao isolamento social, e continuar garantindo o direito à educação sem deixar de cumprir com o calendário letivo de 2020, e sem comprometer o ano letivo de 2021 e 2022, foi um grande desafio para a Secretaria de Educação de São Gonçalo dos Campos, bem como para a gestão escolar, professores, alunos e familiares, principalmente, da Educação Infantil.

No que tange a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, referente às possibilidades de trabalho remoto, Ribeiro e Clímaco (2020, p.101) afirmaram que, “a questão agora é desenvolver práticas que sejam coerentes com as concepções dos documentos norteadores da E.I. utilizando meios digitais, um desafio e tanto para um segmento que dificilmente imaginou esse tipo de interação com os pequenos”, uma vez que a prática pedagógica no ensino presencial envolvia a interação corporal, o toque.

Com o fechamento das escolas e a suspensão das aulas presenciais sem previsão de retorno, a rede municipal de ensino de São Gonçalo dos Campos aderiu de imediato à modalidade remota, organizando a prática pedagógica por meio de tecnologias digitais, e

estratégias que viessem contemplar e alcançar os estudantes matriculados na rede pública de ensino, como: Carta aberta às famílias e professores, orientando e sinalizando como deveriam conduzir; uso de programas de rádio para apresentar as propostas e incentivar a participação de todos os envolvidos no processo, demonstrando a necessidade e a importância de se engajarem; formação de grupos de *Whatsapp* por turma com professores, estudantes e familiares; envio de atividades, orientações e material de estudo no grupo de *Whatsapp*; atendimento aos pais online e presencial; entrega de rotinas e atividades remotas impressas com cuidados sanitários; entrega à domicílio do material de estudo com apoio de agentes de saúde e comunitários aos alunos da zona rural; criação de *blog*, página no *Facebook* e *Instagram* para divulgação das atividades e ações educativas, como instrumento de memoriar todo o processo.

Durante o ensino remoto, sabemos que as redes de ensino municipais, estaduais e federais tiveram dificuldade em organizar a prática pedagógica para essa modalidade de ensino emergencial, além de enfrentar o desafio de alcançar todos os estudantes matriculados nas escolas a partir da utilização de tecnologias digitais, tendo em vista a desigualdade social e econômica vivenciada pelas famílias brasileiras.

A Constituição Federal de 1988 já previa a capacidade de ocorrer situações emergenciais de pandemia semelhante à Covid-19 e, por isso, garantiu o direito à vida. Todo cidadão tem direito a saúde, e em casos de se ver incapaz na sua possibilidade de gerar renda, o estado tem a obrigação de prover. O documento define ainda que a educação é um direito de todos e dever do Estado, e que o ensino deve ser ofertado a partir do princípio de igualdade para que seja garantido a todas as pessoas o direito ao sistema educacional.

Nessa direção, a escola deve favorecer a todos os cidadãos em todas as etapas de ensino, o conhecimento construído pela humanidade e o desenvolvimento pessoal e social para o exercício efetivo da cidadania. Para isso, ela precisa ser organizada com base no princípio da heterogeneidade de forma a assegurar a inclusão dos estudantes no sistema educacional de ensino, independente de etnia, gênero, religião, deficiência e condição social, garantindo-lhes aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo geral analisar como professores(as) da Educação Infantil desenvolveram a sua prática pedagógica no contexto da pandemia da Covid-19. Os objetivos específicos foram: Descrever e compreender o funcionamento das atividades pedagógicas em escolas de Educação Infantil a partir da legislação; identificar as recomendações legais do município para o desenvolvimento das ações pedagógicas e metodológicas na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19;

Identificar e descrever criticamente os desafios e estratégias de enfrentamento no desenvolvimento das práticas pedagógicas relatados pelos(as) professores(as) da Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19.

A pesquisa aqui apresentada foi realizada com professoras que atuaram na Educação Infantil (pré-escola) no período pandêmico da Covid-19 e, em complemento, contou com a participação de supervisoras pedagógicas que atuaram nesse mesmo período. O campo de pesquisa foi uma escola de educação infantil da rede pública de ensino do município de São Gonçalo dos Campos, na Bahia.

Assim, foi utilizada a abordagem qualitativa com inspiração etnográfica por procurar entender as interações que se situam no cotidiano da escola, em suas “dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica” (ANDRÉ, 1997a, p. 102), além de considerar a observação participante da pesquisadora, a qual fez parte do lócus de pesquisa durante a pandemia da Covid-19 em 2020 e 2021, como coordenadora pedagógica da unidade escolar. Para o delineamento desta pesquisa foi utilizado o método estudo de caso, uma vez que, se “adapta à investigação em educação ao procurar compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores” (YIN, 2010).

Os dados desta pesquisa foram produzidos a partir da pesquisa documental e da realização do grupo focal e da entrevista compreensiva com as professoras da educação infantil e supervisoras pedagógicas que atuaram na rede pública de ensino do município em 2020 e 2021, bem como da observação participante da pesquisadora.

Para tanto, a dissertação inicialmente apresenta quatro capítulos. O capítulo I apresenta uma fundamentação teórica a respeito do direito à educação. O capítulo II discorre sobre a organização da prática pedagógica para o ensino remoto no contexto pandêmico da Covid-19. O capítulo III discute a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. O capítulo IV traz uma discussão sobre as políticas públicas para a educação infantil: impasses no cenário da pandemia. Na seção posterior, apresentam-se os procedimentos metodológicos que delineou a pesquisa.

E, por fim, são apresentados os resultados e as discussões exploradas por meio de três eixos: I - Funcionamento pedagógico em escola regular de educação infantil: políticas, cenário da Covid-19 e relatos; II - O desenvolvimento das ações pedagógicas na pandemia: as recomendações do município de São Gonçalo dos Campos, as experiências e as práticas construídas; III - Os desafios e estratégias de enfrentamento no desenvolvimento da prática

pedagógica na educação infantil durante a pandemia da Covid-19. Além das considerações finais desta pesquisa.

CAPÍTULO I: O DIREITO À EDUCAÇÃO

Diante do cenário da pandemia da Covid-19, é notório que o direito à educação foi comprometido. As escolas enfrentaram sérias dificuldades diante da suspensão das aulas presenciais e da adoção do ensino remoto emergencial em decorrência do isolamento social, tais como a desigualdade socioeconômica e educacional dos estudantes, a falta de infraestrutura adequada nas instituições de ensino, as limitações diante do avanço das tecnologias, a falta de formação e preparação dos professores etc.

Mediante quaisquer situações públicas emergenciais, a educação não deve ser negligenciada, visto que é um direito constitucional a todo cidadão. No entanto, infelizmente, a desigualdade social se tornou ainda mais evidente durante a pandemia da Covid-19, o que dificultou a aproximação/comunicação entre a escola e a família diante o isolamento social, não garantindo a chegada do suporte pedagógico a todos os estudantes que se encontravam em casa naquele período.

No município de São Gonçalo dos Campos, esse contexto pandêmico foi vivenciado pela comunidade escolar trazendo desafios e dificuldades diversas. A Secretaria Municipal de Educação foi convocada a tomar medidas emergenciais, fechando as escolas de imediato e suspendendo as aulas presenciais durante o período pandêmico, onde se viu frente ao grande desafio de prover a continuidade das aulas e a garantia do direito à educação a todos os alunos matriculados na rede pública de ensino, como assegurado na Constituição Federal de 1988. Nessa perspectiva, surgiu o questionamento: Como manter a continuidade das aulas frente às condições impostas pela pandemia, garantindo o direito à educação diante das condições sanitárias adotadas emergencialmente?

É possível afirmar, nos dias atuais, que praticamente todos os países do mundo garantem, em seus documentos legais, o direito à educação básica a todo cidadão (CURY, 2002).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é considerado um documento de marco histórico, elaborado por um comitê criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) no início do ano de 1946 e que foi aprovado em 1948. Essa Declaração teve origem a partir dos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial que ocasionaram grandes conflitos e sofrimentos, incluindo os horrores do holocausto e as consequências advindas do uso de bombas atômicas.

A DUDH estabelece os direitos básicos fundamentais a todo ser humano, promovendo princípios uniformes que priorizam a cidadania e a democracia. Dentre os direitos universais está a educação, como um direito reconhecido a todas as pessoas independente da etnia, gênero, religião, condição física, posição social, econômica, cultural:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos [...] sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação [...] todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. (ONU, 1948).

Em seu Art. 26, a DUDH consagra o direito à educação descrito em três premissas. A primeira delas discorre que “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito”.

Apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos ter consagrado o direito à educação inerente ao ser humano, foi a partir do ano de 1990 que, de fato, o direito educacional passou a ser discutido com maior ênfase mundial por meio de inúmeros eventos promovidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) preconizando uma “Educação para Todos”.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, mais conhecida como Declaração de Jomtien (1990), foi proclamada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, na qual os países reafirmaram que a educação é um direito fundamental de todos. O Brasil, ao participar desta Conferência e assinar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos diante da sociedade internacional, assumiu o compromisso em erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental no país. No decorrer do texto a Declaração de Jomtien afirma que:

[...] a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro [...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. (UNESCO, 1990. p. 2)

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é a lei fundamental e suprema do país que defende os direitos de todo ser humano, assegurando-lhe igualdade, liberdade, justiça, bem estar, segurança e, especificamente sobre educação formal, assegura

acesso e permanência à escola regular, em prol de uma educação sem qualquer forma de discriminação, como menciona em seu artigo 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”. Dessa forma, a Constituição Federal determina, em seu Art. 206, que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

- I–igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II–liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III–pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV–gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V–valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI–gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII–garantia de padrão de qualidade;
- VIII–piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

O Estado dentre as suas atribuições tem o dever com a educação mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade; atendimento educacional especializado aos deficientes; educação infantil, em creche e pré-escola às crianças até 5 (cinco) anos de idade; atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (CF/88; Art. 208).

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (CF/88; Art. 227)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 sancionada em 13 de julho de 1990, é o principal documento normativo do país sobre os direitos da criança e do adolescente. Com base na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, o ECA foi elaborado com a finalidade de concretizar o Art. 227 da Constituição Federal que definiu direitos fundamentais a crianças e adolescentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”, inspirada pela Constituição Federal de 1988. Ressalta em seu Art. 3º que

[...] a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

No Art. 53:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1990)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) define em seu Art. 2º que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

De acordo com a LDB, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

A Lei 9.394/96 comunga de alguns princípios da Constituição Federativa do Brasil no que se refere ao ensino escolar quando enfatiza que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Além desses, a LDB destaca outros princípios essenciais, a saber:

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 VII - valorização do profissional da educação escolar;
 IX - garantia de padrão de qualidade;
 X - valorização da experiência extra-escolar;
 XII - consideração com a diversidade étnico-racial;
 XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva;

A Educação Básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O Art. 22 da LDB estabelece que a educação básica tem por finalidade “desenvolver o

educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, assegura-se a finalidade do desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

O Art. 31 da LDB estabelece que a educação infantil deve ser organizada de acordo com 5 (cinco) regras comuns:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A efetividade do direito à educação legalmente regulamentado no Brasil para todas as modalidades de ensino, incluindo a educação infantil, é resultado de um contexto de luta dos movimentos sociais, bem como dos movimentos de mães que tencionaram para a implementação de creches e escolas, como também para a garantia da oferta de vagas para as crianças.

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) é composto por 26 Fóruns Estaduais de Educação Infantil e 01 Fórum de Educação Infantil no Distrito Federal. Enquanto movimento social levantou bandeiras de luta para:

- A efetivação dos direitos fundamentais das crianças de 0 a 6 anos (Constituição Federal, ECA, LDB, DCNEI, dentre outras);
- O entendimento de que a educação infantil tem especificidade própria e cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar;
- A compreensão da educação infantil enquanto campo de conhecimento e de política pública intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução (MIEIB, 2015).

Instituído como uma entidade nacional em defesa da Educação Infantil, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) participou ativamente de conquistas históricas para que, de fato, a educação infantil fosse reconhecida como a primeira etapa da educação básica, sendo incluída, assim, no financiamento pelo Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) participou também

[...] da elaboração de “Indicadores de qualidade” e das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs”, dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil – PNQEI”, do “Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância”, da “Política Nacional de Educação Infantil do Campo”, do Plano Nacional de Educação, dentre outras (MIEIB, 2015).

Portanto, a Educação Infantil é um direito legal da criança e dever do Estado, sendo opcional da família realizar a matrícula de crianças de 0 a 3 anos de idade em espaços escolares, porém é obrigatória de quatro a cinco anos de idade.

O MIEIB compõe o Fórum Nacional de Educação e tem acompanhado as formulações das legislações legais de educação, a exemplo do Plano Nacional de Educação, como também dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, efetivando a educação infantil e seus direitos educacionais.

A Constituição Federal discorre em seu Art. 214 que a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Para guiar a educação brasileira foram definidas 10 (dez) diretrizes e 20 (vinte) metas a serem cumpridas na vigência do decênio. O PNE reforça o princípio de cooperação federativa da política de educação, já mencionado no texto da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando descreve que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” e que “caberá aos gestores federais,

estaduais, municipais e do distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas no PNE”. São diretrizes do Plano Nacional de Educação:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Para tanto, o Plano Nacional de Educação define 20 (vinte) metas fundamentais para a política de educação. A meta 1 diz respeito à educação infantil, determinando “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”. Para o alcance desta meta, algumas estratégias foram estabelecidas, a saber:

- 1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos; 1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental; 1.15) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos; 1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Seguindo com os movimentos sociais voltados ao direito à Educação para Todos, foi realizada em Dakar, no Senegal, no ano de 2000 a Cúpula Mundial de Educação que resultou na Declaração de Dakar com o objetivo de reafirmar os pressupostos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos. A Declaração de Dakar expressa o direito à educação sem discriminação,

ressaltando que “toda criança, jovem ou adulto têm o direito de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser”. Na Cúpula Mundial de Educação novas metas, bem como prazos a serem cumpridos foram definidos e assegurados na Declaração de Dakar. Os países signatários acordaram o compromisso de desenvolverem ações que pudessem garantir a qualidade da educação a todos os aprendizes, tendo como data limite o ano de 2015 para alcançar este acordo firmado. (SOUZA; KERBAUY, 2018)

Nessa perspectiva, Bauer (2008, p.580), afirma que “sob a égide da proteção do direito de todos à educação, introduz-se a questão da qualidade de ensino, ou seja, um novo fator na discussão do direito à educação, que passa a coexistir com o discurso preponderante da universalização do acesso à educação”. A Declaração de Jomtien, bem como a Declaração de Dakar enfatizam a busca de uma educação de equidade, de qualidade, inclusiva e gratuita para todos, garantindo a educação fundamental, promovendo a educação em grupos vulneráveis, atendendo as necessidades básicas, melhorando as condições de aprendizagem e as condições das instituições de ensino. O direito à educação é um bem público e dever do Estado. (SOUZA; KERBAUY, 2018)

Para analisar as metas de “Educação para Todos” atingidas pelos países signatários no período de vigência entre 2000 e 2015, em acordo firmado mediante a Declaração de Dakar, a UNESCO, no mês de maio de 2015, realizou o Fórum Mundial de Educação na cidade de Incheon, na Coreia do Sul com a participação de ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e setor privado, que resultou na Declaração de Incheon. Além de realizar o balanço das metas (2000-2015), o evento internacional teve como finalidade estabelecer uma nova agenda para a educação a ser desenvolvida entre os anos de 2016 e 2030. (SOUZA; KERBAUY, 2018)

A definição da Declaração de Incheon estabelece o compromisso da sociedade internacional, no que diz respeito à educação em relação ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), voltado especificamente para a educação: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. A comunidade internacional de educação discutiu sobre os esforços para um desenvolvimento sustentável e enfatizaram a importância da educação para se alcançar esse desenvolvimento e garantir um futuro sustentável para todos. Assim, estabeleceram 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que formam a Agenda 2030. Tais objetivos e metas globais visam a estimular ações para os próximos 15 anos (de 2015 a 2030), com foco

em cinco princípios: pessoas; planeta; prosperidade; paz e, por fim, parceria. Para atingir o ODS 4 sobre educação e as metas educacionais incluídas em outros ODS, será necessário mobilizar esforços nacionais, regionais e globais. Para tanto, o documento intitulado Marco de Ação da Agenda Educação 2030 recomenda abordagens estratégicas para que a agenda e os objetivos universais da Educação 2030 sejam alcançados. Têm-se como abordagens estratégicas: fortalecer políticas, planos, legislação e sistemas; enfatizar a equidade, a inclusão e a igualdade de gênero; focar na qualidade e na aprendizagem; promover a aprendizagem ao longo da vida; cuidar da educação em situações de emergência. (UNESCO, 2015).

Diante destas abordagens estratégicas, fazendo uma análise do momento histórico pandêmico de saúde pública, acometido pela pandemia da Covid-19 que a sociedade enfrentou, a abordagem “cuidar da educação em situações de emergência” nos chama muito a atenção. O Marco de Ação da Educação 2030 destaca em seu texto que situações de emergência, a exemplo de pandemias, “pode deixar gerações inteiras traumatizadas, sem acesso à educação e despreparadas para contribuir com a recuperação social e econômica de seu país ou região”. Ainda complementa que:

A educação em contextos de emergência é, em primeiro lugar, protetora, ao oferecer conhecimentos e habilidades que podem salvar vidas, além de apoio psicossocial àqueles afetados pela crise. A capacidade de governos e sociedade civil para preparação e respostas a emergências, deveria ser fortalecida em todos os níveis para garantir que o risco seja mitigado e a educação mantida durante todas as fases, da resposta à emergência até a recuperação. São necessários sistemas e respostas nacionais, regionais e globais bem coordenadas para a preparação às respostas às emergências e também para melhor reconstruir em direção a sistemas educacionais mais seguros e igualitários.

Com o surgimento do novo coronavírus (Covid-19), que se alastrou mundialmente, medidas de isolamento social precisaram ser tomadas com a finalidade de prevenir a propagação do vírus. No segmento da educação a medida imediata foi o fechamento das instituições de ensino, suspendendo as aulas e atividades presenciais. Em princípio, a sociedade não tinha a noção do impacto que essa pandemia causaria na vida do ser humano, acreditando que a situação não se estenderia por muito tempo. No entanto, com o avanço da Covid-19, a comunidade escolar precisou repensar a educação para além dos muros da escola, a fim de dar continuidade aos processos educativos. O novo modelo de ensino foi apresentado com base em recursos tecnológicos para a promoção de aulas na modalidade remota. Esta mudança imediata no sistema de ensino causou insegurança e instabilidade aos envolvidos no processo educativo. Com isso, a pandemia da Covid-19 trouxe à tona a precarização da educação brasileira de maneira mais visível, escancarando a desigualdade presente no

contexto educacional e as mazelas que por anos passaram despercebidas diante da visão de uma parcela da população.

Mediante o contexto pandêmico, é possível afirmar que a comunidade escolar brasileira careceu de equidade e qualidade na educação, mesmo que o direito à educação seja assegurado legalmente por meio da Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). O sistema de ensino enfrentou diversos desafios frente à referida pandemia.

Nessa perspectiva, de acordo com o Art. 62 da Constituição Federal, o Presidente da República no uso das atribuições que lhe confere pode adotar medidas provisórias. O Art. 62 da CF/88 estabelece que “em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional”. Nesse sentido, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 substituindo o ensino presencial pelo ensino remoto, por meio do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), enquanto durasse a situação de pandemia do novo Coronavírus. Arruda (2020, p.9) afirma que a “educação remota *online* digital se diferencia da Educação à Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial”.

A Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, descreve:

[...] em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020).

No que concerne ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para a promoção de aulas remotas e/ou híbridas, gerou discussões intensas na comunidade escolar uma vez que as escolas públicas brasileiras carecem de investimentos tecnológicos digitais, por meio do poder público, o que acaba obstando o acesso e o domínio dos recursos tecnológicos por parte dos professores. Além disso, a dificuldade em manter o vínculo e a comunicação com os estudantes e famílias, comprometendo os aprendizes de terem acesso as aulas e atividades ministradas no formato online, por não possuírem equipamentos tecnológicos para tal.

No Brasil, é evidente a falta de investimentos no contexto educacional, no que diz respeito à infraestrutura das instituições de ensino, à formação e à preparação dos professores,

bem como às limitações diante do avanço da tecnologia, o que dificultou ainda mais o acesso ao ensino remoto e/ou híbrido diante do isolamento social. Se no passado a maior dificuldade era chegar até a escola, no contexto pandêmico uma parcela dos alunos não conseguiu acompanhar as aulas remotas e/ou híbridas e realizar as atividades propostas pelos professores voltadas para a aprendizagem (AVELINO; MENDES, 2020). São questões que nos levam a refletir sobre o direito à educação em tempos de pandemia.

CAPÍTULO II:

ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19

Discussões e debates foram gerados em torno do direito constitucional à educação, uma vez que o sistema educacional de ensino precisou ser reorganizado por conta da situação de saúde pública provocada pela pandemia da Covid-19, visto que a orientação à população foi a adesão ao isolamento social, resultando no fechamento das escolas e na suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado.

A pandemia da Covid-19 foi um período de grandes desafios para o corpo docente, alunos e familiares, especialmente no processo de ensino e aprendizagem de forma não presencial. Os professores tiveram que reorganizar sua prática pedagógica para a promoção do ensino remoto, se reinventando mediante as tecnologias digitais, fazendo uso da criatividade, buscando novas estratégias pedagógicas, a fim de manter o vínculo com os seus alunos na tentativa de amenizar os impactos no processo de aprendizagem e evitar a geração de consequências maiores, como a evasão escolar.

Para tanto, a comunidade escolar precisou se reunir para repensar e organizar a prática pedagógica para o novo modelo emergencial de ensino com base nas tecnologias digitais, revisando os documentos pedagógicos da escola como o projeto político pedagógico (PPP) e as possibilidades pedagógicas para a promoção do ensino remoto aos alunos matriculados na rede.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola organiza todas as ações da comunidade escolar, apresentando modos de pensar os processos de ensino e aprendizagem, além dos conhecimentos que devem ser trabalhados para que as crianças aprendam. Dessa forma, todos os integrantes da unidade escolar devem participar de forma ativa na organização do trabalho pedagógico para que o ato de ensinar e aprender aconteça. Como ressalta Veiga (2013, p.12-13), “[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples amontoado de planos de ensino e de atividades diversas. [...] Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”.

A organização da prática pedagógica advém de algumas formas de planejamento que vão da organização do espaço que será desenvolvida a aula até a finalização da mesma, envolvidas de maneira articulada e que norteiam a prática do professor. Um planejamento pode ser compreendido como favorável e indispensável para o desenvolvimento de uma aula,

visto que auxilia o professor a organizar o fazer pedagógico como também avaliar, refletir e reorganizar o processo de ensino e aprendizagem.

Libâneo (1994, p.221) afirma que “o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.” Os planejamentos escolares, seja de ensino ou de aula, bem como o projeto político pedagógico são pensados e construídos a partir de reflexões tanto coletivas, quanto individuais, com o único objetivo de promover o desenvolvimento da aprendizagem de todas as crianças, partindo do que elas conhecem, dos saberes que têm e dos que precisam alcançar, bem como as competências e habilidades consideradas fundamentais para facilitar o processo de aprendizagem.

O ato de planejar é uma ação frequente de reflexão do fazer pedagógico no ambiente escolar, o qual deve ser revisado sempre que for preciso, podendo sofrer alterações com base na necessidade apresentada pela realidade observada, tendo como finalidade atender e solucionar as demandas do contexto educacional. Refletir sobre o planejamento e as ações dele resultante facilita o professor compreender de que maneira está sendo conduzida a organização da prática pedagógica e, principalmente, se está atendendo às necessidades de todas as crianças por meio das estratégias pedagógicas desenvolvidas.

Abreu e Mazetto (1990) *apud* Tacca (2006, p.47) apresentam as estratégias pedagógicas como sinônimo de métodos e as denominam como “meios que o professor utiliza na sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou daquele curso”. O processo de planejar o trabalho pedagógico e as atividades dele resultantes pode ser compreendido como condição indispensável para a escola, a fim de contribuir para a superação de uma realidade de desigualdades e injustiças (MARQUES, 1974). É imprescindível que o professor, no momento de organizar a prática pedagógica, leve em consideração os saberes das crianças respeitando suas realidades e que promova espaços de aprendizagens significativas por meio do brincar, do imaginar, do expressar-se, do conviver, nas diversas linguagens.

Com base em Paulo Freire (1996), a metodologia do professor deve estar apoiada na criticidade e na dialogicidade, onde todos os estudantes tenham acesso ao processo educativo e participem ativamente da sua construção. Deste modo, as atividades desenvolvidas devem articular-se aos saberes dos alunos, de suas experiências pessoais, de suas necessidades e potencialidades para que a aprendizagem se efetive.

Há muito tempo teóricos e estudiosos enfatizam a necessidade de superar a educação tradicional, tida por Paulo Freire como “bancária” e reinventar a metodologia de ensino,

focando numa aprendizagem ativa e mais significativa para o estudante. Discussão esta que se fortaleceu com maior evidência diante do cenário pandêmico da Covid-19 que resultou no fechamento das instituições educacionais e na suspensão das aulas presenciais durante a pandemia. Nesse sentido, o(a) professor(a) precisou repensar o fazer pedagógico e adotar estratégias inovadoras de ensino e aprendizagem para dar continuidade às aulas no formato remoto e/ou híbrido em decorrência do isolamento social acometido pela pandemia. Garantir o direito à educação na modalidade remota e/ou híbrida em meio à desigualdade social foi um desafio para a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, muito se tem discutido sobre as metodologias ativas, que são definidas como “[...] estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível e interligada” (BACICH e MORAN, 2018, p. 32). Ou seja, é um conjunto de estratégias utilizadas para que os alunos participem mais e sejam protagonistas da sua aprendizagem, incentivando-os a aprenderem de maneira autônoma e participativa a partir de situações reais.

Moran (2015) considera que o professor que utiliza do método ativo tem o papel de curador e de orientador:

Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados. Infelizmente não é o que acontece na maioria das instituições educacionais (MORAN, 2015, p. 24).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as metodologias ativas proporcionam aos estudantes uma aprendizagem mais significativa, tendo um melhor resultado quanto à aquisição do conhecimento e consolidação da aprendizagem, a partir de técnicas como: brincadeiras, dinâmicas e jogos educativos; discussões de leituras que estimula a oratória e empatia; estudos de caso; pesquisas de campo, como ida a museus, parques e instituições; estudos em grupo; desenvolvimento de projetos educativos; uso de recursos tecnológicos. Ambas as técnicas estimulam a participação dos alunos de forma ativa no processo educacional. É importante ressaltar que para exercer a função de professor-mediador, este deve “[...] ampliar o nível de percepção para compreender e enfrentar os novos desafios impostos à docência pelo mundo globalizado e mundializado” (BEHRENS; PRIGOL, 2019, p. 65). Nesse sentido, faz-se necessário romper com o ensino conservador e organizar a prática pedagógica de maneira intencional, integrando o ensinar, o aprender, o

pesquisar e o avaliar como ações educativas essenciais para a formação do sujeito (VEIGA, 2009, p. 43).

A utilização de estratégias pedagógicas inovadoras implica na compreensão das informações e, conseqüentemente, na construção de conhecimentos a partir das experiências adquiridas em pares. Para tanto, é necessário que o professor desenvolva ações ativas em parceria com o aluno, por meio de metodologias que sejam capazes de instigar o estudante a participar ativamente do processo de aprendizagem.

O docente na intenção de qualificar sua prática educativa com ações inovadoras requer “[...] refletir e realinhar sua prática pedagógica no sentido de criar possibilidades para instigar a aprendizagem do aluno. O foco passa da ênfase do ensinar para a ênfase do aprender” (BEHRENS, 2013, p. 78).

A educação no contexto contemporâneo requer mudanças no fazer pedagógico, especificamente no processo de ensino e aprendizagem, pois “[...] a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda” (BACICH; MORAN, 2018, p. 2) da realidade. Nesse sentido, observa-se que a educação tende a repensar o modelo de ensino tradicional de maneira positiva, incluindo metodologias inovadoras, a fim de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, o professor precisa estar preparado e atualizado, sendo capaz de motivar, estimular e incentivar o aluno a ser ativo no seu processo de aprendizagem, deixando-o de ser passivo consideravelmente. O professor tem a função primordial na condução da aprendizagem do estudante, uma vez que este necessita ser estimulado a despertar o instinto investigativo, a curiosidade em compreender os fatos e descobrir suas habilidades, a fim de transformar a realidade pela qual está inserida.

Caldeira e Zaidan (2013) expõem que:

[...] a prática pedagógica é, ao mesmo tempo, a expressão e a fonte do saber docente, e do desenvolvimento da teoria pedagógica. Assim, ao mesmo tempo em que o professor age segundo suas experiências e aprendizagens, ele cria e enfrenta desafios cotidianos (pequenos e grandes) e, com base neles, constrói conhecimentos e saberes, num processo contínuo de fazer e refazer (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 21).

Para conquistar uma prática pedagógica de maneira didática e ativa o docente precisa desenvolver uma relação positiva com o estudante, ressignificando o ensino tradicional no que diz respeito a técnica de passividade e memorização atribuída ao sujeito. Assim, a construção do conhecimento significativo implica na ruptura da postura vertical do professor em relação

ao estudante, pois, como afirma Paulo Freire (1996, p. 12), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

O processo educacional apresenta um leque de possibilidades para desenvolver a arte de ensinar e aprender. No contexto da pandemia da Covid-19, o uso das tecnologias digitais esteve fortemente presente na promoção do ensino remoto e/ou híbrido com o objetivo de desenvolver aprendizagens mesmo que a distância. Segundo Moran (2018),

As tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes. É cada vez mais importante a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente (MORAN, 2018, p. 11).

O uso das tecnologias digitais no desenvolvimento da escolarização é desafiador, tendo em vista a cultura das escolas em promover o conhecimento baseado em práticas pedagógicas restritas à utilização de materiais impressos, como cadernos, livros e apostilas diversas. Apesar dos desafios é inegável que o processo ensino-aprendizagem precisa evoluir respondendo às necessidades da contemporaneidade.

Diante das necessidades do contexto atual, visto as transformações globalizadas, as tecnologias digitais, cada vez mais, passaram a fazer parte do cotidiano da sociedade. No ano de 2020, intensificou-se o uso dessas tecnologias em decorrência da pandemia da Covid-19. Uma parte das instituições escolares teve que reestruturar o modelo de ensino para o formato online com o auxílio de tecnologias digitais, possibilitando a realização de aulas não presenciais, remotas e/ou híbridas, na abordagem síncrona e assíncrona. Assim, vimos que:

Isso gerou uma crise sem precedentes na história da educação, posto que a maioria dos professores se deparou com uma situação absolutamente desconfortável de ensinar em um ambiente virtual, sobre o qual não se dispunha de saberes elaborados que pudessem operar como referência de suas ações. (ZEN; FARIA; SALES; 2021, p. 4-5)

Os educadores tiveram dificuldade em dar continuidade às aulas na modalidade remota, devido a diversas circunstâncias de cada lugar, região e/ou localidade, no que concerne à adequação do ambiente familiar, formação e saberes elaborados para a realidade, além da comunicação via redes sociais acessível a todos os estudantes e demais envolvidos, aquisição de aparelhos tecnológicos (celular, computador, notebook), limitação no manuseio de aplicativos digitais, bem como acesso à conexão de internet, onde a desigualdade social e econômica tornou-se ainda mais aparente no contexto pandêmico da Covid-19.

Tendo o direito à educação assegurado pela Constituição Federal do Brasil (CF/88), a comunidade escolar buscou reinventar a prática pedagógica para tentar garantir esse direito aos estudantes na condição não presencial ou remota devido ao isolamento social em decorrência da pandemia da Covid-19. Com a finalidade de dar continuidade às aulas, os professores precisaram repensar a educação para além dos muros da escola, tentando inovar o fazer pedagógico com novas estratégias possíveis diante da realidade escolar vivenciada com a missão de se fazer chegar as aulas e as atividades a todos os estudantes matriculados na instituição de ensino. De acordo com Santos e Varandas (2021, p. 35),

Em relação à docência na Educação Infantil, nota-se o esforço de professores e de algumas escolas e redes de ensino para manter o contato com as crianças e suas famílias com o uso de diferentes estratégias, como telefonemas, criação de grupos de *WhatsApp*, uso de plataformas digitais e de ferramentas síncronas e assíncronas. Esses contatos têm objetivos distintos, que vão desde buscar informações sobre como as crianças e suas famílias estão até o envio de atividades para as crianças desenvolverem e de orientações e sugestões de atividades que as famílias podem fazer com elas. O fato é que nem todas as crianças, em suas casas, estão tendo acesso à Educação Infantil, em virtude da negligência do poder público e das condições de conectividade e psicoemocionais das famílias.

Algumas escolas e rede de ensino adotaram medidas como: orientação aos pais sinalizando como a escola e a família deveriam proceder, tomando como base o PPP escolar; promoção de aulas e atividades via aplicativos digitais; criação de blog e canais para divulgação do material pedagógico como instrumento de memoriar todo o processo - tudo que é entregue aos estudantes; parceria com programas de rádio, a fim de desenvolver atividades pedagógicas pensando nos alunos que residem no campo/zona rural; entrega de rotinas e atividades impressas na própria unidade escolar com cuidados de vigilância sanitária; entrega em domicílio do material de estudo com apoio de agentes de saúde e assistência social; criação de meios de acompanhamento e monitoramento da aprendizagem do aluno; promoção de ações de cuidado com a saúde psicológica dos envolvidos no processo.

As atividades não presenciais passaram a ser vistas como fundamentais no momento de emergência de saúde pública. Apesar das inúmeras dificuldades apresentadas pelos municípios, o lema era propor esforços para minimizar prejuízos educacionais, visto que as crianças estavam em casa isoladas socialmente. Para tanto, seria imprescindível a parceria entre escola e família. O vínculo com a família foi colocado em questão cada vez mais, com a finalidade de fortalecer o processo escolar durante o cenário pandêmico.

O Parecer 05/2020, elaborado excepcionalmente para o momento de emergência em saúde pública, teve o objetivo de orientar e dar suporte legal aos Conselhos Estaduais e

Municipais de Educação. Para a sua construção de maneira democrática, foram realizados momentos de escutas e discussões com instituições de educação. Também foram promovidas *web* conferências e *lives* com órgãos representantes da categoria. Além disso, a versão desse parecer preliminar foi colocada em consulta pública, a fim de que a comunidade escolar pudesse dar sua contribuição.

O documento foi aprovado em 28 de abril de 2020 por unanimidade pelos conselheiros presentes. Prevaleceu a preocupação em dar respostas e contribuir com a situação pandêmica, uma vez que não se sabia com exatidão quando as atividades presenciais iriam retornar. Assim, com o caráter de flexibilização, o Parecer 05/2020 buscou flexibilizar as normas, definir algumas diretrizes que pudessem colaborar com o processo de direito a educação, a fim de que os gestores educacionais tivessem alternativas viáveis para programar seu Plano de Ação de acordo com as orientações estabelecidas pelos conselheiros.

O Parecer em questão trouxe diretrizes quanto ao processo de regulamentação das atividades não presenciais e a reorganização do calendário escolar por parte das instituições, apresentando em seu texto três possibilidades, como sendo a reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência; a realização de atividades pedagógicas não presenciais enquanto persistirem restrições sanitárias; e a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades.

O Parecer explicita, ainda, que é de responsabilidade da rede de ensino, pensar e especificar como pretende organizar a reposição da carga horária no que se refere às 800 horas estabelecidas pela LDB, partindo do princípio de que é difícil encontrar solução comum única para todos, uma vez que se vive em um país diversificado. Dessa forma, os municípios tiveram que buscar e construir soluções eficazes a serem aplicadas diante suas reais condições, cabendo ao gestor e à comunidade escolar, juntamente com o Conselho Municipal de Educação, decidir de que forma seria realizado o planejamento de reorganização do calendário escolar durante o período pandêmico.

Tal organização e planejamento foi necessário dadas as peculiaridades da Educação Infantil no sentido da flexibilização dos dias letivos, como também do cumprimento da carga horária mínima dessa etapa, uma vez que as crianças desenvolvem habilidades a partir das experiências de vida, dos ambientes de convivência com outras pessoas, na interação com a família e tendo acompanhamento pedagógico diário por parte da instituição educacional através da oferta do ensino remoto e/ou híbrido. No entanto, o Conselho Nacional de Educação orientou que os municípios seguissem a carga horária prevista em lei, no artigo 30

da LDB: “carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas [...]”e; “controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas”.

Nesse sentido, a Medida Provisória nº 934/2020, publicada durante o primeiro ano da pandemia, apresenta a flexibilização da exigência do calendário escolar, dispensando as instituições de ensino da exigência dos duzentos dias letivos, desde que cumprissem a carga horária mínima anual, sendo 800 (oitocentas) horas na Educação Infantil.

No que diz respeito à aplicação de atividades não presenciais, foram orientadas a serem alinhadas com base na autonomia dos estudantes e da família em estar apoiando: planejar, segundo padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional, sem deixar de abordar as habilidades e competências dos objetivos de aprendizagens garantidos pela BNCC, e que contemplassem sobretudo as dimensões afetivas e socioemocionais. Além disso, propor atividades práticas com base na vida diária e cotidiana levando em consideração a realidade do aluno, e que envolvam também os familiares, fortalecendo os laços afetivos.

Sabendo que não é recomendado considerar a Educação Infantil de forma igualitária às demais etapas da Educação Básica, deve-se às crianças a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a saber:

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

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

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

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

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

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

Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantem na Educação Infantil condições possíveis para que as crianças se desenvolvam e aprendam por meio de situações que venham “a desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, com a finalidade de intensificar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a parceria, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a comunidade escolar e a família são fundamentais. A instituição de Educação Infantil também precisa se apropriar das culturas plurais, a fim de trabalhar e dialogar com a diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2017).

O Conselho Nacional de Educação recomendou que as aulas não presenciais ou remotas fossem executadas enquanto durasse a pandemia, pois com o isolamento social e sem acompanhamento pedagógico, a tendência era o estudante retroceder em seu processo de aprendizagem. Assim, foi orientado atentar-se para a qualidade das atividades planejadas, que fossem estruturadas para serem reconhecidas e normatizadas pelo Conselho Municipal de Educação, levando em consideração os objetivos de aprendizagem, as habilidades e competências de direito da criança e do estudante como um todo.

A garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, além da flexibilização da carga horária da Educação Infantil foi considerada uma decisão coerente diante do período de pandemia. Assim, as instituições escolares foram orientadas a planejar a prática pedagógica de acordo com as recomendações estabelecidas no Parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação, buscando respeitar a identidade de cada escola e a criança pertencente, tendo como elemento norteador a Base Nacional Comum Curricular e demais documentos legais que orientem a prática pedagógica a ser desenvolvida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), definem a criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

A concepção de criança, sendo considerada como um ser que brinca, observa, imagina, questiona, experimenta, levanta hipóteses, aprende, narra, conclui, faz julgamentos e assimila valores, além de construir e se apropriar de conhecimentos através do desenvolvimento de

ações e interações com o mundo físico e social, atribui a precisão de produzir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular descreve que:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2017)

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010).

Com base nas DCNEI, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

- Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

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

De acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil são as interações e a brincadeira, sendo atos de experiências as quais as crianças são capazes de “construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de

suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização”.

A interação construída no ato de brincar reafirma o cotidiano da infância, uma ação que permite produzir aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. A BNCC afirma que “ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (p. 37).

Tendo as interações e a brincadeira como eixos norteadores na proposta curricular da Educação Infantil, as práticas pedagógicas, de acordo com o DCNEI, devem garantir às crianças experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as interações e a brincadeira são eixos norteadores para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, a BNCC elencou os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, e organizou o currículo da Educação Infantil em cinco campos de experiências e seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40).

A organização curricular dos campos de experiências e sua denominação foram baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no que concerne aos “saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências”. Os campos de experiências em que se organiza a BNCC são:

- **O eu, o outro e o nós** – “É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos”.
- **Corpo, gestos e movimentos** – “Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para

que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.)”.

- **Traços, sons, cores e formas** – “Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas”.
- **Escuta, fala, pensamento e imaginação** – “Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as

múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social”.

- **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** – “As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano”.

Nessa perspectiva, as escolas de Educação Infantil, na organização da proposta curricular, devem levar em consideração o que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como também os campos de experiências e seus respectivos objetivos. Para tanto, as práticas pedagógicas devem propor maneiras de integração das experiências cotidianas da criança, considerando sua identidade, características, particularidades e especificidades.

Além de planejar e organizar a prática pedagógica, o professor tem a tarefa de refletir e mediar as práticas e as interações assegurando a vivência de situações plurais que garantam a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Dito isso, é necessário que o educador acompanhe tanto as práticas quanto às aprendizagens das crianças, observando as suas

trajetórias, bem como de toda a turma em relação às possibilidades, conquistas, avanços e aprendizagens. É através da observação e dos registros (relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e texto) que é possível analisar e considerar o progresso alcançado pela criança, não tendo a intenção de selecionar, promover ou classificar em “aptas ou não aptas, prontas ou não prontas, maduras ou imaturas”. Assim, o ato de acompanhar, observar e registrar têm a finalidade de alcançar elementos essenciais para ressignificar a prática pedagógica, reorganizando tempos, espaços, situações e experiências que assegurem os direitos de aprendizagem e desenvolvimentos das crianças (BRASIL, 2017).

CAPÍTULO III:

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante o período pandêmico da Covid-19, com o fechamento das escolas e as aulas presenciais suspensas, os professores se viram desafiados a repensarem suas práticas pedagógicas e adotarem novas estratégias que fossem possíveis de serem aplicadas com todas as crianças e que fossem facilitadoras para o desenvolvimento da aprendizagem das mesmas, tendo em vista, ainda, a dificuldade das famílias em se conectarem por meio de tecnologias digitais para terem acesso e acompanharem o ensino remoto.

Com a emergência da Covid-19 e a necessidade do isolamento social, o processo de aprendizagem foi objeto de preocupação nas escolas, já que não se tinha a certeza sobre o período em que as aulas presenciais ficariam suspensas, até quando iria perdurar o fechamento das escolas. Os professores enfrentaram sérios desafios e dificuldades na tentativa de garantir a aprendizagem das crianças em casa por meio do ensino remoto, sabendo que na educação infantil o olho no olho, o toque, o brincar, a interação, a socialização, a convivência, as experiências são fatores fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem de uma criança. Diante essa realidade surgem questionamentos do tipo: Como desenvolver a aprendizagem das crianças da educação infantil por meio do ensino remoto? Como essas crianças poderiam aprender diante do fato das aulas presenciais suspensas?

A criança começa seu processo de aprendizagem desde o início da vida. Isso quer dizer que o sujeito aprende desde a mais tenra idade. Nos primeiros meses e/ou anos de vida, a criança começa a desenvolver os aspectos físico, cognitivo e emocional antes mesmo de frequentar a escola. É no contexto social e afetivo, se relacionando e interagindo com o outro e com o meio em que se vive que o ser humano aprende e se desenvolve (NCPI, 2014).

O Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (NCPI)¹ (2014, p. 3) conceitua aprendizagem como o “processo de construção, aquisição e apropriação de conhecimento. Prática do exercício de aprender”. Define, ainda, o desenvolvimento da seguinte forma: “construção e aquisição de novas habilidades de forma contínua, dinâmica e progressiva para a realização de funções cada vez mais complexas. Trata-se de um conceito amplo que engloba o crescimento e maturação em diversos contextos” (2014, p. 3).

¹https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/IMPACTO_DESENVOLVIMENTO_PRIMEIRA%20INFANCIA_SOBRE_APRENDIZAGEM.pdf

Segundo Vygotsky (2000), a aprendizagem acontece através da interação entre o indivíduo e o meio, na troca de experiências. A interação social é um fator preponderante para aprendizagem e desenvolvimento do ser humano desde o seu nascimento, a partir da socialização com o meio social, natural e cultural, bem como com indivíduos socialmente históricos e culturais que fazem parte do meio em que vive:

Pensando numa suposição mais extrema, uma criança normal que crescesse num ambiente exclusivamente formado por surdos-mudos não desenvolveria a linguagem oral, mesmo que tivesse todos os requisitos inatos necessários para isso. Fenômeno semelhante ocorre com os vários casos das chamadas “crianças selvagens”, que são crianças encontradas em isolamento, sem contato com outros seres humanos. Mesmo em idade superior à idade normal para a aquisição da linguagem, não haviam aprendido a falar. O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado. (OLIVEIRA, 2011, p. 64).

Na sua teoria, Vygotsky (2000) destaca que o desenvolvimento humano se dá, em sua maioria, por meio das interações sociais, pois o sujeito e o meio são influências entre si, o que resulta na formação da mente humana. Para ele, o desenvolvimento surge de fora para dentro, por considerar que o ser humano está literalmente inserido numa realidade linguística e cultural desde o começo da sua vida, a partir do seu nascimento, já que a aprendizagem adquirida por meio da mediação promove o desenvolvimento, levando em consideração a cultura da comunidade em que está inserido.

Nessa perspectiva, Rego (2011, p. 61) ressalta que:

O desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade.

Levy Vygotsky, com sua teoria histórico-cultural, se debruçou na compreensão e elucidação do desenvolvimento do sujeito, considerando que o ser humano é racional por procurar entender a todo instante os elementos que compõem o meio pelo qual vive, concedendo sentido e significado diante da convivência social. O homem, desde o seu nascimento, passa a fazer parte de uma sociedade histórica e cultural formada por gerações precedentes que constituem um modo de vida com tradições e costumes próprios e que estes, por sua vez, acabam influenciando culturalmente os novos seres que passam a fazer parte deste mundo, por compartilhar e introduzir maneiras de pensar, atuar e sentir. Destaca-se, então, que:

O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudanças e desenvolvimento não só nas relações externas entre pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e se desenvolveu. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.95).

De acordo com a teoria comportamental de Vygotsky, a partir do momento em que o homem apreende os elementos historicamente culturais criados pelo ser humano no processo de interação e mediação, este passa a fazer uso enquanto ferramenta instrumental oportunizando-o compreender o mundo em que faz parte e expandir suas relações com o outro e com o meio, sendo capaz de dar sentido a realidade e aos elementos dela resultante, que conseqüentemente, aprende a preponderar seu modo de agir e suas escolhas, se autoregulando e se desenvolvendo.

No que se refere à relação aprendizagem e desenvolvimento, Fontana e Cruz ressaltam que:

Embora aponte diferenças entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky considera que esses dois processos caminham juntos desde o primeiro dia da vida da criança e que o primeiro – o aprendizado – suscita e impulsiona o segundo – o desenvolvimento. Ou seja, tudo aquilo que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais velha vai sendo elaborado por ela, vai se incorporando a ela, transformando seus modos de agir e pensar. (1997, p. 63).

A teoria de desenvolvimento infantil, criada por Vygotsky, se deu a partir da concepção de sujeito e do meio pelo qual ele vive. Na sua visão, o ser humano é idealizado através do materialismo histórico-dialético, uma vez que a interação com o meio permite mutação da realidade, bem como de si mesmo (BASTOS E PEREIRA, 2003). O materialismo histórico-dialético é compreendido enquanto método capaz de ler e interpretar a realidade, bem como o desenvolvimento histórico. Esse método foi fundamental para Vygotsky no estudo científico dos fenômenos psíquicos.

O referido teórico pondera o desenvolvimento infantil através dos aspectos instrumental, cultural e histórico, enfatizando a mediação e a zona de desenvolvimento proximal – ZDP. Oliveira (1997, p. 26) conceitua mediação como sendo “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

De acordo com Rabello e Passos (2011, p.3), “não podemos pensar que a criança vai se desenvolver com o tempo, pois esta não tem, por si só, instrumentos para andar sozinho o

caminho do desenvolvimento, dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposta”.

O aprendizado da criança acontece por mediação de outros sujeitos, seja criança ou adulto. A ação de mediar e interiorizar proporciona o desenvolvimento através de contextos importantes de aprendizagem. É possível compreender esse processo de aprendizagem por meio da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), entendida por Vygotsky da seguinte forma:

[...] Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (1998, p. 112).

Entende-se por zona de desenvolvimento proximal (ZPD), o percurso que a criança realizará para desenvolver papéis essenciais que encontram-se em estágio de maturação e que posteriormente se transformarão em funções concretizadas, situadas no nível de desenvolvimento real. Sendo assim, a ZPD está relacionada ao domínio psicológico em linha de mutação, ou seja, uma função em que hoje a criança precisa do auxílio de outra pessoa para realizar, amanhã ela própria será capaz de executá-la sozinha, de maneira independente, sem contribuição e mediação de alguém mais experiente, adulto ou criança:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1998a, p. 113).

Normalmente, avalia-se a criança apenas pelo nível de desenvolvimento real, que é quando a criança passa a realizar tarefas de forma independente, - sem auxílio de outras pessoas, por ter adquirido algum domínio. Porém, é importante analisar, também, o desenvolvimento potencial, nível em que a criança executa atividades com ajuda e mediação do outro, por meio de experiências influenciadoras. Vygotsky afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKY, 1984, p. 98).

Nesse sentido, a partir do momento que a criança se apropria do aprendizado e consegue praticar uma ação sozinha com independência, sem mediação do outro como, por

exemplo, abotoar uma roupa, amarrar sapatos, andar, construir uma torre com cubos, significa que ela atingiu o nível de desenvolvimento real/mental.

De fato, a mediação é fundamental no processo de aprendizagem da criança, uma vez que o papel do mediador é auxiliar a criança a consolidar o aprendizado apropriando-se do domínio das tarefas, sendo capaz de atingir o nível de desenvolvimento real. Segundo Bastos e Pereira (2003, p. 16), “a boa aprendizagem é aquela que promove o desenvolvimento, atuando sobre a zona de desenvolvimento proximal [...]”.

Dessa forma, é possível afirmar que a aprendizagem e o desenvolvimento estão relacionados de maneira intrínseca a partir do primeiro dia de vida da criança, tendo em vista que a sociedade e seus elementos social e cultural influenciam diretamente no processo de aprendizagem do sujeito.

Essa teoria de Vygotsky está associada diretamente com o ensino escolar. A concepção de aprendizado, desenvolvimento, escola e, especificamente, zona de desenvolvimento proximal, fazem parte da promoção deste ensino, desencadeando conhecimentos fundamentais e consolidando o processo de desenvolvimento de habilidades inerentes à independência de funções que fazem parte do cotidiano.

Ao adentrar no ambiente escolar, a criança passa a adquirir conhecimentos e se desenvolver a partir de conceitos cotidianos e científicos. O primeiro está relacionado às experiências pessoais, vivências espontâneas do dia a dia. Enquanto que o segundo conceito diz respeito aos conhecimentos apreendidos em sala de aula, que, por vezes, não estão relacionados diretamente com suas experiências cotidianas, observações, manipulações, vivências.

Rego (2011, p. 39) afirma que “Vygotsky se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc”. Estas funções são consideradas voluntárias, intencionais e mediadas na interação com outros sujeitos (interpsíquica). Na medida em que o ser humano apreende tais funções ele passa a desempenhá-las de maneira independente e as executa sem a mediação do outro (intrapsíquica).

A aprendizagem no contexto escolar condiciona a ação de desenvolver as funções psicológicas superiores na etapa em que se encontram amadurecendo. De acordo com Rego (2011, p. 79), “na perspectiva Vygotskyana, embora os conceitos não sejam assimilados prontos, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos científicos em particular”.

A escola tem papel fundamental para a formação do ser psicológico dos sujeitos que convivem em comunidades escolarizadas. Ao conhecer o nível de desenvolvimento das crianças, a escola tende a gerir um ensino que impulse o desenvolver de etapas que os sujeitos ainda precisam interiorizar.

De acordo com Oliveira (2010-a, p.64), “o processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, então tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança”. O planejamento, para o ato de ensinar, deve corresponder ao nível de conhecimento em que a criança, a turma ou o grupo se encontra. A partir dessa percepção, o educador será capaz de intervir na zona de desenvolvimento proximal da criança influenciando o aprendizado pelo qual não desenvolveria de maneira espontânea, sem mediação.

A finalidade de Vygotsky é “trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária” (OLIVEIRA, 2011, p.70). Com base na teoria vigotskyana, foram elaborados documentos norteadores para a construção de currículo adequado para a educação infantil, enfatizando a importância da aprendizagem e do desenvolvimento através da interação com o outro e com o meio historicamente social e cultural – documentos como, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1988), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a Base Nacional Comum Curricular (2017).

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, proporciona práticas educacionais com a finalidade de desenvolver integralmente a criança, com base na interdisciplinaridade, no cuidar e no brincar, enfatizando os elementos curriculares em consonância com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998). Esse documento é resultado de discussão nacional entre professores, educadores, profissionais da área, colaborando com ideias, saberes, conhecimentos acerca da educação infantil, desenvolvimento e aprendizagem da criança, através de experiências práticas, debates acadêmicos e científicos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a aquisição de saberes perpassa pelas variáveis linguagens que tornam a criança capaz de construir ideias, teorias e significados do que pretende explorar e descobrir. Dessa maneira, o conhecimento é construído na medida em que a criança interage com outras crianças ou adultos e com o meio o qual está inserida, através de experiências significativas.

Nessa direção, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, elaborado em 2006, reafirma a importância da interação social para a construção do conhecimento e desenvolvimento da criança, ao citar: “no que diz respeito às interações sociais, ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializa o desenvolvimento infantil” (2006, p.14) e, ainda, complementa:

Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nasçam. (BRASIL, 2006, p. 15).

Sendo o processo de aprendizado a principal finalidade de uma escola, a intervenção pedagógica é uma ação excepcional e indispensável no processo ensino-aprendizagem, partindo sempre do nível de desenvolvimento real da criança. O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, como afirma Vygotsky, por isso o educador deve intervir na zona de desenvolvimento proximal das crianças, oportunizando progressos que não seriam possíveis de serem alcançados de forma espontânea, sem intervenção. A mediação do professor e das demais crianças tem papel fundamental no processo de aprendizado e desenvolvimento da criança.

O professor, por sua vez, tem papel fundamental na valorização dos conhecimentos prévios das crianças. É a partir desses conhecimentos que o docente elabora seu plano de trabalho de cunho pedagógico com o objetivo de despertar as habilidades e potencialidades da criança, oportunizando-a ir além de suas capacidades para se desenvolver. Por isso, destaca-se a importância de o professor registrar as observações, as descobertas e as hipóteses levantadas pela criança.

No processo escolar, para que a criança se desenvolva, ela precisa ser ativa, instigada e desafiada a todo o momento. Nessa perspectiva, Vygotsky destaca o conceito de reconstrução e reelaboração por parte do ser humano de acordo com os elementos e significados apreendidos através da interação com os indivíduos e com o meio historicamente cultural. De acordo com Oliveira (2011, p.70):

A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são, para Vygotsky, elementos essenciais no desenvolvimento da psicologia humana, dos processos psicológicos superiores. A constante recriação da cultura por parte de cada um dos seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas.

A imitação, por sua vez, explícita na teoria de Vygotsky é considerada enquanto reconstrução do ser humano de maneira individual a partir do ato de observar a ação do outro. Esse ato de observar e imitar o outro possibilita à criança a construção de algo inédito, sendo significativo para o seu desenvolvimento, pois oportuniza o amadurecimento do seu processo de aprendizado. No entanto, a ação de imitar é possível de acontecer apenas na zona de desenvolvimento proximal da criança: “Um bebê de dez meses pode imitar expressões faciais ou gestos, por exemplo, mas seu nível de desenvolvimento não lhe permite imitar o papel de “médico” ou de “bailarina”, ou a escrita do adulto” (OLIVEIRA, 2011, p.70).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 25-26), em seu Art. 9º, as interações e a brincadeira são os eixos que devem nortear as práticas pedagógicas da Educação Infantil, garantindo experiências que “promovam o conhecimento de si do mundo, possibilitem situações de aprendizagem, possibilitem experiências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações”, dentre outras.

Em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 37) afirma que por meio das interações e da brincadeira as crianças são capazes de “construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização”.

A interação no ato de brincar, enquanto espaço de construção, é uma ação que permite propiciar aprendizagens e potencialidades para o desenvolvimento integral das crianças. Nessa perspectiva, na Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 37) afirma-se que “ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções”.

De fato, o brinquedo e a brincadeira são capazes de promover o desenvolvimento, pois desperta na criança o imaginário e a curiosidade em envolver-se em experiências instigantes e desafiadoras, realizando seus desejos ao atingir novas descobertas. Segundo Rego (1994, p. 83), “a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento”.

Na teoria vygotskyana, o brinquedo tem relação direta com o desenvolvimento da criança. A importância do brinquedo abordada por Vygotsky diz respeito principalmente à “brincadeira de “faz de conta”, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um

cabo de vassoura como se fosse um cavalo” (OLIVEIRA, 2011, p.73). Como aponta Oliveira, (2011, p.73-74),

Numa situação imaginária como a da brincadeira de “faz de conta”, ao contrário, a criança é levada a agir num mundo imaginário (o “ônibus” que ela está dirigindo na brincadeira, por exemplo), onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira (o ônibus, o motorista, os passageiros, etc.) e não pelos elementos reais concretamente presentes (as cadeiras da sala onde ela está brincando de ônibus, as bonecas, etc.).

A criança, por exemplo, no ato de brincar com uma espiga de milho, faz de conta que é uma boneca. O objeto concreto (espiga de milho) é relacionado ao significado do brinquedo imaginário em questão, que é a boneca. Dessa forma, a criança representa a sua realidade imaginária, participando de uma experiência de transição entre objeto concreto e seu significado, tendo a capacidade de diferenciá-los. De acordo com Oliveira (2011, p. 74),

Mesmo no universo do “faz de conta” há regras que devem ser seguidas. Numa brincadeira de “escolinha”, por exemplo, tem que haver alunos e uma professora, e as atividades a serem desenvolvidas têm uma correspondência preestabelecida com aquelas que ocorrem numa escola real. Não é qualquer comportamento, portanto, que é aceitável no âmbito de uma dada brincadeira.

Com as regras de uma brincadeira a criança tende a se esforçar para assumir uma postura comportamental semelhante ao papel que desempenha, aprendendo e se desenvolvendo de maneira mais rápida com relação ao desenvolvimento habitual para a sua idade, no que diz respeito às atividades da vida real.

A brincadeira e o brinquedo em si, seja em experiências imaginárias ou com regras específicas, geram uma zona de desenvolvimento proximal. As tarefas desempenhadas pela criança no ato de brincar, especificamente, nas experiências imaginárias possuem função pedagógica por agir no desenvolvimento e aprendizado da criança. Por essa razão, “a escola e, particularmente, a educação infantil poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças” (OLIVEIRA, 2011, p. 75).

As interações e a brincadeira são eixos estruturantes na organização da prática pedagógica para a Educação Infantil. Elas têm o objetivo de promover o desenvolvimento e a aprendizagem significativa das crianças, e devem ser garantidas, tal como assegurado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), independente das circunstâncias sociais, econômicas e de saúde pública. Garantir esse direito a todas as crianças brasileiras é um ato político. As DCNEI (2010) foram elaboradas “para orientar as políticas

públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curricular”- resultado dos movimentos sociais e dos profissionais da educação.

Diante do que foi exposto até aqui, Santos e Varanda (2021, p.37) nos oferecem a seguinte fala para reflexão: “Sabe-se que a Educação Infantil é direito de todas as crianças e que deve ser garantida pelo Estado por meio de uma educação pública, laica, gratuita, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada, mas o que foi desenhado e aprovado no texto das políticas públicas ainda não alcançou todas as crianças brasileiras”. O próximo capítulo traz uma discussão e reflexão sobre as políticas públicas para a Educação Infantil.

CAPÍTULO IV:

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPASSES NO CENÁRIO DA PANDEMIA

Ao longo do tempo, a Educação Infantil foi dirigida por diferentes visões e aspectos que por sua vez, acabaram embasando as políticas para o público infantil. No século passado, a educação infantil era compreendida com base na concepção de assistencialismo, com atendimento médico e cuidados de higiene, jurídico e religioso, tendo como objetivo único proteger as crianças pobres e carentes dos perigos do dia a dia, enquanto a pessoa responsável (mãe, mulher) por elas estaria trabalhando, desenvolvendo algum tipo de atividade em casa de família, feira livre, fábrica etc. Essas crianças, carentes de uma educação formal, eram acomodadas em instituições e/ou espaços filantrópicos e internatos, enquanto que o Estado acomodava-se diante da situação por não ter responsabilidade pelo atendimento às crianças pequenas. Assim, segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 8),

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.

Na década de 1970, as políticas educacionais para as crianças pequenas passaram a ser embasadas pela concepção de educação compensatória, tendo em vista o modo de vida carente e precário em que viviam. A finalidade dessa concepção relacionava-se à ideia de compensar essas crianças pela falta de educação formal, de cultura e de nutrição, combatendo assim a pobreza e, em contrapartida, visando uma melhoria na qualidade do desenvolvimento do Ensino Fundamental. Segundo Kramer (2007, p. 799),

Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar.

Nessa perspectiva, para que o Ensino Fundamental pudesse ser universalizado e ao mesmo tempo a Educação Infantil viesse a ser garantida com qualidade pelo Estado seriam

necessários recursos financeiros suficientes para suprir as demandas e assegurar as políticas educacionais. Porém, diante da dificuldade apresentada por países não desenvolvidos, a “solução” encontrada foi pôr em prática atendimentos não formais, organizados sem prévio preparo, com baixo custo financeiro, contando com o auxílio da comunidade, bem como seus recursos, além de educadoras sem formação para exercer tal função (ROSEMBERG, 2002).

As lutas travadas por uma Educação Infantil de qualidade ao longo das décadas até os dias atuais têm o forte envolvimento da comunidade acadêmica, instituições de pesquisa, movimentos sociais, como também o movimento de mulheres. Com alianças formadas, estas comunidades protestaram a implantação de creches e pré-escolas por parte do Governo, em que as crianças pequenas fossem cuidadas, mas também educadas em espaços educacionais com qualidade, sem considerar a condição de trabalho e posição na sociedade das mães destas crianças, visando a igualdade educacional, social e de gênero (ROSEMBERG, 2008).

Como resultado, a implementação de Creches e Pré-escolas tornou-se lei, passando a ser garantida na Constituição Federal de 1988. Em contrapartida, o Governo Federal desconsiderou a Educação Infantil de recursos financeiros por parte do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em vigência de 1996 a 2006, assegurando investimento somente para o Ensino Fundamental. Apresentando assim, avanços e retrocessos nas políticas educacionais voltadas para as crianças pequenas.

No ano de 2007, foi aprovado o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) com a proposta de inclusão apenas da pré-escola nos recursos financeiros. No entanto, após a realização de diversas mobilizações a nível nacional, por grupos de movimentos intensos – que ficou conhecido como “fraldas pintadas”, as creches passaram a ser contempladas pelo fundo. Segundo Campos (2010, p. 9), “muitas das emendas aprovadas na Constituição Federal desde os anos 1990 são fruto desse processo e dos embates e acordos ocorridos nesse percurso”.

Dentre os embates enfrentados por grupos de movimentos intensos, tem-se como exemplo a matrícula e a frequência na pré-escola, onde deixa de ser facultativa e passa a ser obrigatória de acordo com a Lei Federal nº 12.796/2013. Além disso, antecipa o ingresso das crianças no ensino fundamental aos 6 anos de idade o que, conseqüentemente, amplia o período de oito anos para nove anos (lei nº 11.274/2006). Determinação esta dada sem o devido cuidado com a fase de transição entre as etapas de ensino, ou seja, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, não havendo orientações mais precisas e adequações necessárias nas unidades escolares, tampouco formação de professores, a fim de se

prepararem para receberem esse público de maneira antecipada no que diz respeito à idade – série.

Nesta perspectiva, referente à obrigatoriedade de matrícula e à frequência de crianças de 6 anos de idade na primeira série do ensino fundamental, na tentativa de entender essa antecipação da escolarização, Campos (2010, p. 10) faz a seguinte reflexão: “como o FUNDEF só contabilizava matrículas no ensino fundamental para o repasse de recursos, as prefeituras viam nesse mecanismo um incentivo a transferência de matrículas da pré-escola para a primeira série”. De acordo com Rosemberg (2007, p. 8-9),

A tentação nesta nova etapa no que se refere à escolarização precoce, provém tanto de transformar a creche e a pré-escola em vestibulo, sala de espera, apenas fase preparatória para o ensino fundamental, quanto de uma redução progressiva da idade para ingresso no ensino fundamental [...]

Outra tentação que ronda, é transformar a creche no pré-vestibulinho do ensino fundamental, esquecer-se da dupla dimensão do cuidado: de um lado para a criança; de outro, para os pais, especialmente para as mães. A armadilha, neste caso, é ampliar as vagas em creche via tempo parcial; é subsumir o cuidado na educação; é escolarizar precocemente os bebês, os engatinhos; é restringir a vida à Pedagogia.

Com vistas às “tentações que rondam a educação infantil”, Rosemberg (2007) demonstra recusa à concepção de antecipação da escolarização, repudiando também o que discorre no Parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação referente à Educação Infantil no que concerne a orientação de atividades não presenciais de caráter emergencial devido a pandemia da Covid-19, tendo como objetivo central “minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares” (BRASIL, 2020, p. 4).

O Parecer 05/2020 destaca em seu texto a possibilidade de reordenar o sistema educacional, organizando as aulas e atividades escolares na modalidade não presencial, podendo estender o cumprimento do calendário letivo para o ano posterior, devido à situação emergencial. Porém, as orientações redigidas no documento deixaram claro o caráter de recomendações ou indicações aos órgãos federais, estaduais e municipais de ensino, dando-os a devida autonomia para reordenarem os sistemas de ensino pelos quais são responsáveis, priorizando “que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola”, com a finalidade de impedir a evasão escolar. (BRASIL, 2020, p. 6).

As pesquisadoras Campos e Durli (2021, p. 237), que se debruçaram sobre a educação na pandemia, afirmam que “as recomendações e diretrizes propostas para o ensino não presencial na educação básica teve como interlocutores privilegiados organismos

multilaterais, com destaque para OCDE” - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, sendo perceptível nos pareceres elaborados e publicados pelo Conselho Nacional de Educação do Brasil. Em um dos documentos da OCDE publicado e intitulado *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*, frisa que “a interrupção prolongada dos estudos não só causa uma suspensão do tempo de aprendizagem, como também, perda de conhecimento e habilidades adquiridas” (BRASIL, 2020, p. 7).

De acordo com o Parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação, as etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, deveriam cumprir a carga horária de 800 horas no ano letivo, com frequência mínima de 60%:

Constata-se que o parecer reproduz o discurso de que quanto mais novas são as crianças, mais importante é o trabalho de intervenção educativa para o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional, e estas seriam as “janelas de oportunidades” abertas pela escolarização precoce. Para tanto, indicam atividades, jogos, brincadeiras, conversas e histórias que devem ser realizadas pelas famílias, seguindo as devidas orientações e sugestões da educadora, transmitidas em interações pela internet. (GODOY; PIORINI, 2021, p. 435-436).

Com o objetivo de computar a carga horária letiva das crianças e avaliar o desenvolvimento destas por meio das experiências vividas, o Conselho Nacional de Educação recomendou que as escolas elaborassem, de acordo com os objetivos de aprendizagem da BNCC, orientações/sugestões de atividades informais para as famílias realizarem com seus filhos em seus lares, podendo “definir a oferta do instrumento de resposta e *feedback*”. Em situações em que a família não possuísse aparelhos tecnológicos, bem como acesso à internet, recomendou-se que a unidade escolar elaborasse e entregasse material de suporte pedagógico aos pais ou responsáveis:

[...] dadas as particularidades socioeconômicas da maioria das famílias, deve-se cuidar para ampliar o sentido de atividades não presenciais a serem desenvolvidas com as crianças pequenas. Neste sentido, quando possível, é importante que as escolas busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças. (BRASIL, 2020, p. 9)

O Conselho Nacional de Educação deixou transparecer nos documentos orientadores o destaque para o cumprimento da escolarização na educação infantil, mesmo em meio à pandemia da Covid-19, quando exemplifica atividades escolarizantes:

Creche: indicar atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas infantis.

Pré-escola: indicar, da mesma forma, atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades em meios digitais quando for possível. A ênfase deve ser em proporcionar brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças [...]; estimular e criar condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem. Além de fortalecer o vínculo, este tempo em que as crianças estão em casa pode potencializar dimensões do desenvolvimento infantil e trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade (BRASIL, 2020, p. 10).

Constata-se que, dentre esta listagem de atividades, há tarefas de cunho escolarizante centradas no cognitivo e no desenvolvimento da criança, principalmente as da pré-escola que estão mais próximas a ingressarem na etapa de fundamental I, uma vez que não são atividades contextualizadas com as experiências e vivências das crianças através de interações socioculturais, com o meio e com outras pessoas.

Mediante as orientações publicadas no Parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação para o público infantil, pesquisadores e profissionais da área as consideraram como descontextualizadas, não condizentes com a concepção de Educação Infantil e realizaram manifestos por escrito contra tais recomendações. A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por sua vez, manifestou-se através do escrito intitulado *Educação a distância na educação infantil, não!* (2020), destacando a ilegalidade da implementação de atividades remotas para crianças pequenas, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não orienta o ensino à distância na educação infantil.

A ANPED enfatiza também o currículo e a avaliação, onde o trabalho pedagógico dessa etapa de ensino deve proporcionar o aprendizado e o desenvolvimento por meio de experiências interativas e não através de listagem de conteúdos a serem seguidos, como afirma o CNE no Art. 3º da Resolução 05/2009 que “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 [...]” (BRASIL, 2009, p. 1). No que diz respeito à avaliação na educação infantil, ela não é e não deve ser um instrumento de promoção ou retenção da criança.

Diante dessa discussão, transparece que o Parecer 05/2020 não considerou as singularidades e particularidades do público infantil de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), o qual destaca como eixo estruturante para a construção do currículo escolar as interações e as brincadeiras, em conformidade com as experiências e vivências das crianças.

De acordo com a ANPED (2020), a maior preocupação que se deveria ter com as crianças no momento de pandemia da Covid-19 seria identificar em qual situação elas se encontravam, bem como seus familiares, ao invés de enfatizar a preocupação com a possível perda do ano letivo. O diálogo com a família é uma estratégia mais que importante, principalmente em momentos de pandemia, a fim de identificar se as crianças encontram-se em “situação risco - de vida, com ausência de garantia alimentar ou atendimento de saúde, interrupção de atendimento educacional especializado e suas consequências, abalos quanto ao equilíbrio emocional, dentre outras questões emergentes”, garantindo assim o direito à educação e ao cuidado com as crianças.

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) fez ainda uma ressalva quanto à obrigatoriedade do cumprimento da carga horária de 800 horas, bem como da necessidade de cumprir a frequência mínima de 60%, de acordo com o Conselho Nacional de Educação:

O cumprimento de carga horária escolar não pode ser prioritário nem uniformizado em um contexto de pandemia, em que o que está em jogo é a sobrevivência das pessoas, sobretudo, da população em condições precárias de vida, grupo social no qual se encontra grande parte das crianças brasileiras que frequentam as redes públicas de ensino ou as instituições privadas que estabelecem parcerias com o poder público (ANPED, 2020, p. 4).

Em conformidade com os posicionamentos da ANPED, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) também se manifestou através do *Posicionamento público 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* (2020). Na observância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o Parecer 05/2020 desconsiderou a concepção de currículo interacional da educação infantil, uma vez que as atividades não presenciais sugeridas no documento possuem caráter escolarizante.

Tanto o currículo quanto a proposta pedagógica da educação infantil que tem a interação enquanto dimensão norteadora, deve-se levar em consideração as experiências educacionais como atividades essenciais para a promoção do desenvolvimento das crianças, através da interação com a brincadeira, com a natureza e o meio que vive, com seus pares, bem como adultos, *e não conteúdos pré-estabelecidos e organizados de modo apriorístico. Assim, as ações da família e da escola são complementares, jamais sobrepostas e, portanto,*

não justificam sugestões de atividades às famílias como proposto pelo Conselho Nacional de Educação:

No Brasil, os currículos das Instituições de educação infantil são organizados a partir das experiências e dos saberes produzidos pelos bebês e pelas crianças pequenas articulados aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral desses sujeitos, conforme preconizam as DCNEI, diferentemente dos currículos das demais etapas que compõem a educação básica, cuja estrutura se organiza por conteúdos escolares (MIEIB, 2020).

Durante o período de pandemia da Covid-19, e diante do distanciamento social, a recomendação mais válida que se deveria considerar seria orientar as famílias para que “adultos e crianças se relacionem de modo afetuoso, pautadas na escuta atenta e diálogo, e que, sobretudo, permitam que estes produzam saberes sobre as experiências que vivenciam durante o distanciamento social” (MIEIB, 2020, p. 2), tendo em vista que atividades escolarizantes não condizem com a proposta pedagógica para a educação infantil, além de que este tipo de atividade no período de distanciamento social pode “acarretar em estresse tanto para os adultos/familiares quanto para os bebês e as crianças pequenas”. O MIEIB ainda reiterou que:

Ademais, considerar a família como mediadora pedagógica do desenvolvimento pleno das crianças, frente à desigualdade social brasileira, as sobrecarrega e desrespeita a sua realidade, já que muitas destas famílias não dispõem nem de condições básicas para manter uma vida digna, tampouco de um repertório didático pedagógico alinhado às especificidades etárias dos bebês e das crianças pequenas. [...] Assim, qualquer proposta que permita a legitimação de ações educativas (educação domiciliar, ensino remoto, adoção de sistemas apostilados, dentre outras) que reforcem, ainda mais, as desigualdades sociais e educacionais entre as crianças e suas famílias deve ser evitada a todo custo por este Conselho e pelos demais órgãos governamentais, como entes federativos que têm o dever de garantir o direito à educação de todas e todos no Brasil (MIEIB, 2020).

O Parecer 05/2020 não levou em consideração a indissociabilidade do cuidar e do educar diante da proposta apresentada para o público infantil no período de pandemia da Covid-19. Considerando documentos que norteiam a primeira etapa da educação básica, o trabalho pedagógico infantil não deve ser organizado tendo como base atividades escolares centradas no desenvolvimento cognitivo da criança, mas sim através de experiências educativas tendo como eixo estruturante as interações e as brincadeiras organizadas por profissionais preparados para lecionar, com formação inicial em Pedagogia ou curso de Magistério.

Ainda em seu posicionamento público, o MIEIB enfatizou que o manifesto de defesa estava implicado diretamente na flexibilização do calendário letivo, bem como da carga horária anual da educação infantil que compreende crianças de 0 a 5 anos e onze meses, uma vez que o não cumprimento não acarreta “perda do ano letivo” já que não constitui pré-requisito para o nível de ensino subsequente. E finalizou, reiterando que a função social da educação infantil preconizada pela LDB 9.394/96 *compreende creches e pré-escolas como espaços coletivos não domésticos* – o que prevê que as experiências vivenciadas nas instituições de educação infantil são, em grande medida, distintas das vividas no contexto familiar.

A Rede Nacional Primeira Infância² (RNPI) também se manifestou através de Carta Aberta dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) no que concerne ao calendário letivo de creches e pré-escola e a Educação a Distância na Educação Infantil. Ressaltou que o CNE mediante proposta apresentada no Parecer 05/2020 deixou de priorizar os eixos estruturantes – interações e brincadeiras, enfatizando preocupação com o cumprimento do calendário letivo e da carga horária anual mesmo a educação infantil não sendo pré-requisito para acesso ao ensino fundamental, pois não há retenção tampouco nivelamentos dos conteúdos aprendidos.

A proposta de atividades não presenciais sugeridas pelo CNE por meio de recursos digitais tecnológicos e sob mediação da família também foi repudiado pela Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), ao considerar enquanto Educação a Distância, citada no Art. 80 da LDB – modalidade que inexistente para a Educação Infantil:

A Educação à Distância exige que as famílias disponham de equipamentos apropriados, o que não é realidade em grande parte delas, especialmente as mais pobres. Desse modo, a proposição de oferta de Educação Infantil na modalidade a distância, acentuará, ainda mais, as desigualdades sociais na infância e, conseqüentemente, na sociedade brasileira, dado que o acesso às tecnologias da informação e comunicação ainda não foram totalmente democratizados em nosso país (RNPI, 2020).

Essa educação não presencial, além de ter acentuado consideravelmente as desigualdades sociais na infância, tendo em vista que as famílias mais pobres não têm condições de possuir equipamentos tecnológicos e/ou aparelhos digitais adequados para acompanhar as aulas e os estudos em período de pandemia, poderia ainda afetar em proporção significativa o desencadeamento de problemas da saúde ocular devido ao uso constante de

²<https://primeirainfancia.org.br/noticias/carta-aberta-da-rede-nacional-primeira-infancia-dirigida-ao-presidente-do-conselho-nacional-de-educacao/>

telas por crianças, destacando a dependência digital, preocupação esta que tem sido debatida pela Sociedade Brasileira de Pediatria.

A Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) expôs também sobre o currículo da educação infantil, que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sua estrutura deve estar pautada em experiências educativas organizadas e mediadas por profissionais preparados e formados na área com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento da criança com base na observação e na escuta de situações vividas, o que não condiz com um currículo embasado por lista de conteúdos, nem tampouco possível de ser aplicado na educação à distância, como também mediado pela própria família em casa.

Com relação às atividades não presenciais orientadas pelo Conselho Nacional de Educação, a RNPI ressaltou que as atividades de cunho escolar para o público infantil tende a causar estresse tanto nas crianças quanto nos seus familiares ou em adultos diferentes os quais passam a maior parte do tempo enquanto os pais se ausentam de casa por motivos de trabalho ou quaisquer outros. Por essa razão, o período de isolamento social “deverá se configurar como momento rico de interações livres e criativas entre crianças, seus pais e familiares, posto que não são as aprendizagens “escolares” que devam predominar neste isolamento social, mas as relações ternas e solidárias”.

A Educação Infantil, na história da educação brasileira, sempre esteve em lugar de mínima visibilidade e relevância no campo das políticas públicas (KUHLMANN, 1998 *apud* SANTOS; VARANDAS, 2021). A sua presença nesse campo gera debates e disputas acirradas entre diferentes atores e instâncias da sociedade brasileira. Com o surgimento da pandemia da Covid-19, a primeira etapa da Educação Básica permaneceu em destaque no âmbito político-econômico, sendo a primeira a ser atingida quanto aos assuntos sobre redução ou cortes financeiros, salário, infraestrutura das escolas, formação de professores, carreira profissional, condições de trabalho, currículo, avaliação e qualidade de educação para as crianças (SANTOS; VARANDAS, 2021).

Diante dos dados e das discussões apresentadas neste capítulo e nos anteriores, destaca-se o interesse e a importância de analisar como professores(as) da educação infantil (pré-escola) organizaram e desenvolveram a prática pedagógica durante o período pandêmico da Covid-19, especificamente nos anos de 2020 e 2021, a fim de atender pedagogicamente as crianças mediante a garantia do direito à educação assegurado pela Constituição Federal de 1988, bem como pelas políticas públicas de educação infantil. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou analisar como professores(as) da Educação Infantil desenvolveram a sua prática pedagógica no contexto da pandemia da Covid-19.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Analisar como professores(as) da Educação Infantil desenvolveram a sua prática pedagógica no contexto da pandemia da Covid-19.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Descrever e compreender o funcionamento das atividades pedagógicas em escolas de Educação Infantil a partir da legislação;
2. Identificar as recomendações legais do município, para o desenvolvimento das ações pedagógicas e metodológicas na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19;
3. Identificar e descrever criticamente os desafios e estratégias de enfrentamento no desenvolvimento das práticas pedagógicas relatados pelos(as) professores(as) da Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa possibilita a obtenção de novos saberes e construção de novos conhecimentos a partir de um olhar inovador sobre determinada realidade. Dessa forma, o campo da educação tem ganhado atenção devido ao crescente número de pesquisas, as quais se debruçam sobre o cotidiano escolar, às mudanças decorrentes desse contexto no que diz respeito ao currículo, às relações sociais da escola, à prática pedagógica, à avaliação e à aprendizagem da leitura e escrita, dentre outros aspectos inerentes à docência e à gestão escolar.

Nessa perspectiva, este estudo surgiu da necessidade de analisar como professores(as) da Educação Infantil desenvolveram a sua prática pedagógica no contexto da pandemia da Covid-19, por meio do ensino remoto em uma escola pública da rede municipal de São Gonçalo dos Campos/Ba.

Para tanto, foi utilizada a abordagem qualitativa, cujo objetivo é interpretar e expressar o sentido dos fenômenos no contexto social. Deslandes (1994, p. 21-22) afirma que:

A pesquisa qualitativa se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Neste estudo foi utilizada a abordagem qualitativa com inspiração etnográfica, levando em consideração que o estudo do tipo etnográfico procura entender as interações que se situam no cotidiano da escola, em suas “dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica” (ANDRÉ, 1997a, p. 102). A etnografia considera a educação enquanto processo social, cultural e histórico. Segundo André (1995, p. 27), o conceito etnografia significa etimologicamente “descrição cultural” que, “para os antropólogos o termo possui dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas”. A inspiração etnográfica nessa pesquisa justifica-se também, em virtude da minha atuação enquanto coordenadora pedagógica em 2020 e 2021 no campo de pesquisa, configurando-se em observação participante durante o período pandêmico da Covid-19.

Para o delineamento desta pesquisa, foi utilizado o método estudo de caso (institucional), uma vez que, se “adapta à investigação em educação ao procurar compreender,

explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores” (YIN, 2010).

Foi realizada a pesquisa documental e de campo/empírica (observação participante, grupo focal, entrevista compreensiva), que resultou no diálogo das interpretações do referencial teórico em articulação com as narrativas dos participantes e os documentos de orientação por parte do poder público. A pesquisa de campo "consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los" (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.186).

CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública municipal de São Gonçalo dos Campos, na Bahia. Esta escola foi fundada em 1981 pelo prefeito da época Sr. Antônio Pires dos Santos, sendo a primeira escola pública infantil do município. Atualmente, a escola atende o público de crianças de 4 e 5 anos de idade, caracterizada de pré-escola de acordo com a LDB/96, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino, tendo anualmente cerca de trezentas matrículas em sua totalidade. As crianças matriculadas são oriundas do próprio bairro, de bairros adjacentes e da zona rural. A unidade escolar conta com uma equipe com cerca de vinte professoras, uma diretora e uma vice-diretora, dois técnicos administrativos e seis de apoio.

Participaram desta pesquisa 2 (duas) supervisoras pedagógicas que atuaram no município no período pandêmico e 10 (dez) professoras da Educação Infantil que lecionaram nas turmas de Grupo 4 e Grupo 5 durante o mesmo período, que aceitaram participar do estudo mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Inicialmente foi realizada a técnica denominada Grupo Focal (GF) com as 10 (dez) professoras que aceitaram participar da pesquisa. Posteriormente, foi feita uma seleção dessas professoras, através da qual foram sorteadas 3 (três) para participarem da entrevista compreensiva, além das supervisoras pedagógicas já citadas. Em ambas as técnicas, as participantes compartilharam relatos de experiências sobre a temática em discussão, expressando dados relevantes que contribuíram para a presente pesquisa.

PROCEDIMENTOS PARA COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa documental, com a finalidade de identificar as recomendações legais para o desenvolvimento das ações pedagógicas e metodológicas na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19 no município de São Gonçalo dos Campos. De acordo com Marconi e Lakatos (1996), a pesquisa documental é relevante para a investigação de um estudo de caso, uma vez que, esse tipo de delineamento necessita da coleta de documentos para análise, na maioria dos casos.

Além da pesquisa documental, foi realizada uma pesquisa de campo, a partir da observação participante, do grupo focal e da entrevista compreensiva, com o objetivo de compreender os desafios e estratégias de enfrentamento na organização e no desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19. A observação participante está relacionada com a atuação da pesquisadora no campo (lócus) de pesquisa, onde exerceu a função de coordenadora pedagógica nos anos de 2020 e 2021 no período pandêmico da Covid-19 na referida unidade escolar. A partir dos relatos das professoras no grupo focal e na entrevista compreensiva, a pesquisadora realizou as análises de conteúdo relacionando as falas das professoras com as suas observações e vivências experienciadas juntamente com as mesmas as quais faziam parte do corpo docente da referida unidade escolar (lócus da pesquisa).

Segundo Gil (2008, p. 100), “a observação [participante] apresenta como principal vantagem, em relação às outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação.” A observação participante “implica a interação entre investigador e grupos sociais, visando coletar modos de vida sistemáticos, diretamente do contexto ou situação específica do grupo” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p.277). Esse tipo de observação “não utiliza instrumentos como questionário ou formulário; a responsabilidade do sucesso da investigação depende exclusivamente do investigador, como habilidade, flexibilidade, aspecto emocional, profissional e ideológico” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p.277).

Com base em Gatti (2005, p. 9), ao adotar o Grupo Focal enquanto técnica, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”, além de tentar compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições. Ainda de acordo com Gatti (2005, p. 9), “O grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio

contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar”.

A Entrevista Compreensiva tem a finalidade de não somente coletar dados para analisar, mas sim buscar compreender os fenômenos a partir deles. Nas interações em campo, os dados mais densos são apreendidos em sua magnitude a partir de situações de maior naturalidade. Quando ocorre uma boa interação entre as partes envolvidas, a entrevista torna-se uma conversa natural mais próxima, entre iguais. Para tanto, é necessário evitar perguntas muito fechadas, principalmente com tendência hierarquizadora ocasionando constrangimento ao entrevistado ou deixando-o acuado (KAUFMANN, 2013).

De acordo com Kaufmann (2013, p. 79), “o objetivo da entrevista compreensiva é quebrar essa hierarquia, o tom que se deve buscar é muito mais próximo de uma conversa entre indivíduos iguais”. Com isso, “o pesquisador deve ouvir atentamente as fábulas que lhe são contadas, pois é delas que encontrará os indícios. Mas sem se deixar levar por elas, nem acreditar nelas ingenuamente” (KAUFMANN, 2013, p. 110).

Vale destacar que todos os procedimentos utilizados e indicados acima foram de extrema relevância para a coleta e produção de dados.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para dar início à coleta de dados, foi encaminhada uma solicitação de autorização à direção escolar da instituição escolhida para a pesquisa, por ser uma unidade escolar de referência de pré-escola do referido município. A autorização foi concedida por meio da declaração de anuência expedida pela direção escolar após a pesquisadora principal apresentar a proposta e os objetivos do estudo. Em seguida, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA), considerando os procedimentos éticos para pesquisa com seres humanos, os quais constam nas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Com a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, foi realizado o contato com a direção escolar para agendar um encontro com as professoras da unidade para apresentar o projeto de pesquisa, esclarecendo a proposta e os objetivos, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), convidando a equipe a participar do estudo. Em seguida, foi feito também o convite às supervisoras pedagógicas que atuaram no município no período pandêmico. Mediante aceite das participantes através do TCLE, foi agendado e realizado o grupo focal com as professoras e, posteriormente, as entrevistas compreensivas de

forma individual em local isolado cedido pela unidade escolar. O grupo focal teve duração média de 2hs e 30min, enquanto a entrevista compreensiva durou, em média, em torno de 30 a 40 minutos. Ambas as técnicas foram gravadas por meio do gravador do aparelho celular, com a permissão de todas as participantes.

PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

O conteúdo do grupo focal e das entrevistas compreensivas foi analisado com base nas discussões e orientações de Bardin (1977). Segundo Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos, [...] indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”. Esse tipo de análise possibilita alcançar assuntos com maior compreensão a partir da fala do sujeito na medida em que se realiza a subdivisão do texto em categorias que admitem alcançar temas significativos para explorar e esclarecer o conteúdo adquirido tanto no grupo focal quanto na entrevista compreensiva.

O procedimento para a análise de conteúdo da pesquisa aconteceu através da aplicação das três fases consideradas essenciais por Bardin (1977). Na primeira fase, nomeada de pré-análise, ocorreu o contato inicial com o material, selecionando os documentos, organizando os dados e preparando as informações que seriam analisadas. O grupo focal e as entrevistas compreensivas foram transcritos constituindo-se enquanto *corpus* de análise de pesquisa. Com os dados transcritos, deu-se início a leitura atenta e minuciosa.

Na segunda fase, denominada exploração do material, foi realizado o aprofundamento do *corpus* estabelecido, definindo os temas a partir das questões norteadoras que, posteriormente, estabeleceu-se os eixos de análise, categorizados de acordo com o *corpus*. Nesse processo de construção das categorias, buscou-se manter na íntegra as falas das entrevistas, mantendo o contexto da narrativa. Por fim, na terceira fase, tratamento dos materiais, com as categorias definidas foi feita a interpretação do material, analisando as informações mediante o diálogo com outras teorias e dados coletados a partir dos estudos a priori de documentos educacionais que foram fundamentais para a discussão e o alcance dos resultados da pesquisa.

Contudo, as categorias de análises estabelecidas foram definidas em três eixos, a saber: Eixo I – Funcionamento pedagógico em escola regular de educação infantil: políticas, cenário da Covid-19 e relatos; Eixo II - Recomendações legais do município, para o

desenvolvimento das ações pedagógicas e metodológicas na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19; Eixo III - desafios e estratégias de enfrentamento no desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19. Estes eixos são apresentados na próxima seção em *Resultados e Discussões*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção será apresentada e discutida a análise das informações obtidas por meio da coleta e produção de dados, mediante a pesquisa documental/bibliográfica, o grupo focal e a entrevista compreensiva. O grupo focal foi realizado com 10 (dez) professoras que lecionavam em turmas de Grupo 4 e Grupo 5 (pré-escola) de uma escola pública regular do município de São Gonçalo dos Campos-Ba. Destas 10 (dez) professoras, 3 (três) participaram da entrevista compreensiva (a seleção das participantes foi feita por sorteio), além das duas supervisoras pedagógicas que atuaram no período pandêmico.

Os dados alcançados na pesquisa foram apresentados através dos seguintes eixos de análise: Eixo I – Funcionamento pedagógico em escola regular de educação infantil: políticas, cenário da Covid-19 e relatos ; Eixo II - Recomendações legais do município, para o desenvolvimento das ações pedagógicas e metodológicas na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19; Eixo III - desafios e estratégias de enfrentamento no desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19.

Na intenção de resguardar as identidades dos participantes por questões éticas, sendo um dos princípios da pesquisa qualitativa, as professoras participantes da entrevista compreensiva serão identificadas como P1, P2 e P3 e as supervisoras pedagógicas como S1 e S2. A supervisora S1 atuou em 2020 na educação infantil e no ensino fundamental I, enquanto que a supervisora S2 passou a atuar no ano de 2021 no segmento da educação infantil, ficando a supervisora S1 apenas no fundamental I neste ano. As respectivas falas do Grupo Focal serão identificadas por meio da sigla GF e as falas da Entrevista Compreensiva através da sigla EC.

FUNCIONAMENTO PEDAGÓGICO EM ESCOLA REGULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS, CENÁRIO DA COVID-19 E RELATOS

Devido o surgimento do novo Coronavírus, denominado Covid-19, a consequente pandemia desse mesmo vírus, e mediante a facilidade de propagação deste atingindo a saúde pública, medidas urgentes de isolamento social foram adotadas pelo poder público. As instituições de ensino tiveram suas aulas presenciais suspensas. Com o avanço da Covid-19, o novo modelo de ensino foi apresentado com base em recursos tecnológicos para a promoção de aulas na modalidade à distância. O Ministério da Educação publicou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, substituindo o ensino presencial pelo ensino remoto. A Portaria descreve que:

[...] em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020).

Com o isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19, creches e pré-escolas foram fechadas e tendo a Educação como direito legal assegurado pela Constituição Federal de 1988, a comunidade escolar precisou repensar a educação para além dos muros da escola de acordo com as orientações do Ministério da Educação, substituindo as aulas presenciais por aulas remotas com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação.

Essa foi uma informação apresentada para dar início ao grupo focal, com o objetivo de contextualizar a situação pandêmica na área da educação. Em seguida, foi lançada a seguinte pergunta: Com relação ao ensino remoto, como foi o primeiro ano da crise emergencial da pandemia na rotina escolar? Diante das falas das professoras, no grupo focal, foi evidente que essa mudança imediata no sistema de ensino causou insegurança e instabilidade aos envolvidos no processo educativo, afetando o emocional como descrito nas falas: “No meu caso, pra mim, pegou de surpresa, foi um ano desafiador, porque eu nem imaginava como seria, não tive preparação, no meu caso, eu tenho muita dificuldade de lidar com a internet, com essas coisas [...] pra mim, foi difícil” (GF).

Concordo com (...) também, foi um ano muito difícil e assim, psicologicamente, ninguém ficou bem, ninguém sabia o que é que estava pela frente, então, assim, até pra conseguir aprender esse novo trabalho, essa nova forma de trabalho, foi muito difícil, porque muitos não tinham experiência com relação, não tinham muita intimidade com as ferramentas tecnológicas, como não tenho até hoje, então, assim, pra mim foi muito complicado, muito difícil mesmo, sem falar que a gente tava naquela pressão grande de não saber o que estava havendo, o que ia acontecer (GF).

A mudança repentina do ensino presencial para o remoto foi o primeiro impacto que as professoras tiveram na rotina escolar, não houve formação inicial e preparação para a nova modalidade de ensino, não sabiam até quando o remoto seria necessário, quando voltariam ao presencial. As demais professoras relataram situações semelhantes às falas apresentadas acima: “Particularmente, pra mim, foi uma coisa de muita insegurança, muito medo, fiquei apavorada” (GF); “Foi uma surpresa quando disse que as aulas iam parar, eu fiquei muito surpresa, e até então a gente ficou se perguntando como é que ia continuar, né? Surgiu aquela dúvida” (GF).

E a gente viveu aquela insegurança, aquela incerteza de que se voltaria, se não voltaria, mesmo que eu tivesse ansiedade, como falando de aula remota, de dar aula

no celular, no *Meet*, então aquilo ali me apavorou, pela questão de que eu não tinha esse domínio, dessa tecnologia, eu mal usava o *Whatsapp* [...] (GF).

Além da dificuldade em manusear os aparelhos tecnológicos para preparação das aulas e atividades remotas, houve angústia por parte das professoras por saberem que nem todas as crianças teriam condições de acompanhar as aulas remotas, devido conhecerem a situação de vida de algumas famílias. Ao apresentar a proposta do remoto aos pais ou responsáveis pelas crianças “muitos relataram que não tinha celular, que não tinha como se comunicar, outros relataram também da dificuldade por conta do trabalho, que tinha que sair pra trabalhar e não tinha com quem deixar os filhos e até mesmo fazer as atividades” (GF).

É evidente que esse impacto inicial, relatado pelas professoras nos depoimentos acima sobre a proposta do ensino remoto, é um retrato do que foi vivenciado pelas escolas e instituições públicas educacionais brasileiras. Professores, educadores e demais envolvidos no processo educativo foram surpreendidos com a nova modalidade de ensino em substituição das aulas presenciais até que se perdurasse o isolamento social em virtude da situação sanitária da Covid-19. Além do mais, estudantes de escola pública foram privados do ambiente escolar físico e do ambiente virtual, como também da alimentação escolar. Santos e Varandas (2021, p.32) ressaltam que “A escola, para esses discentes, é o espaço de educação e de aprendizagem, mas é também o lugar onde o alimento é encontrado. Em virtude das desigualdades sociais do país, muitos estudantes se alimentam na escola”.

A supervisora pedagógica S2 relatou os principais impactos do período pandêmico no contexto escolar, dentre eles a alimentação:

Olha, os impactos foram grandiosos, na minha visão. Porque a gente sabe que muitas crianças, elas só têm a nós em relação à questão da escola em si, em relação à questão da alimentação. Então, pra mim, esse impacto foi um dos maiores, principalmente os bebês e as crianças bem pequenas, porque elas foram privadas da questão alimentar naquele momento que elas estão ali na escola, de ter aquela alimentação. Então, esse impacto foi muito grande. Um outro impacto, crianças que não tinham acesso, as famílias também não tinham acesso a Wi-Fi, a rede social, então isso impactou no início bastante só depois que a gente conseguiu se organizar para montar os kits, a gente montou aqui na Secretaria de Educação mesmo alguns kits ajudando as escolas para que elas conseguissem fazer com que atraíssem os pais para ir até a escola e pegar os materiais e principalmente a relação interpessoal, a proximidade. Mas a gente sabe que o impacto é muito grande quando você não está no presencial. A criança precisa do toque. Ela precisa do olho no olho, ela precisa dos pares. Então, as crianças perderam muito porque elas não puderam interagir entre elas mesmas. Isso pra mim é... também uma questão que foi realmente muito complexa, muito difícil (S2/EC).

A pandemia impôs condições que impactaram a prática pedagógica de educadores. Os professores foram desafiados a “fazer escola sem estar na escola³”, o que acirrou preocupações e angústias em desenvolver aulas remotas por meio de ambiente virtual com recursos tecnológicos e a preocupação em como desenvolver uma prática pedagógica que fosse possível de alcançar e atender a todos os estudantes, ou seja, estar com o outro simultaneamente em um espaço sem estar na escola. E o desafio foi maior ainda para professores da Educação Infantil em virtude da idade das crianças.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2010), a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir o cumprimento de sua função sociopolítica e pedagógica:

- Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Em seu Art. 9º, as DCNEI definem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, considerando-os enquanto atos de experiências as quais as crianças são capazes de “construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização”. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (2017) definiu para a primeira etapa da Educação Básica, seis direitos de aprendizagem, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), as práticas pedagógicas devem ser planejadas com o objetivo de desenvolver a criança integralmente por meio de vivências que envolvam o cuidar e o brincar de maneira interdisciplinar. No entanto, o Parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação, deixa evidente a não consideração quanto à indissociabilidade do cuidar e do educar da criança

³ Estudo realizado na pandemia da Covid-19 que resultou em artigo publicado com o título Fazer escola sem estar na escola: os deslocamentos do agir docente e das lugaridades no contexto pandêmico (ZEN; FARIA; SALES, 2021).

diante da proposta escolarizante apresentada para o público infantil no período pandêmico de ensino remoto emergencial.

A criança precisa adquirir saberes pelas linguagens diversas, construir ideias, explorar e descobrir na interação com seus pares, com adultos e com o meio em que está inserida. Para tanto, a mediação do professor, o olho no olho, o toque, a troca de experiências são fundamentais no processo educativo. A interação e a mediação são capazes de proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças por meio de experiências significativas. No entanto, esse direito ficou comprometido durante a pandemia da Covid-19 com o ensino remoto emergencial, tencionando debates e discussões por meio dos Fóruns, de pesquisadores e demais envolvidos na causa.

Diante das medidas para o enfrentamento da situação de emergência da saúde pública com base na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, o Governo Federal estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da educação básica mediante a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, instituindo no Art. 1º a seguinte redação:

O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1o do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Com a publicação dessas medidas emergenciais, várias consultas foram formuladas ao Conselho Nacional de Educação – CNE, “solicitando orientações em nível nacional a respeito da reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual” (BRASIL, 2020, p.2).

Por essa razão, o Conselho Nacional de Educação abriu o chamamento de consulta pública em 17 de abril de 2020, recebendo cerca de quatrocentas contribuições advindas de organizações representativas da educação básica e superior, de instituições de ensino e profissionais da área, bem como de pais de alunos da educação básica. Além disso, realizou webinários com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE). (BRASIL, 2020).

O Parecer 05/2020 do CNE, elaborado excepcionalmente para o momento de emergência em saúde pública, teve o objetivo de orientar e dar suporte legal aos órgãos

públicos e privados de educação, às instituições de ensino e aos profissionais da área, a respeito da reorganização dos calendários escolares, das atividades não presenciais e a possibilidade do cômputo dessas no cumprimento da carga horária mínima anual (BRASIL, 2020).

Com relação aos calendários escolares, o Conselho Nacional de Educação recebeu sugestões para flexibilizar a carga horária da educação infantil no período da consulta pública. No entanto, não sendo competência do CNE, as instituições de ensino foram orientadas a seguirem a carga horária prevista em lei, como dispõe a LDB em seu artigo 30: “carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional” e; “controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas”. De acordo com a LDB, a Medida Provisória nº 934/2020 flexibilizou a exigência do calendário escolar, dispensando as instituições de ensino da exigência dos duzentos dias letivos, desde que cumprissem a carga horária mínima anual.

Para o cumprimento da carga horária mínima da educação infantil, o município de São Gonçalo dos Campos aderiu a realização de atividades pedagógicas não presenciais, denominadas de atividades remotas, até a possibilidade do retorno presencial nos ambientes escolares, seguindo as orientações da Portaria nº 343, da Medida Provisória nº 934 e do Parecer 05/2020 do CNE.

Com isso, o município alcançou a aprovação do cômputo de carga horária realizada através de atividades remotas nos anos de 2020 e 2021, sendo dispensado da reposição de forma presencial no retorno das aulas em 2022.

Em entrevista, a supervisora pedagógica S1 destacou que no primeiro ano pandêmico foram feitas várias reuniões com o Conselho Municipal de Educação para discutir a aprovação do cômputo da carga horária:

[...] essa questão do cômputo da carga horária, tivemos várias reuniões com o Conselho Municipal para fazer esse cômputo e estávamos bem antenados à publicação de todos os documentos durante o ano letivo, nós temos um plano de ação que vem sinalizando também alguns desses documentos que validaram esse trabalho remoto, para fazer esse cômputo, nós analisamos o período das aulas que iniciou no mês de fevereiro, então, contabilizamos as aulas da carga horária ministrada nos meses de fevereiro e março, até o dia da paralisação e, a partir daí, todos os dias em que houve interação, nós fizemos o cômputo da carga horária e fechamos o ano letivo no mês de dezembro, com parte presencial, uma parte pequena presencial, nos meses de fevereiro e março e o restante todo com essa carga horária de forma remota (S1/EC).

A referida supervisora ainda destacou que:

Todos os professores foram orientados a registrar na caderneta todas as postagens desse período online, eles fizeram registro, assinaram, colocando as atividades, e, além desses registros, todos os professores fizeram também um relatório demonstrando o alcance dessas atividades para os alunos, as devolutivas, fotos de interações, enfim. (S1/EC).

Ficou evidente que durante o período pandêmico, o município de São Gonçalo dos Campos aderiu à modalidade remota na rede pública municipal de ensino, desenvolvendo atividades não presenciais em todas as escolas, incluindo as turmas de Educação Infantil. No depoimento anterior, a supervisora ressalta que os professores registraram em seus relatórios “o alcance dessas atividades para os alunos, as devolutivas, fotos de interações”, diante desta fala emerge o seguinte questionamento/inquietação: como professores(as) da educação infantil (pré-escola) organizaram e desenvolveram a prática pedagógica durante o período pandêmico da Covid-19, especificamente nos anos de 2020 e 2021, a fim de atender pedagogicamente as crianças mediante a garantia do direito à educação assegurado pela Constituição Federal de 1988, bem como pelas políticas públicas de educação infantil?

No próximo Eixo (II), será apresentado o resultado da coleta e produção de dados para a identificação das recomendações legais do município de São Gonçalo dos Campos para o desenvolvimento das ações pedagógicas e metodológicas na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19.

O DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS NA PANDEMIA: AS RECOMENDAÇÕES DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, AS EXPERIÊNCIAS E AS PRÁTICAS CONSTRUÍDAS.

As escolas do município de São Gonçalo dos Campos/Ba interromperam suas atividades presenciais a partir do dia 18 de março de 2020 com a publicação da Portaria nº 343/20 de 17 de março de 2020, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”. Com isso, a Secretaria Municipal de Educação começou a mobilizar-se na organização no ensino remoto emergencial de acordo com as orientações do Ministério da Educação e dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, bem como do Conselho Municipal.

Em entrevista com a supervisora pedagógica (S1) que atuou no período pandêmico no município, ao questionar sobre a aceitação e os desafios por parte dos professores na adoção da nova modalidade de ensino através de meios digitais, a mesma relatou que seria mais fácil falar sobre os desafios, uma vez que não tinham um manual de instruções, uma referência, lei, municípios ao redor para seguir, a exemplo de Feira de Santana que não estava adotando nenhuma medida, bem como o governo do Estado que não tinha apresentado nenhuma proposta para as escolas estaduais. Então, segundo ela, tudo que era proposto, a primeira reação era de resistência por parte da classe de professores.

A supervisora S1 ainda complementou:

Então, pensar em São Gonçalo dos Campos e não ter nenhuma referência para sinalizar junto aos professores, olha, vamos fazer como tal lugar, foi muito difícil, então, qual foi a nossa primeira medida? Eu estava na secretaria, uma equipe pequena, vamos tentar sensibilizar os professores, vamos fazer uma carta aberta aos professores, essa carta foi logo no finalzinho do mês de março, eu acho que estava findando o primeiro período de suspensão, que se não me falha a memória foi 15 dias, eu não vou me recordar, mas nós tivemos aula até, acho que 17 de março, 18 teve uma paralisação, acho que dia 19 começou a vigorar esse primeiro decreto, então, essa carta foi no final de março, não me recordo se dia 30, acho que dia 30 de março, uma carta aos professores explicando a situação da suspensão, mas que nós precisávamos fazer algo para manter o vínculo, nós sempre falamos sobre isso, a importância de manter o vínculo dessas crianças com a escola e fizemos também uma carta para os pais, uma carta aberta à comunidade falando sobre isso. Eu me recordo que eu utilizei também da rádio local, nesse primeiro momento de divulgação, essa carta foi enviada em arquivo pelo whatsapp, mas também ela foi enviada em áudio, foi feito um áudio com todo o conteúdo dessa carta, foi divulgado nas rádios locais informando aos pais das medidas que seriam adotadas a partir desse momento para tentar manter o vínculo com as crianças. Então, tivemos sim o desafio da resistência de uma parte dos educadores, mas eu acredito que a partir de todo o esclarecimento que foi feito, que foi um esclarecimento incessante, incansável, porque o tempo todo nós estávamos esclarecendo a proposta da Secretaria de Educação de São Gonçalo dos Campos para tentar manter esse vínculo (S1/EC).

A rede de ensino do município foi orientada a fazer uso de meios tecnológicos (celular, computador) e aplicativos digitais como *Whatsapp*, *Google Meet* e *Zoom* para a adoção do ensino remoto que teve início no dia 04 de abril de 2020.

As professoras foram conduzidas a criarem grupos de *Whatsapp* com o contato dos pais e/ou responsáveis pelo estudante com o objetivo de enviarem material pedagógico de orientação e ensino como vídeo aula e atividades, assim como acompanhar o retorno dessas atividades, ficando assim, responsáveis pela administração e manuseio do grupo a partir dos seus próprios aparelhos tecnológicos (celular e computador). Deu-se início aos grupos de *Whatsapp* no dia 04 de abril de 2020, comunicando de forma remota aos pais e/ou responsáveis sobre a nova proposta de ensino durante a pandemia. Para isso, foi enviada uma

carta aberta e um vídeo informativo explicando como as aulas iriam proceder e a importância das famílias apoiarem esse processo.

O Conselho Nacional de Educação, no parecer 05/2020, discorre sobre a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de as escolas e instituições educacionais cumprirem com a carga horária mínima anual por meio da realização de atividades não presenciais durante a pandemia da Covid-19. No que concerne a Educação Infantil, o parecer em questão sugeriu que “as instituições de educação infantil possam elaborar orientações/sugestões aos pais ou responsáveis sobre atividades sistemáticas que possam ser realizadas com seus filhos em seus lares, durante o período de isolamento social” (p.10). O que deixa transparecer a transferência de responsabilidade de escolarização para as famílias ou responsáveis pelas crianças em ambiente domiciliar, o que poderia acarretar em estresse tanto para o responsável quanto para as crianças.

O Parecer 05/2020 do CNE ainda orienta que “Deve-se, ainda, admitir a possibilidade de tornar o contato com os pais ou responsáveis pelas atividades, mais efetivo com o uso de internet, celular ou mesmo de orientações de acesso síncrono ou assíncrono, sempre que possível” (p.10). Tavares, Pessanha e Macedo (2021, p.94) reiteram que o ensino remoto emergencial não atende “plenamente aos princípios da Educação Infantil como contexto de vida coletiva, além de evidenciarem lacunas referentes às condições heterogêneas de acesso a essas plataformas virtuais, ampliando as desigualdades sociais”. Nessa direção, o MIEIB, em manifesto ao Parecer 05/2020, expôs não concordar com a proposta apresentada pelo CNE para o público infantil pedindo ainda que o Conselho e os órgãos governamentais evitassem “qualquer proposta que permita a legitimação de ações educativas (educação domiciliar, ensino remoto, adoção de sistemas apostilados, dentre outras) que reforcem, ainda mais, as desigualdades sociais e educacionais entre as crianças e suas famílias”.

Ao considerar as famílias ou adulto responsável pela criança enquanto mediador do processo pedagógico diante da desigualdade social brasileira, acaba por sobrecarregar e desrespeitar a realidade dessas pessoas e seu contexto histórico, levando em consideração a carência de condições básicas de vida de muitas dessas famílias, além de não possuírem formação pedagógica e didática articulada com as especificidades educativas das crianças para a promoção do seu desenvolvimento pleno (MIEIB, 2020). Formação esta em que os professores da Educação Infantil, apesar de terem formação acadêmica, careceram de preparação específica para a condução do desenvolvimento pedagógico no contexto pandêmico com a modalidade de ensino remoto.

O presente estudo buscou também informações quanto à preparação inicial ou formação adequada dos envolvidos para a implantação da modalidade remota, organização e condução dos trabalhos não presenciais por meio de recursos tecnológicos. A supervisora pedagógica S1 relatou que:

Não tivemos bem uma preparação, né? Nós tivemos uma sensibilização para esse trabalho remoto, porque nós também não havíamos sido preparados para esse trabalho, então, o que tivemos foram professores mobilizando, professores da UEFS e de outras universidades. Nós tivemos professores e amigos e psicólogos, formadores também, sensibilizando, parabenizando a iniciativa do município e mandando força para que os professores seguissem, mesmo diante de toda essa dificuldade, que eles seguissem nessa manutenção de vínculo, mas foi tudo muito paralelo, não tivemos, assim, um mês de formação e sensibilização dos professores para depois iniciar, foi aquela sensibilização e, ao mesmo tempo, o professor na ativa começando a fazer essas postagens e interações, porque foi tudo muito rápido, foi concomitante, né? (S1/EC).

Diante das falas das participantes tanto no grupo focal quanto na entrevista compreensiva ficou evidente que inicialmente não houve de fato uma preparação específica para o ensino remoto, tal como indicado na fala da supervisora S1 citada anteriormente. No entanto, as professoras relataram que durante o período pandêmico, principalmente no ano de 2020, houve a promoção de *lives* pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/BA) e que a Secretaria Municipal de Educação orientava que elas acompanhassem e participassem dessas *lives* que aconteciam numa frequência semanal ou quinzenal:

As *lives* da Undime, que a gente assistia e que deu também um suporte para a gente enxergar algum ponto que a gente precisava, algum norte, para a gente seguir junto com a Secretaria que ajudou a gente... a formação continuada que a gente teve foi por meio de live (GF).

Houve muitas *lives*, agora, algumas *lives* eu achei que não tinham muito caráter de formação, era mais de discussão, eu acho que as *lives* deviam não só focar nesse momento pandêmico, tanto em leis, legislação e direito, quem tinha direito, se era criança, se era professor, o que a secretaria de educação fazia, a prefeitura, mas sim, se tivessem existido *lives* mesmo práticas, alguém ensinando como gravar um vídeo, aperta o *play*, solta o *play*, como é que grava um áudio, assim, eu acho que *lives* práticas mesmo, [...] eu acho que se a gente tivesse tido *lives* de receitas, de passo a passo de como fazer, de dicas de agilidade para estar trazendo a essas famílias, seria mais válido, mas assim, não posso dizer que não houve formação, houve sim formação, e justamente não foi assim mesmo do nosso município, foi assim mais no geral, do estado, do Brasil, *lives* que disponibilizavam, não foram *lives* propriamente criadas pelo próprio município, [...] mas eu acho que dentro do momento, do... foi possível, eles fizeram acontecer, não deixou de todo um modo assim, sem formação (GF).

Nestes relatos é evidente que as professoras tiveram dificuldades para organizar e desenvolver inicialmente a prática pedagógica, onde sentiram a carência de formações

específicas que atendessem as necessidades e demandas para a condução do trabalho pedagógico e didático na modalidade remota, visto que os recursos tecnológicos “se mostraram ineficientes para uma transposição simples e direta do que se fazia na modalidade presencial para a remota” (ZEN; FARIA; SALES, 2021, p.14). Nesse contexto os professores brasileiros estavam frente a uma nova realidade desafiadora de trabalho, de relações e de comunicação. As experiências de trabalho no período pandêmico relatadas pelos professores em diversos depoimentos publicados em estudos e pesquisas acadêmicas, indicam a necessidade de se investir em formações específicas para o gerenciamento do trabalho pedagógico com uso de recursos tecnológicos.

Além da carência de formação e preparação para iniciar o ensino remoto emergencial, as professoras da rede municipal relatam não terem tido ajuda de custo ou apoio financeiro para administrarem e desenvolverem as aulas na modalidade remota. Para isso, fizeram uso dos seus aparelhos tecnológicos e conexão particular de internet:

A gente foi obrigada a manter grupos, formar grupos e manter, porém, nós também não tivemos suporte de Secretaria com relação a isso, então, em muitos momentos, o aparelho sobrecarregou, inclusive eu fiquei sem o aparelho, tive que comprar um novo aparelho, é... computador, também tivemos problemas com o computador, esses recursos tecnológicos nós tivemos grandes problemas com eles durante esse período, porque eles não estão programados para essa demanda e não tivemos também um retorno da Secretaria com relação a isso, de nos dá apoio e suporte nesse tipo de ferramentas (GF).

Ainda sobre esse ponto, a supervisora pedagógica S1 também destacou em sua fala a falta de apoio financeiro e ajuda de custo por parte do município para a condução do trabalho remoto:

Não teve nenhuma ajuda de custo, né? Esse trabalho *online* remoto foi mantido exclusivamente pelos professores, pelos professores, pelos coordenadores, diretores, enfim, cada qual com seu aparelho, com a sua internet, em sua casa, que manteve, que direcionou esse trabalho, essa manutenção de vínculo, né? Inclusive, muitos tiveram problemas com os aparelhos, com os computadores, porque os celulares, eles começaram a não dar conta, né? Da quantidade de materiais que foram produzidos, quantos de nós tivemos prejuízos, né? Eu mesma perdi um aparelho na metade, em mês de setembro de 2020, meu celular não suportou a demanda, muitos materiais, na época, eu postei no *Facebook*, porque eu sabia que eu poderia perder tudo aquilo a qualquer momento, não tinha tantas habilidades para salvar na nuvem, não tinha tanto conhecimento, e os aparelhos, eles, de fato, não suportaram a demanda, mas não tivemos nenhuma plataforma, né? No município, porque muitos professores que assistiram o trabalho questionavam não ter uma plataforma, não tivemos plataforma, não tivemos nenhum apoio com aparelho, nem com internet. Foi um trabalho direcionado por iniciativa docente e da coordenação pedagógica, nada mais (S1/EC).

Nessas falas observa-se o manifesto da falta de oferta de recursos tecnológicos por parte do poder público para a promoção do ensino remoto no município. Para a

implementação dessa nova modalidade de ensino, as professoras, coordenadoras e supervisoras pedagógicas tiveram que investir com recursos próprios para garantir condições mínimas de trabalho durante os dois anos de aulas presenciais suspensas, uma vez que a adoção ao ensino remoto para dar continuidade às aulas e manter o vínculo com os estudantes e familiares foi uma exigência posta diante das circunstâncias da pandemia da Covid-19.

De acordo com a pesquisa realizada em 2020 pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG)⁴, 91,1% dos professores utilizavam o celular para a realização das aulas e 76% faziam uso do notebook; 53,6% não possuíam preparo para ministrar aulas não presenciais; 9 a cada 10 professores elaboravam atividades para serem enviadas aos estudantes; revelou-se a ausência de formação específica para grande parte dos professores.

O resultado dessa pesquisa pelo Grupo de Estudos da UFMG advém dos dados coletados a partir da participação de professores da Educação Básica das redes públicas de todos os estados do Brasil. É uma amostra do quadro situacional da educação brasileira no contexto pandêmico da Covid-19. Constatou-se que a maioria dos professores da rede pública não recebeu qualquer formação para o desenvolvimento das atividades não presenciais, além de confirmar o percentual elevado de profissionais que utilizavam seus próprios recursos tecnológicos para ministrar as aulas, mesmo sem preparo específico.

No município de São Gonçalo dos Campos, com relação às orientações por parte da Secretaria Municipal de Educação para a condução dos trabalhos remotos, a supervisora pedagógica relatou que sempre foi por meio de uma rotina e cronograma elaborada e divulgada com antecedência, informando as temáticas a serem desenvolvidas nas aulas remotas em período quinzenal ou mensal. Eram criados *cards* com datas, com temáticas e avisos para facilitar a comunicação com os professores e a organização do trabalho. Inicialmente, a supervisora S1 fez uso de um momento de programa de rádio local, para divulgar as propostas do ensino remoto e incentivar os professores, estudantes e familiares a participarem, apresentando a importância e a necessidade de se manter o vínculo com a escola e a continuidade das aulas, evitando danos maiores ao processo ensino e aprendizagem.

Algumas professoras participantes do grupo focal mencionaram as orientações que receberam da Secretaria de Educação para a condução dos trabalhos remotos, onde foi realizado um trabalho em conjunto com a rede de ensino, em 2020:

⁴ Disponível em:

https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdfhttps://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf

Eu acho que foi o que ajudou a gente... então, o direcionamento que a Secretaria passava para a coordenação, a coordenação passava para a gente, eu acho que sem esse apoio, acho que ia ser mais difícil ainda, né? Se cada um fosse pensar por si só como trabalhar, a gente ia ficar ainda mais perdido, então, eu acho que foi um papel muito importante, e a gente já vinha todo mês, é... já vinha o cronograma, né? Os temas que seriam trabalhados, a gente já tinha sugestão de como trabalhar, os vídeos, muitos vídeos já tinham sido gravados, né? Como a gente podia gravar, como a gente compartilhava os vídeos que eram feitos na escola... teve município que... outro município mesmo que eu trabalho, não teve esse trabalho, na verdade, nem teve, né? A escola ficou parada há um tempo, inclusive, e a gente viu a diferença (GF).

E diante de toda aquela incerteza, a Secretaria entrou e aí ela tratava tudo direitinho, passava para a coordenadora, a coordenadora passava para a gente e dava aquele suporte que a gente conseguiu ir adaptando, se adaptando àquele novo, àquela nova realidade e conseguiu vencer, né? (GF).

Nesses depoimentos, dentre outros apresentados durante o grupo focal pelas participantes, as mesmas expuseram a importância do trabalho em parceria e do apoio que tiveram da supervisão e coordenação pedagógica para a organização inicial, e o desenvolvimento do fazer pedagógico no primeiro ano de pandemia:

É, eu acho que foi muito importante, sabe por que? Porque a gente se sentiu, assim, muito confortável com esse acolhimento que a gente teve da Secretaria de estar tentando também ajudar, caminhando junto, né? Porque tem muita coisa que foi desafiador para eles também, mas, eles pelo menos vieram tentando nos ajudar, e a gente junto, nós fomos juntos também com eles, abraçando também as ideias, porque também, se o professor também não abraçasse a ideia, não ia funcionar, mas a questão da organização e passar para a gente ter um plano de ação foi muito importante (GF).

[...] eles ajudaram, apoiaram a gente também nesse processo de não parar, porque alguns municípios pararam mesmo, eu vivi a realidade de outro município que não fez nada, foi um ano que não aconteceu nada, então, assim, se a gente fez acontecer em São Gonçalo, foi graças à Secretaria de Educação (...), e tudo que a gente conseguiu fazer foi graças à posição deles de encarar, de fazer, vamos, não vamos parar e de incentivar e de certa forma também nos orientar... tinham projetos, algumas coisas bem legais (GF).

As professoras ressaltaram que a organização da prática pedagógica para o ensino remoto foi desafiadora tanto para o corpo docente escolar quanto para os profissionais da Secretaria Municipal de Educação, que assumiram a posição de dar continuidade às aulas de maneira imediata, incentivando a classe de professores a apoiar e desenvolver as propostas e ações pensadas para a implantação da nova modalidade emergencial de ensino.

No ano de 2020, a Secretaria Municipal de Educação elaborou o projeto piloto intitulado “Carona na Leitura” para dar início aos trabalhos remotos, o qual teve como objetivo manter o vínculo com os estudantes. Diante do momento de incertezas, onde não

sabiam até quando as aulas presenciais seguiriam suspensas, foi notória a preocupação por parte da Secretaria Municipal de Educação em não perder o contato com os estudantes matriculados na rede de ensino e pensar em estratégias pedagógicas que pudessem ser planejadas pelos educadores e alcançadas pelos estudantes até o retorno das aulas presenciais. Como destaca a supervisora S1:

Nós organizamos um projeto, ele surgiu como uma ação de leitura e depois ele ganhou o corpo de um projeto, o projeto Carona na Leitura, que ele, a palavra carona até parece, né, com corona, mudava só uma letra e criamos todo uma logo, criamos uma série de ações para esse projeto, esse trabalho de segunda a sexta de manutenção de vínculo, criamos uns cronogramas mensais, temáticas para estar trabalhando (S1/EC).

Dialogando com esse depoimento exposto pela supervisora, uma das professoras do grupo focal (GF) destacou a preocupação da criança em não perder o vínculo com a escola, durante o período de suspensão das aulas presenciais:

[...] naquele momento, que mais todo mundo estava precisando, era realmente ter essa união, e tudo... era não perder o vínculo com a escola, a gente ficou, todo mundo, muito preocupado da criança, que ela perdesse o vínculo com a escola, então, o trabalho a princípio não foi um trabalho voltado para o conteúdo, mas esse trabalho para acolher a família, para a criança não perder o vínculo com a escola, e eu achei, assim, para início, muito importante esse trabalho, porque ele serviu de base para o futuro, então, a gente começou a ter contato com os pais, a conversar com os pais, através de grupos, tinha muita dificuldade, mas a gente entrava em contato com os pais, com as crianças, às vezes também, então, eu achei muito importante o trabalho que foi organizado pensando mais em não perder o vínculo com a escola e não focar só em conteúdo, porque a gente não tinha nem como fazer um trabalho de conteúdo direito com essas crianças, porque, na realidade, elas estavam em um ambiente em casa que, às vezes, não tinha material, né, não tinha tecnologia, às vezes, não tinha mesmo, a criança estava precisando era de acolhimento (GF).

As professoras afirmaram que a proposta inicial do trabalho remoto a partir do Projeto “Carona na Leitura” foi aceita pela unidade escolar, por apresentar a finalidade de manter o vínculo com as crianças e seus familiares, sem a preocupação e exigência de ministrar aulas com foco em conteúdos escolares. Para direcionar esse trabalho e apoiar os professores no desenvolvimento do Projeto “Carona na Leitura”, a supervisora S1 relatou que precisou reorganizar a equipe de coordenadores pedagógicos da educação infantil e do fundamental I:

Eu tive que reorganizar todo o grupo de coordenadores do município, que era um grupo pequeno, mas nos reorganizamos para atender melhor os grupos de professores, nos dividimos como coordenadores que cuidariam do infantil, das creches, da pré-escola, o que cuidaria do primeiro ano, todos os professores, do segundo, terceiro, quarto, quinto, então formamos grupos no *WhatsApp*, em rede,

não por escola, né, mas grupo em rede por ano, para que a partir dali pudesse discutir questões, montar questões para dinamizar esse trabalho de vínculo com os alunos (S1/EC).

O depoimento revela que o município possuía um pequeno grupo de coordenadores pedagógicos no início do ano letivo de 2020 e, para dar suporte pedagógico a todos os professores na organização e desenvolvimento do trabalho remoto em rede com a manutenção do vínculo com os estudantes, a supervisora afirma que precisou reorganizar esses profissionais da coordenação por etapas e séries, ao invés de alocá-los por unidades escolares, como ocorria anteriormente no município.

Refletindo a respeito desse dado coletado, é possível constatar uma possível sobrecarga desses profissionais com a tarefa de atender pedagogicamente os professores por etapa e séries de uma rede de ensino que era composta, nesse período, por cerca de vinte escolas municipais. A jornada de trabalho dos profissionais da educação durante a pandemia foi alvo de discussões em decorrência não somente do novo formato de trabalho, mas também pelo aumento considerável da carga total, gerando desgastes na saúde.

Em 2021, essa organização por segmentos e séries dos coordenadores pedagógicos foi desfeita, voltando ao formato de locação desses profissionais por escola. Nesse ano a Secretaria Municipal de Educação lançou o Projeto Aprenda Mais, não tendo mais o objetivo de manter o vínculo com os estudantes e a proposta das ações serem desenvolvidas em rede, simultaneamente. Este Projeto propôs um trabalho mais autônomo das escolas, onde cada unidade deveria pensar e desenvolver seu planejamento voltado à aprendizagem dos estudantes, como é descrito pela supervisora S1:

O Aprenda Mais, que é de 2021, já nasceu com corpo de projeto, né, diferente do Carona na Leitura, ele é um corpo de projeto com as ações traçadas para 2021 e é um projeto que ele tinha como objetivo a autonomia docente, porque 2020 foi um trabalho mais em rede, né, como eu falei, era por grupos e os professores, eles tinham uma postagem comum, já 2021 os professores escolhiam a sua postagem, nós tínhamos dias de postagem comum em rede, mas cada professor direcionou o seu trabalho de acordo com a sua turma, tentamos assim também incentivar uma maior interação entre eles e os alunos. Então, já foi um trabalho totalmente diferenciado de 2020 para 2021 (S1/EC).

As professoras têm alguns horários específicos, semanais, que fazem parte da carga horária destinada à Atividade Complementar (AC). A AC é disponibilizada para a organização e o planejamento do trabalho pedagógico que, durante a pandemia, em 2020 e 2021, tiveram que ser suspensas. No período pré-pandêmico, a Atividade Complementar ocorria em momentos presenciais na escola e com a presença da coordenação pedagógica e de um grupo específico de professoras (colegas do mesmo ano, por exemplo). Durante a

pandemia, as professoras passaram a se reunir *online*. Entretanto, esse encontro ocorria no mesmo horário, ou seja, simultaneamente, para todas as professoras daquela unidade escolar. Eram nesses encontros de AC *online* que as professoras se reuniam para planejarem as atividades e estratégias pedagógicas do Projeto “Carona na Leitura” e do Projeto “Aprenda Mais”, como mencionado nas falas a seguir:

As ACs da gente também ajudavam muito, né? A gente acabava, mesmo não sendo do mesmo grupo, que era Grupo 4 e Grupo 5, mas a gente sempre trocava as ideias, fazendo coisas juntas, para tirar dúvidas, uma ajudava a outra, a gente teve, também, toda semana um momento de AC, então, ter orientações, tirar dúvidas, ver como a gente poderia estar trabalhando... a gente tinha que pensar em atividades que os pais conseguissem fazer em casa, sem a presença do professor (GF).

[...] na realidade da nossa escola, a gente teve um grande... eu acho que um grande ponto positivo, que foi a equipe, uma ajudou o outro, aquele que podia gravar vídeo, gravava, aquele que não tinha habilidade, fazia atividade, a gente teve uma gestão e uma coordenação que estava sempre fazendo reunião, a gente tinha encontros *online* semanais, quinzenais, então lá a gente discutia, lá a gente desabafava, chorava, então era meio que terapêutico, ao mesmo tempo que pedagógico, então eu acho que esse foi o diferencial, eu conheço várias outras pessoas que não tiveram isso e o caminhar, foi bem mais doloroso e assim, comprometeu também o desenvolvimento da questão da didática, da pedagógica mesmo da escola (P2/EC).

Nesses relatos destaca-se como ponto positivo relacionado ao uso das ferramentas digitais pelas professoras, a facilidade de reunirem-se com toda a equipe de forma simultânea semanalmente, podendo pensar e planejar em conjunto a prática pedagógica para a modalidade remota. Em contrapartida, é evidente que precisaram reorganizar o seu lar, ou seja, seu ambiente particular, pessoal e familiar para adequá-lo e transformá-lo em um espaço de trabalho diário, fazendo uso de recursos totalmente próprios, como o ambiente residencial e os aparelhos tecnológicos. Além da sobrecarga de atividades para administrar cotidianamente, as professoras ainda tinham que exercer seus papéis como mulheres, mães, esposas e professoras da Educação Infantil. Esse desafio se tornou maior frente à condição de aulas remotas em meio à pandemia da Covid-19, com vírus de fácil contágio e transmissão, ocasionando medo, insegurança, instabilidade, preocupação, ansiedade e estresse.

Dados da pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2020, revelam que a maioria (82,4%) dos professores afirmou que houve aumento na quantidade de horas de trabalho com a modalidade remota na preparação das aulas não presenciais. Na Educação Infantil, por exemplo, verificou-se o maior percentual de gravação de videoaulas pelos professores (56,1%) e que 13,4% realizavam aulas remotas ao vivo. Constatou-se ainda que três a cada dez professores tinham recursos tecnológicos e preparo necessário para a realização das

atividades remotas. Na Educação Infantil, apenas 9% dos professores tinham experiência com aulas remotas.

Esse mapeamento realizado no primeiro semestre de 2020 apresenta dados relevantes, a respeito da atuação dos professores no ano inicial da pandemia da Covid-19, mostrando o aumento da carga de trabalho para desenvolver o ensino remoto. Essa sobrecarga pode ter relação com a pouca ou insuficiência formação e preparação dos docentes para gerenciar as atividades não presenciais por meio das tecnologias digitais – pouco utilizadas na prática pedagógica presencial nas escolas (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020).

No próximo Eixo (III), será apresentado o resultado da coleta e produção de dados para a compreensão dos desafios e estratégias de enfrentamento no desenvolvimento da prática pedagógica pelas participantes da pesquisa durante a pandemia da Covid-19. Com a finalidade de facilitar ao leitor a percepção dos desafios e das estratégias, estes foram destacados em negrito.

OS DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

No final do mês de março de 2020, ao receberam a proposta do **ensino remoto**, com início para a primeira semana do mês de abril, as professoras relataram que foi um momento de insegurança, ansiedade, medo, preocupação, angústia pelo fato de não possuírem experiência nessa perspectiva, gerando dúvidas de como poderiam desenvolver a prática pedagógica de forma remota e quais estratégias seriam possíveis de serem realizadas, a fim de alcançar todas as crianças matriculadas na unidade escolar.

Em entrevista compreensiva, bem como no grupo focal, ao perguntar sobre os desafios para o ensino remoto, foram citados alguns sentimentos e dificuldades em comuns entre as participantes, como mencionados nos depoimentos a seguir:

Acho que o desafio foi logo o medo, né? Porque quando falou, que iria retornar, aí a gente ficou pensando como é que seria, porque de início eu pensei que seria aula online, né? Aí eu dizia eita tô perdida, fiquei até com minha cabeça doendo, e aí depois que a gente foi entender que não seria aula online, né? Seria atividades remotas, aí acho que foi acalmando mais e acho que com a ajuda do grupo, das colegas, da coordenação da escola, a gente entendeu que não era tão difícil, né? Que era possível a gente fazer [...] (P1/EC).

E percebo assim que foi um momento muito desafiador né? Tanto para os professores, quanto para os alunos, porque mexeu né? Foi uma situação nova, é uma situação que de início fugiu do controle, tanto dos profissionais, quanto dos pais, mexeu com o psicológico né, dos profissionais, dos alunos, dos pais, porque a gente não sabia como lidar com as ferramentas que nos colocaram, tecnológicas, os pais também, por outro lado, muitos não sabiam também como lidar né, a questão dos vídeos, a questão da internet, que nem todos tinham acesso, né? (GF).

Eu concordo com as colegas, quando elas falam que foi desafiador, ao mesmo tempo que foi assustador, porque a gente não sabia, se era pra parar um mês, uma semana, é uma coisa passageira, que vírus é esse? E a gente tinha medo de morrer, a gente tinha medo de não receber salário, e a gente tinha medo de um monte de questões, então eu acho que psicologicamente, assim, não só as pessoas, mas toda a humanidade estava abalada, então a questão de ansiedade, todos os outros transtornos e várias questões começaram a perturbar muitas pessoas, e para o profissional da área de educação, acho que foi um dos que também ficou bastante impactado, porque a gente tinha essa demanda ainda de como alcançar essas crianças, porque se fosse o ano inteiro? a gente não sabia se seria, então alguns tinham dificuldade com tecnologia, alguns estavam em pânico e acabaram que paralisaram mesmo, não sabiam o que fazer, e... então assim, algumas famílias tinham celular, tem, mas não tem internet, algumas escolas tinham com também enviar uma atividade escrita, disponibilizar, uma xerocada, outras não tinham, então foi uma realidade assim que a gente não sabia como viver, como enfrentar, e esse medo, esse desespero de estar em casa trancada, às vezes até a própria internet do professor não funcionava, até o próprio celular do professor não funcionava, não podia sair para ir numa *lan-house*, ou pedir ajuda a qualquer outra pessoa externa, então você tinha que lidar com o seu medo, com a sua ansiedade e ainda com essas novas ferramentas (GF).

Outro desafio apresentado nesses depoimentos foi a dificuldade das professoras em fazerem **uso de aparatos tecnológicos** para o ensino remoto, além da dificuldade das crianças e famílias em acompanharem as aulas não presenciais por meios digitais. Foi uma das preocupações iniciais das professoras, por saberem que não seria possível contemplar todas as crianças na nova proposta de ensino emergencial. Foi relatado que nem todos os pais possuíam aparelho celular, que não tinham habilidades tecnológicas, que não tinham acesso a internet diariamente, que moravam em áreas sem conexão de internet, que trabalhavam durante o dia estando em casa somente a noite, dentre outros fatores.

Por essa razão, a Secretaria Municipal de Educação solicitou que as unidades de ensino realizassem um mapeamento de alcance, entrando em contato diretamente com as famílias ou verificando por meio do contato telefônico cadastrado na ficha de matrícula dos estudantes, quais contatos possuíam o aplicativo *Whatsapp* e conexão de internet. Os quadros abaixo apresentam o resultado da pesquisa realizada pela escola participante (lôcus da pesquisa), nos anos de 2020 e 2021:

QUADRO 1 – Resultado do mapeamento de alcance das atividades remotas no ano de 2020.

Turmas ofertadas	Quantidade de crianças por turma	Quantidade de crianças adicionadas no grupo de <i>Whatsapp</i> da turma	Porcentagem (%) do alcance de crianças no online (<i>Whatsapp</i>)
GRUPO 3	29	23	79,3%
GRUPO 4	140	132	94,2%
GRUPO 5	130	117	90%
TOTAL	299	272	90,9%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com dados obtidos pela escola (2023).

QUADRO 2 – Resultado do mapeamento de alcance das atividades remotas no ano de 2021.

Turmas ofertadas	Quantidade de crianças por turma	Quantidade de crianças adicionadas no grupo de <i>Whatsapp</i> da turma	Porcentagem (%) do alcance de crianças no online (<i>Whatsapp</i>)
GRUPO 4	184	166	90,22%
GRUPO 5	157	152	96,82%
TOTAL	341	318	93,26%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com dados obtidos pela escola (2023).

Diante das informações apresentadas nos quadros, observa-se que em 2020 a unidade escolar adicionou 90,9% de crianças no grupo de *Whatsapp* e em 2021 alcançou a porcentagem de 93,26%, um aumento de 2,36% em relação ao ano anterior.

Cada turma tinha o seu respectivo **grupo de *Whatsapp***, e esse passou a ser o espaço de interação entre as professoras e as crianças, e seus respectivos pais ou responsáveis. Os grupos eram administrados pela própria professora da turma, tendo a participação, também, da coordenadora pedagógica e diretora escolar nos grupos de todas as turmas. De segunda à sexta-feira às 8hs da manhã as professoras realizavam a postagem do **material pedagógico** – orientações e atividade no formato pdf, vídeo animação ou vídeoaula referente à temática da atividade do dia.

No ano de 2020, as famílias eram orientadas a transcreverem a atividade para o caderno da criança para que ela pudesse responder. No entanto, houve relatos de famílias que imprimiam essas atividades por conta própria, para facilitar a realização da atividade com a criança em casa ou pelo fato de trabalharem o dia todo, estando com a criança somente à noite, em curto período de tempo para transcrever no caderno e a criança ainda responder,

quando eram atividades com a proposta de escrita. As famílias também foram orientadas a compartilharem no grupo de *Whatsapp* as atividades realizadas pela criança diariamente, para que a professora pudesse acompanhar e interagir. Para isso, as professoras deixavam os grupos abertos até o período noturno, pensando nos pais ou responsáveis que só podiam compartilhar as atividades das crianças no turno da noite.

Essas **transcrições das atividades** escritas realizadas pela família ou adulto responsável pela criança, citadas acima, parecem ser tarefas de cunho escolarizante. Os familiares tinham que dar o *feedback* dessas atividades, o que nos remete às orientações dadas pelo Conselho Nacional de Educação no Parecer 05/2020: “sugere-se que as instituições de educação infantil possam elaborar orientações/sugestões aos pais ou responsáveis sobre atividades sistemáticas que possam ser realizadas com seus filhos em seus lares, durante o período de isolamento social”. O Conselho Nacional de Educação no Parecer 05/2020 ainda complementa que: “A escola, por sua vez, poderá definir a oferta do instrumento de resposta e *feedback*, caso julgue necessário”; “Outra alternativa é o envio de material de suporte pedagógico organizado pelas escolas para as famílias ou responsáveis”. Assim, é possível concluir que a unidade escolar buscou seguir as recomendações estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A elaboração e o envio de **atividades sistemáticas** recomendadas pelo CNE geraram inúmeros debates e discussões feitos pelos Fóruns de educação infantil, pesquisadores, educadores e profissionais da área, pois ao listar sugestões de atividades a serem desenvolvidas com as crianças da pré-escola, deixam transparecer o caráter escolarizante, o que parece não levar em consideração a interação e a brincadeira enquanto eixos estruturantes da prática pedagógica. Contudo, vale destacar que a interação construída no ato de brincar reafirma o cotidiano da infância, uma ação que permite produzir aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. A escola deve criar oportunidades de situações em que as crianças possam pensar e refletir sobre a própria língua materna “sem que para isso tenham que ser submetidos, na Educação Infantil, a um ensino sistemático de alfabetização ou a treinos de pronúncia de fonemas isolados” (MORAIS, 2019, p. 35).

Zen, Molinari e Nascimento (2020, p. 3) enfatizam que “Infância e alfabetização não são conceitos antagônicos. O direito à infância não pode de forma alguma excluir o direito à alfabetização, entendida como o ingresso das crianças nas diversas culturas do escrito”. Os referidos autores ainda complementam:

O que pode comprometer de alguma forma o desenvolvimento psíquico das crianças não é a escrita, mas uma concepção de alfabetização que propõe o ensino desse objeto cultural de forma mecânica, reduzindo a escrita a um amontoado de sons que precisam ser transcodificados. Isso é algo que não deve ser feito nem com as crianças pequenas e nem com nenhum outro sujeito que ainda não saiba ler e escrever de maneira convencional. O problema, portanto, não é o termo alfabetização, mas a concepção que ancora esse conceito (2020, p.3).

Zen, Molinari e Nascimento (2020) esclarecem a conceitualização de alfabetização como sendo “um processo pelo qual as crianças passam, desde o primeiro dia de vida, para compreender os diferentes usos que tem na nossa sociedade esse objeto cultural que chamamos de escrita”. O problema não é o termo alfabetização na Educação Infantil, mas a concepção entendida e adotada por professores de crianças pequenas que ancoram o conceito de alfabetização de forma mecânica, atrelada ao exercício da escrita por um “amontoado de sons que precisam ser transcodificados”.

A defesa apresentada pelos autores citados aqui é pela aproximação das crianças com a língua escrita, sem a organização e o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras na infância que venham a “ensinar-lhes o modo de sonorizar as letras, nem de introduzir os exercícios de escrita mecânica e a repetição em coro na sala da pré-escola” (FERREIRO, 2011, p. 99 *apud* SOUZA, 2023, p.119).

Corroborando o que foi exposto sobre a conceitualização de alfabetização e práticas alfabetizadoras na infância, trago um discurso de Souza (2023, p. 45) para tensionar ainda mais a busca por reflexões significativas e formativas a respeito do tema:

A escolarização da infância pode estar ligada a um “apressamento pedagógico” do ensino de conteúdos, competências e habilidades às crianças. Esse ensino, na maioria das vezes, visa à prontidão ou preparação para o ensino regular. Por outro lado, esse “apressamento pedagógico” parece existir para compensar as críticas feitas/recebidas sobre as crianças que chegam ao Ensino Fundamental sem a consolidação do que compreendem por alfabetização, ou seja, chegam sem estarem “alfabetizadas”. Muitas vezes, são críticas feitas pelas famílias, as quais exigem da escola e de seus professores que se ocupem de um processo de “alfabetização” mais rápido, haja vista que, na visão de alguns pais e educadores, a passagem das crianças pela Educação Infantil é desprovida de aprendizagens.

As relações entre infância e alfabetização se configuram como uma questão de suma importância que deve ser discutida nas escolas públicas para que os educadores reflitam atualmente sobre o modo de organização da prática pedagógica que está sendo desenvolvida com as crianças pequenas, aprofundando-se em aportes teóricos e práticos que resultaram em estudos e investigações realizados por pesquisadores da área e publicados em periódicos e coletâneas da área. Assim, reafirma-se a extrema relevância da formação continuada de

professores no exercício da docência presumindo uma Educação Básica de qualidade – o que perpassa por políticas públicas que garantam o atendimento às necessidades educacionais brasileiras.

Outro ponto que merece destaque são os grupos de *Whatsapp* mantidos abertos pelas professoras até o período noturno para facilitar a comunicação dos pais ou responsáveis e promoverem a dinâmica de darem o devido retorno sobre as atividades realizadas pelas crianças. É evidente que dessa forma havia uma **extensão de carga horária de trabalho** das docentes, um turno em que poderiam estar dando atenção às suas respectivas famílias, descansando ou realizando outras atividades pessoais e familiares, fator este que pode ser considerado como um indício de sobrecarga vivida e enfrentada pelas professoras.

Sobre o envio dessas atividades não presenciais para as crianças e familiares, as professoras ressaltaram como acontecia:

As atividades eram enviadas de duas formas, inicialmente elas iam somente pelo grupo, a gente geralmente mandava um vídeo relacionado ao tema do dia e a atividade no formato de PDF e *Word*, para que o pai pudesse baixar e tentar executar em casa, eram bem simples para que não tivesse tanta dificuldade, depois chegou um outro momento em que a gente começou também a imprimir na escola os blocos e alguém responsável passava na escola, deixava o que tinha feito na semana anterior e pegava o da semana ou da quinzena seguinte, e aí a gente tinha acesso também a esse escrito, a gente postava no grupo a atividade, o vídeo, a historinha que fosse e os pais mandavam fotos ou vídeos da produção dessa criança, mas para aqueles que não tinham acesso a essa tecnologia, a gente também disponibilizou o físico, o material impresso na escola (GF).

As professoras informaram que, para as famílias que não faziam parte dos grupos de *Whatsapp*, eram disponibilizadas as **atividades impressas** pela unidade escolar. Agendava-se dia e horário para o responsável retirar os blocos de atividades que eram elaboradas para o período semanal ou quinzenal e, posteriormente, devolvê-las após serem realizadas pelas crianças. Para as crianças que residiam na zona rural, a Secretaria Municipal de Educação contou com a **parceria dos agentes de saúde e outros profissionais** para a entrega das atividades na residência dos estudantes, como mencionado no grupo focal: “Tivemos o apoio também dos agentes comunitários para aqueles alunos que moravam mais distante, nos dando suporte também para levar essas atividades até lá, para esses alunos também não ficarem de fora” (GF).

As crianças que não tinham acesso à internet, ao grupo de *Whatsapp*, recebiam as atividades impressas e apenas orientações por escrito, não tendo acesso ao áudio, vídeoanimação ou vídeoaula explicando como deveriam desenvolver e/ou realizar as atividades. O ensino remoto para a Educação Infantil tencionou inúmeros debates e discussões

como apresentados nos capítulos deste estudo. Sabe-se que a criança precisa do visual, de estratégias dinâmicas e lúdicas, experiências com linguagens diversas, interação com o outro e o meio que sejam capazes de proporcionar aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento pleno, como é indicado pelos documentos legais – DCNEI, BNCC.

Essas atividades impressas passavam pelo período de quarentena, ficando isoladas em uma determinada sala antes de distribuir para as famílias, bem como na devolutiva das mesmas, para que, posteriormente, as professoras pudessem ter contato direto com essas atividades, a fim de acompanhar as realizações das crianças. Essa medida foi adotada pela escola, a fim de evitar a disseminação do vírus da Covid-19 no ambiente escolar e demais espaços pelas quais as atividades impressas passariam.

Observa-se que mesmo com a recomendação do isolamento social pelos órgãos de saúde pública, as professoras continuaram **expostas ao vírus**, correndo o risco de contraírem a Covid-19 através do contato com as atividades impressas (manuseando os papéis), além de oferecerem o risco aos seus familiares, pois algumas professoras levavam esses blocos de atividades das crianças para analisarem em suas próprias residências. Além do mais, as crianças e seus familiares também estiveram **expostos a esse risco**.

Em 2021, essas **atividades impressas** foram distribuídas quinzenalmente, **para todas as crianças** matriculadas na unidade escolar, independentemente de estarem participando do grupo de *Whatsapp* da turma. Essa ação foi adotada pela unidade escolar, seguindo os mesmos protocolos adotados em 2020, a exemplo das atividades impressas em quarentena, com o objetivo de possibilitar que as crianças tivessem acesso às atividades e que as professoras pudessem **acompanhar de perto as dificuldades e evolução** apresentadas pelas crianças. Mesmo com a distribuição das atividades impressas, as professoras permaneceram com a postagem diária do material pedagógico nos grupos de *Whatsapp*, orientando a devolutiva por meio de foto ou vídeo das atividades respondidas ou desenvolvidas pelas crianças.

Nesse mesmo ano houve a preocupação em manter os grupos de *Whatsapp* abertos em **horários pré-estabelecidos** pela própria unidade escolar, das 8hs às 18hs, pois as professoras estavam recebendo muitas mensagens das famílias no período da noite ou pela manhã nos primeiros horários do dia. Além disso, foi solicitado que a família confirmasse a presença da criança diariamente no grupo, para que a **frequência** fosse computada na caderneta escolar. Às 8hs as professoras faziam a postagem do diário do dia, seguido do material pedagógico e um **card de chamada**, onde as famílias teriam que visualizar e responder com um “ok” ou

“emoji de joinha”, e até o fim do dia, realizar a devolutiva da atividade no grupo de *Whatsapp*, como foi explicado pelas professoras:

Logo no início não tinha, a frequência era postagem, o que a criança postava era a frequência, não era cobrado uma frequência e a gente começou a perceber que com o passar do tempo, no início o grupo estava, né.... antes a gente colocava no grupo para as crianças, quem tinha internet, mas a gente começou a perceber cair essa frequência, essa frequência começou a cair e as mães começavam a postar menos, algumas atividades, aquela dificuldade mesmo de elas ter que copiar para poder postar, então começou a cair a frequência e foi quando a gente pensou em fazer alguma coisa que tivesse que exigir essa frequência e aí foi elaborado um cardzinho solicitando que as mães todos os dias postassem a frequência da criança (GF).

Lembrando que o grupo funcionava assim, a gente criou um grupo com os alunos da nossa turma, aí os alunos participavam diariamente, nem sempre mandavam vídeos ou fotos, mas davam um ok lá de que estavam sim, que era tipo uma chamadinha do dia, para que a gente pudesse computar, porque era uma das coisas que a secretaria também estava exigindo, era essa questão do preenchimento da caderneta, então, a gente fazia uma chamadinha lá no grupo, eles davam um ok, pelo menos davam um ok, estou vivo, estou aqui (risos), mesmo que não participassem mandando a atividade, eles davam um ok (GF).

Essa estratégia, além de ter sido adotada para facilitar o cômputo diário da frequência da criança na caderneta escolar, foi pensada também na tentativa de ampliar a interação das crianças e famílias no grupo de *Whatsapp*. A **ausência de interação e retorno das atividades** por parte dos pais e/ou responsáveis tem sido um dos desafios enfrentados pelas professoras. No início do ano letivo remoto, tanto em 2020 quanto em 2021, a interação era satisfatória, porém, meses depois, ia diminuindo gradativamente, como relatado pelas docentes:

A gente teve, assim, é... como um grande desafio que a gente teve que enfrentar nesse contexto, principalmente no início, além do medo, né, do vírus, do pânico, foi justamente as famílias se engajarem nesse processo de participar das atividades com as professoras, com os alunos, todo mundo junto, em parceria com a escola, tanto quanto as professoras também (P2/EC).

Pra mim também foi muito desafiador, (...) preparação de vídeos, preparar aulas também, né? Porque no presencial já é diferente, a gente se sente mais à vontade, a sala é entregue a nós, então sabemos o que vamos fazer, né? E no remoto não, no remoto é mais complicado, né? E com relação também à participação das crianças, as crianças começaram a participar ativamente no início, e depois, quando foi assim meado do ano, aí não teve aquela participação assídua, as crianças desanimaram, e pra gente conviver com isso também foi meio difícil, né? (GF).

Assim, é como a [...] falou também, que no início estavam bem empolgados e a gente teve grande participação, chegava uma época de um ano que já estavam meio que, acho que cansados os próprios pais, as crianças, e aí dava aquela baixa, depois a gente tentava fazer alguma coisa inovadora, aí trazia de novo todo mundo, mas foram altos e baixos em relação à frequência, à participação, mas as ferramentas basicamente eram essas, o grupo de WhatsApp, em outro momento a secretaria, se eu não me engano, chegou até a criar um canal no YouTube também, em que eles

disponibilizavam vídeos, e aí também tinha essa ferramenta do YouTube, e a questão do material impresso, o que a gente utilizou basicamente foi isso (GF).

Nessa perspectiva, as professoras ainda complementaram que: “Quando acontecia de ter uma baixa frequência desses alunos, nós também fizemos **busca ativa**, ligando para os pais, buscando saber o que estava acontecendo” (GF).

É possível citar alguns fatores ou motivos pelos quais poderiam estar interferindo na frequência e/ou interação das crianças nas aulas remotas: falta de computador, celular e conexão diária de internet; possuir um único aparelho tecnológico para auxiliar os filhos na realização das atividades ou assistir às aulas; atividades sem ludicidade, pouco atrativas; crianças desestimuladas com a rotina e as aulas por meio das telas; crianças e familiares estressados; sobrecarga; pais ou responsáveis com dificuldade em conciliar o trabalho com o ensino remoto-domiciliar; nova rotina de filhos o dia todo em casa com as demandas de aulas não presenciais; perda de emprego ou redução salarial na família.

O contato e as interações diárias entre as professoras e as crianças aconteciam de fato e, tão somente, pelos grupos de *Whatsapp* durante os dois anos de ensino remoto (2020 e 2021), como afirma a supervisora pedagógica:

Isso, pelos grupos de *WhatsApp*. Pouquíssimas vezes, é... algumas vezes, é... os pais é que iam à escola, né, pra pegar o material dos filhos. Às vezes, as prós faziam alguma exposição e faziam reunião. Plantões pedagógicos ocorreram com a presença dos pais. Alguns pais levavam as crianças, né, tirar uma foto. Algumas creches fizeram um cantinho dia dos pais. Aí a mãe ia lá, o pai, pra tirar a foto naquele momento, pegar a lembrancinha. Aconteceu em algumas escolas assim, né? Aquele momento rápido, mas que ainda ia lá rapidinho na escola e retornava, mas não com aula. Com aula mesmo, só a partir de 2022 (S2/EC).

A supervisora S2 ainda ressaltou que as crianças necessitam interagir entre elas, que precisam do olho no olho, do toque, dos pares e que só é possível essa interação no presencial. Ela ainda complementou:

A gente sabe que na educação infantil a gente precisa e é necessário desenvolver essa empatia, essa relação, essa rotina diariamente com a criança. Então isso se perdeu. Uma simples orientação no *Whatsapp*, pedindo ao pai que fizesse aquela atividade, ou desse uma orientação, um vídeo que motivasse a criança a brincar, o pai estar com a criança. A gente sabe que foram formas que, de certa forma, ajudaram. Mas a gente sabe que o impacto é muito grande quando você não está no presencial. [...] Principalmente essa questão do contato, da vivência, né? Ao mesmo tempo que aproximou os pais dos filhos, né? A gente sabe. Mas a gente também sabe que a realidade das pessoas é que, no final das contas, as crianças ficaram por conta de pessoas da família. Ou um vizinho que ficou cuidando, ou a avó que ficou cuidando, que também são pessoas que, de certa forma, não tem o preparo da educação. Tem o carinho, o amor, o cuidar, mas o educar... A gente sabe que isso é...

só o professor, né? Nem os pais. É só o professor mesmo pra poder direcionar (S2/EC).

A casa e a escola têm funções e significados diferentes. A criança, ao olhar para seus pais ou responsáveis, possuem imagens e significados únicos reconhecendo-os enquanto pais/responsáveis e não como professores, por mais dedicados, amorosos e atenciosos que possam ser. A sua casa é o seu lar, não é a escola. A criança interage e dá respostas distintas com diferentes pessoas e contextos. Por isso, não há como justificar o ensino remoto na Educação Infantil, uma vez que essa prática priva as crianças de vivenciarem experiências educativas e significativas para o seu desenvolvimento e aprendizagem, além do mais, tal prática não é regulamentada pela legislação brasileira (COSTA, 2021, p.148).

Em entrevista com a supervisora pedagógica S1, ao perguntar sobre os desafios e estratégias utilizadas para as aulas remotas foi relatado que o **aparelho celular de cada profissional** foi o principal recurso para o desenvolvimento das aulas e interação pedagógica a partir da formação dos grupos de *Whatsapp*:

O principal recurso que nós utilizamos foi o celular, né, foi os grupos de *Whatsapp*, nós tínhamos um levantamento do alcance, que é o número de alunos que tinham acesso, né, para receber diariamente essas interações e tentar manter o vínculo, o alcance, eu sempre disse, o alcance não quer dizer retorno, eu fazia parte da supervisão, mas eu tinha uma turma, eu era professora do terceiro ano, então, eu vivia os dois lados, eu vivia o lado da dificuldade, que era por mais que você tentasse interagir, você não conseguia o retorno 100 % das famílias, então, eu tentava sensibilizar a classe trazendo esse outro lado, que eu também vivia enquanto professora junto com eles, foi um período marcado, enfim, por muitos desafios, muitos desafios mesmo, desafio de você elaborar diariamente aquelas postagens e não necessariamente ter um retorno satisfatório (S1/EC).

Outros desafios vivenciados pela supervisora foram relatados: **incentivar os professores** a participarem das *lives* de orientações que havia com a Undime/Ba, das reuniões *online*, incentivar a se comprometerem com os cronogramas, com a rotina de postagem e interação nos grupos, incentivar a autonomia de irem além da postagem em rede, **sensibilizar e mobilizar os professores** a gravarem vídeos para os alunos, a **restrição ao uso de materiais impressos** no primeiro ano de pandemia, onde os alunos recebiam as atividades apenas no formato online pelos grupos de *Whatsapp*.

No ano de 2020 o trabalho pedagógico desenvolvido foi orientado com base em **temáticas sugeridas** pela Secretaria Municipal de Educação a partir de **cronogramas mensais** que eram elaborados para a rede pública de ensino, como: coronavírus e cuidados, literatura infantil, a festa da páscoa, dia nacional do livro infantil, dia das mães, Campanha Nacional “Faça Bonito”, direitos e deveres das crianças, higiene e alimentação, semana

mundial do brincar, meio ambiente, festejos juninos, história e saberes da cidade, identidade, formação do povo brasileiro, importância da escola, ser estudante, dia dos pais, manifestações culturais, saúde no Brasil, gêneros textuais, cores e formas, primavera, tolerância religiosa, eleições, vida e obra de escritores brasileiros, noção espacial e lateralidade, os números e letras no cotidiano, consciência negra, festa natalina, celebração da vida. As atividades, a partir dessas temáticas, eram planejadas e elaboradas em nível considerado fácil e possível de serem realizadas pelas crianças em casa com o apoio da família, envolvendo interações, brincadeiras, arte, cultura, meio ambiente e social, movimento, música, leitura, escrita.

Além da proposta dessas temáticas para a articulação do **trabalho em conjunto pela rede de ensino**, foi criado um **blog** intitulado “Educação é Vida”, uma das primeiras ações, para postagem dos materiais pedagógicos, a fim de que os estudantes e seus familiares tivessem acesso, mesmo fazendo parte dos grupos de *Whatsapp*. No mês de julho do mesmo ano a Secretaria de Educação criou uma **página oficial no facebook** para divulgação do trabalho que estava sendo realizado a partir do **Projeto “Carona na Leitura”**, como citado pela supervisora:

Essa página ela foi criada, se não me engano, a partir do mês de julho, depois de toda uma mobilização muito grande, porque assim, o nosso projeto, ele ganhou uma dimensão muito além do município, as redes sociais facilita muito isso, então o reconhecimento da própria comunidade fez com que as pessoas da Secretaria de Educação também entendesse a importância da criação de uma página no facebook, porque nós tínhamos os grupos de *WhatsApp* com os professores, nós criamos os grupos de *WhatsApp* por turma dos alunos, havia essa postagem diária, uma postagem diária, organizamos o diário do dia, os vídeos do dia, a atividade do dia, tinha toda uma programação muito organizada, é tanto que o relatório que foi feito no final do ano pelos professores, de cada ano, eles tinham muitas coisas em comum, porque era uma postagem em rede, então todos os anos do primeiro ano recebiam o mesmo material, do segundo, do terceiro, enfim, e voltando à questão do *facebook*, nós criamos lá por volta de julho, justamente por conta da repercussão dos materiais que inicialmente foram criados, a programação do carona de vídeos, ela teve um primeiro momento de sensibilização dos professores, onde eu consegui a participação de vários educadores mobilizando os professores, porque eles não tinham esse hábito de gravar vídeos, interagir com os alunos, então eu tive um momento de mobilização, muitos educadores, amigos que fizeram vídeos mobilizando os professores, depois começamos a ter vídeo dos professores para os alunos, tivemos vídeos de retorno dos alunos com as atividades e tivemos também vídeos de colaboradores da comunidade local, pessoas que começaram a se sensibilizar com o projeto e falar sobre a história da cidade, dependendo da temática que era proposta pelo projeto, e tivemos vídeos de pessoas de fora que tomaram conhecimento do projeto e que interagiram conosco, então é uma riqueza muito grande o trabalho desenvolvido, então tínhamos a postagem no *blog*, a postagem na página do Carona na Leitura, essas foram as formas que nós utilizamos para conduzir esses trabalhos das orientações, vídeos, cards, postagens no *Whatsapp*, postagens nas redes sociais e as rádios também (S1/EC).

As professoras, em seus depoimentos, mencionaram o Projeto “Carona na Leitura” e o trabalho desenvolvido com foco em manter o vínculo com as crianças, interagindo e

socializando diariamente, além do foco na leitura a partir das temáticas sugeridas pela Secretaria de Educação. As propostas e atividades elaboradas eram pensadas de acordo a realidade da criança, pessoas para ajudá-las e materiais que poderiam ter em casa disponível:

O nosso foco nesse momento era não perder o contato, continuar a questão da socialização, e um dos grandes focos que move a educação infantil, que é a questão do alfabetizar, do letrar e a questão da leitura, a gente resolveu trazer como foco a leitura, e a gente trouxe isso de várias formas, com vídeos, com jogos, com brincadeiras, com atividades lúdicas, e a gente tinha que considerar o material que eles tinham em casa para produzir, com as questões que eles tinham de pessoas para ajudar e tudo mais, material humano e físico também, então a gente tentou trazer esse projeto do Carona na Leitura de uma forma mais lúdica e prazerosa, trabalhamos também datas comemorativas, o aniversário da cidade, a gente tentou usar professores e pessoas também da cidade, desse mundo de literatura, de leitura da própria cidade, com vídeos, com relatos, com fotos, para trazer essa questão mesmo da leitura, para que eles não perdessem, né, assim... Inicialmente a gente queria que eles continuassem envolvidos no contexto escolar, mas também envolvidos com o mundo da leitura, então a gente tentava trazer, muitas vezes nos vídeos a gente mostrava mesmo o livro, para que eles lembrassem, para que eles não perdessem, principalmente os pequenininhos que eram primeiro ano na escola, para que eles não deixassem de ter acesso a esse mundo mesmo de ler, de leitura (GF).

Nessa direção, a supervisora pedagógica S2 citou algumas estratégias utilizadas para o desenvolvimento das atividades remotas, dentre elas a **temática da cultura local**:

[...] a Secretaria se ajustou no processo e aí todo mundo começou a trabalhar mais com a temática de São Gonçalo que movimentou vários vídeos, né? Então eu acho que também foi um ponto positivo essa estratégia de utilizar a cultura, a nossa... Tudo que a gente aqui, esse resgate da própria cidade, a gente colocar isso também no pedagógico e transformar. Então foi uma movimentação muito grande. Trouxe evidência, várias pessoas que há muitos anos não vinham a público, não era lembrada, entendeu? Muita gente interessante e que trouxe visibilidade na pandemia, dentro do projeto. Então, assim, eu penso que isso também foi estratégia. Né? Eu acho que o ponto que foi importante foi essa questão mesmo da... pegar a cultura mesmo, pra gente também se fortalecer, né?[...] (S2/EC).

Outras estratégias adotadas para a promoção do ensino remoto durante os dois anos de pandemia, 2020 e 2021, foram mencionadas pela supervisora pedagógica S2, a exemplo do **kit pedagógico**, que contemplava blocos de atividades disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e pelas escolas, o **kit de alimentos** distribuídos na unidade escolar para as crianças matriculadas, e a atuação do **Programa “Busca Ativa Escolar”**:

Eu acho que a maior estratégia foi a questão... no primeiro ano, a gente manter o contato, no segundo ano, a gente precisava manter os alunos, né? Os alunos com acesso, né? E que eles permanecessem. Então, assim, a estratégia foi a Busca Ativa, né? Foi uma das estratégias que a gente utilizou. A Busca Ativa Escolar, eu acho que ela ajudou bastante, a gente conseguiu mapear as regiões todas no município que precisavam para poder ajustar realmente a demanda, a gente fez o kitzinho pedagógico, nós construímos o kit pedagógico e... também teve o kit de alimentos

eles receberam por conta da medida escolar (...) que era o lanchinho deles, e aí vinha tipo uma feirinha mesmo com o lanchinho, que eles lanchariam na escola, vinha nesse kit. Foi três vezes no ano (S2/EC).

A “Busca Ativa Escolar”⁵, desenvolvida pelo UNICEF, é uma estratégia que possui metodologia social com o objetivo de apoiar os estados e municípios “na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão”. Por meio desse mapeamento, os governos “têm dados concretos que possibilitarão planejar, desenvolver e implementar políticas públicas que contribuam para a garantia de direitos de meninas e meninos”.

Além da “Busca Ativa Escolar” enquanto estratégia utilizada pela Secretaria de Educação, a supervisora pedagógica também destaca em sua fala a distribuição de um kit de alimentos realizada pelo município com uma frequência de três vezes no ano, atendendo a medida escolar. Ao citar “medida escolar”, é possível que a supervisora tenha se referido à Lei 13.987/20 que garantiu o repasse dos alimentos da merenda escolar às famílias dos estudantes das escolas públicas de Educação Básica com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), no período pandêmico de suspensão das aulas presenciais.

Como mencionado no Eixo II, diferente do Projeto “Carona na Leitura”, o **Projeto “Aprenda Mais”**, desenvolvido em 2021, teve como foco a aprendizagem e a progressão do ensino, com trabalho mais autônomo de cada unidade escolar, ficando apenas um dia específico para a realização da postagem em rede. O planejamento das aulas e atividades remotas era pensado e organizado pelas professoras com base nos campos de experiências e nos objetivos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como orientado pelo Conselho Nacional de Educação no Parecer 05/2020.

O Projeto “Aprenda Mais” foi desenvolvido com a modalidade remota com apoio do grupo de *Whatsapp*, sendo considerada a plataforma mais acessível junto às famílias, de acordo com o mapeamento de alcance das atividades remotas realizado pela rede de ensino no ano de 2020. Em 2021, houve a ampliação da entrega das atividades impressas a todas as crianças matriculadas na unidade escolar. Para a divulgação e postagem das ações do referido Projeto, foi criada uma **página oficial no Instagram**, não sendo possível a criação de um canal no *Youtube* que seria intitulado TV Aprenda Mais, com a finalidade de disponibilizar aulas *online* organizadas pelos professores para estudo do aluno, enquanto ferramenta assíncrona.

⁵ <https://buscaativaescolar.org.br/>

No ano de 2021, também foram promovidas *lives*, enquanto estratégia pedagógica, para a rede de ensino e os pais ou responsáveis, como citado pela supervisora:

A gente precisava mobilizar, de certa forma, trabalhar, ajudar os professores nas questões emocionais. Então, a gente trouxe várias... a gente trouxe várias *lives* maravilhosas. Eu tenho *lives* inesquecíveis nesse período [...] eu lembro, dois dias de formação sobre inclusão. [...] A gente teve uma *live* relacionada ao brincar [...], trouxe um pouco dos princípios da educação infantil, da primeira infância. Nós trabalhamos também com a *live* do autismo [...] Tivemos é... também *lives* com fonoaudiólogo, com psicólogo falando das questões emocionais e como a gente deveria... o autocuidado passava primeiro por nós. Também muito importantes. Foram várias temáticas dessa... A gente trabalhou bastante a questão da educação antirracista. Tivemos uma *live* maravilhosa pra orientar, eu lembro, dessa *live* riquíssima, também pra orientar como deveria ser o trabalho, o que a gente deveria utilizar mais e evitar, [...]. Tivemos também um evento de poesia que a gente trabalhava, [...] Tivemos as rodas de leitura por segmento também. Foi bem interessante essas rodas de leitura. Eu mesma fui impactada. A do grupo 2, que foi a última, pra mim foi a melhor. Você acredita? Com os bebês e com as mães. As mães interagiram tanto [...] a questão de manter o contato com os pais, fazer *lives* também para pais, trazer psicólogos, fonoaudiólogos, todo tipo de trabalho que fosse para trabalhar a questão emocional, a gente conseguiu é... trazer pra esse movimento, [...] Foram momentos bem interessantes que a gente conseguiu estar ali juntos, unidos pela educação. Eu acho que São Gonçalo deu show (S2/EC).

De acordo com a fala da supervisora pedagógica, a Secretaria Municipal de Educação promoveu algumas *lives* com temáticas diversas para o público da comunidade escolar, como diretores, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes, pais ou responsáveis, além de um **evento também online de poesia e rodas de leitura** com a participação de crianças e seus familiares. Sabemos que para participar de *lives*, encontros e eventos *online*, faz-se necessário possuir ferramentas tecnológicas compatíveis e acesso à internet. Para tanto, podemos constatar que essas ações, infelizmente, não contemplaram todas as crianças matriculadas na rede de ensino.

Outras estratégias foram projetadas em 2021, tais como: o **plantão pedagógico** mensal e presencial, um momento de contato e diálogo com as famílias sobre a rotina e desenvolvimento escolar do estudante, o qual foi realizado apenas dois encontros durante o ano letivo, no mês de agosto e dezembro, pois o primeiro plantão planejado para o mês de março foi suspenso devido ao **agravamento da pandemia** da Covid-19, ficando acordado entre a equipe escolar o **atendimento** aos pais ou responsáveis **por ligação ou Whatsapp** sempre que necessário; o **termo de compromisso**, assinado pelos pais e/ou responsáveis com o objetivo de se comprometerem a auxiliar o estudante na condução das atividades remotas; a **avaliação diagnóstica** no final de cada ciclo das áreas de linguagem e matemática, a fim de avaliar o processo de aprendizagem, competências e habilidades adquiridas. Esse processo

avaliativo foi citado pelas professoras no grupo focal e na entrevista compreensiva como um período de apreensão, tensão e com vários questionamentos.

A atividade diagnóstica (linguagem e matemática) foi elaborada e entregue impressa e enviada no grupo de *Whatsapp* no formato PDF, juntamente com orientações por escrito e vídeo explicativo feito pela professora da escola fazendo a leitura das questões que constavam na atividade avaliativa e como a criança deveria realizá-la. Foi orientado que os pais ou responsáveis fizessem a leitura para a criança, explicando sem nenhuma interferência nas respostas ou dicas e que gravassem um vídeo ou tirassem foto da criança realizando a atividade avaliativa, como relatado nos depoimentos abaixo:

[...] e aí a gente também tinha que fazer o processo avaliativo, né, que isso foi o que mais deixou a gente apreensiva, tensa e com vários questionamentos, porque como avaliar uma criança que está longe, que a gente nem tem certeza de quem está produzindo e de quem está fazendo essas atividades? mas a gente enviou as atividades impressas, toda a orientação foi passada, a gente pediu que os pais gravassem vídeos ou fizessem fotos durante a realização da atividade com essas crianças, para que a gente pudesse pelo menos ter um pouco assim, né, de acesso para ver como foi feita essa avaliação, a gente orientou os pais também que eles não ajudassem muito nessa hora para a gente ver como é que estava o desenvolvimento da criança (P2/EC).

A gente já vinha fazendo essa avaliação durante todo o processo, né, porque a gente recebia as atividades de volta, a gente recebia fotos e vídeos diariamente, e a gente via realmente quem estava participando, a gente realmente quando recebe atividade, a gente como professora, a gente sabe quem é que fez, se foi uma criança, se foi um adulto ou não [...] mas havia... a necessidade de também ter esse processo avaliativo registrado, e a gente fez dessa forma [...], e aí a gente foi recebendo essas avaliações, foi olhando, observando e analisando (P2/EC).

Durante a entrevista compreensiva com a professora P1, foi questionado também sobre o processo de **avaliação de aprendizagem das crianças** no período remoto. Observa-se que sua fala traz dados que complementam e reafirmam os depoimentos da professora P2 apresentados anteriormente.

Era mais pelo retorno das próprias atividades mesmo, porque eles levavam os blocos, eles davam a devolutiva para a gente, a gente fazia a correção das atividades, a gente tinha uma ideia, eu digo assim, não era totalmente a verdade, a gente sabe que às vezes o pai, ele ali, poderia estar fazendo pela criança, e acontecia mesmo, a gente via pela questão da letra, atividades até com letra cursiva, coisa que não era do nível das crianças, e outra forma também que eu lembro foi sugerida uma diagnóstica, a gente aplicou, acho que uma só, mas a gente não sentiu muito... não surtiu muito efeito, porque a gente via até a questão dos vídeos, que foram os vídeos, a proposta de a gente mandar atividade impressa, as crianças iriam responder e os pais faziam a filmagem, só que a gente via que as crianças eram induzidas, né? os pais estavam ali indicando onde deveria ser, onde eles deveriam escrever, e na hora que errava, a gente via o pai corrigindo, que não era assim, então, a gente não tinha uma real... não dava para fazer uma diagnóstica real, porque o ideal seria se a gente conseguisse trazer as crianças para a escola, para fazer, só que como no período

ainda não podia, ainda estavam as suspensas, as aulas presenciais, então, a gente não conseguiu fazer uma diagnóstica que realmente evidenciasse a realidade das crianças, tanto que a seguinte acabou a gente nem aplicando (P1/EC).

As demais professoras participantes do grupo focal compartilharam das mesmas vivências apresentadas nas falas das professoras P2 e P1. Relataram que em 2021 a Secretaria Municipal de Educação solicitou a realização de avaliação diagnóstica (linguagem e matemática) ao final dos três ciclos, no entanto a unidade escolar realizou apenas no final do primeiro e terceiro ciclo, nos meses de maio e novembro respectivamente. Devido o **resultado não satisfatório** do primeiro ciclo, as professoras decidiram não aplicar a segunda avaliação diagnóstica que seria realizada no final do segundo ciclo. No terceiro ciclo, pensou-se em aplicar a atividade avaliativa na escola, pois havia a expectativa do retorno das aulas presenciais, no entanto, não foi possível em razão do **aumento de casos da Covid-19**, o que ocasionou na **realização remota** da avaliação diagnóstica no mesmo formato do primeiro ciclo, obtendo resultados semelhantes à primeira experiência.

Sobre a avaliação na educação infantil, é importante ressaltar aqui o que dizem os documentos legais a respeito do processo avaliativo na primeira etapa da Educação Básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) estabelece no inciso I do artigo 31 que a avaliação deve ser realizada com a finalidade de acompanhar e registrar o desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, tendo o direito de progressão, sem retenção, independente de atingir ou não os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) estabelece que as instituições de Educação Infantil criem procedimentos para acompanhar a prática pedagógica e avaliar o desenvolvimento das crianças, observando de forma crítica e criativa as atividades, as brincadeiras e as interações no cotidiano, bem como fazendo uso de registros múltiplos como relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.

Em conformidade com as DCNEI, a Base Nacional Comum Curricular (2017) reitera a necessidade do docente em acompanhar as práticas pedagógicas, bem como as aprendizagens das crianças, observando suas trajetórias com relação às possibilidades, conquistas, avanços e aprendizagens. Ressalta ainda que é através da observação e dos registros (relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e texto) que é possível analisar e considerar o progresso alcançado pela criança, não tendo a intenção de selecionar, promover ou classificar em “aptas ou não aptas, prontas ou não prontas, maduras ou imaturas”. Assim, o ato de acompanhar, observar e registrar tem a finalidade de alcançar elementos essenciais para ressignificar a

prática pedagógica, reorganizando tempos, espaços, situações e experiências que assegurem os direitos de aprendizagem e desenvolvimentos das crianças (BRASIL, 2017).

Dito isso, articulando-se com os depoimentos das professoras sobre a avaliação que realizam na educação infantil, observa-se que a avaliação diagnóstica escrita baseada em conteúdos de linguagem e matemática realça não estar em conformidade com o processo avaliativo de crianças estabelecido e regulamentado nas legislações brasileiras. As DCNEI (2010) ainda enfatizam que na transição da criança para o Ensino Fundamental⁶, a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhos no Ensino Fundamental.

De acordo com Hoffmann (2012, p. 13), a avaliação na Educação Infantil é, pois, “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado”. Logo, o ato de avaliar o desenvolvimento da criança é uma ação complexa e, mais ainda, no sistema de ensino remoto.

Além do **processo avaliativo** a partir da aplicação de diagnóstica (linguagem e matemática), as professoras relataram a dificuldade em **acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem da criança** através das atividades impressas, pois era verificado pelas professoras da unidade escolar que certas atividades por vezes não estavam sendo respondidas pela própria criança, tendo interferência direta de outras pessoas de faixa etária maior. No grupo focal, as professoras reafirmaram as dificuldades do processo avaliativo e o acompanhamento das atividades remotas das crianças:

Foi assim, solicitaram que a gente fizesse uma avaliação, mas nós, enquanto professoras, a gente percebia que a criança, ela não tinha condição de fazer uma avaliativa daquela forma, né? É... online, não tinha como, então a gente percebia que isso não ia trazer resultado, porque tudo que a gente acompanhava da criança, a gente acompanhava o que vinha de casa, né, a gente não sabia como era feito aquele trabalho, como era feita aquela atividade, a gente percebia que muitas atividades iam muito bem feitas, mas a gente não sabia, a gente não tinha conhecimento... quem estava ajudando aquela criança? Quem estava acompanhando aquela criança? Será que era a criança mesmo que estava fazendo a atividade? (GF).

Uma avaliação em si, dos alunos, foi mais uma avaliação que a gente fez dessa questão da participação, da interação, quantas atividades que eles pegavam, se eles devolviam, se eles devolviam no grupo, se interagiam no grupo, mas uma avaliação específica da criança, como avaliação diagnóstica, a gente não teve condições de fazer (GF).

⁶ Indicação de estudo sobre esse tema, que resultou na dissertação intitulada “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o fenômeno da gangorra nas redes públicas de Iraquara, Seabra e Souto Soares” (SOUZA, 2023). Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37067>.

Ao final do ano letivo de 2021, a Secretaria Municipal de Educação solicitou um **relatório individual** de cada criança referente aos três ciclos, tendo uma parte descritiva e outra de análise de categorias com os seguintes critérios de observação: sempre (S), frequentemente (F), raramente (R), não se aplica (N/A), sem resposta (S/R). Este último critério foi acrescentado enquanto sugestão das professoras da unidade escolar, por entenderem que algumas perguntas eram inviáveis de serem respondidas por elas com precisão e certeza. Algumas das perguntas contidas nesse relatório foram: “A criança participa das aulas, interage com o professor e a turma? A criança confirma a presença na chamada, mas não realiza a atividade do dia? A criança apresenta excesso de faltas? A família acompanha o desenvolvimento da criança? Os responsáveis não são participativos e pouco acompanham nas atividades? A família está presente durante a realização das atividades realizadas pela criança? A família realiza atividades pela criança? A família participa do Plantão Pedagógico? A família retira e entrega as atividades realizadas pela criança sempre que solicitado? O aluno realiza as atividades com independência? O aluno utiliza local apropriado para realizar as atividades em casa?”. Sobre esse referido relatório, a professora P2 expôs na entrevista compreensiva a seguinte fala:

Uma das coisas que nos aterrorizou também foi chegar uma época em que a secretaria exigia um relatório, eu vou fazer um relatório como? Como eu vou escrever um relatório se eu não sei se essas atividades que eu estou recebendo e as fotos são verdadeiras, são reais? Se for um adulto que tiver fazendo? E se eu escrever nesse relatório que a criança adquiriu tal habilidade, tal competência e ela não tiver? E se eu disser que ela não adquiriu, e a mãe ou alguém depois vier brigar exigindo que escreva? Então assim, eu enquanto professora, fico em pânico em fazer um relatório e preencher uma ficha, respondendo coisas que pra mim garantir eu teria que estar do lado dessa criança, então fazer com poucos dados e dados que eu não sabia se eram verídicos? Isso também foi bem estressante, então a parte desse relatório deixou a gente bem estressadas (P2/EC).

Analisando algumas dessas perguntas contidas nesse formato de relatório, é possível considerar a dificuldade das docentes em responderem de forma afirmativa, uma vez que não havia o contato direto com as crianças para a observância do espaço, do agir, da interação, da convivência domiciliar, da autonomia, da condução das atividades. O ato de avaliar é um exercício amplo que demanda observação e registro de forma precisa a partir de um conjunto de práticas educativas e significativas, na interação com o outro e o meio.

Em 2020, no final do ano letivo, as professoras realizaram o preenchimento de uma **ficha avaliativa da turma**, diferente do ano posterior, com o objetivo de identificar e analisar a situação da criança nas aulas remotas a partir de conceitos estabelecidos. Considerando o contexto vivido pela criança foram apresentadas seis possibilidades de pareceres pedagógicos,

os quais as professoras deveriam atribuir um parecer a cada criança, a saber: RTI – (Remota – Recebia Tarefa – Interagia), RTN – (Remota – Recebia Tarefa – Não interagia), RNI – (Remota – Não recebeu tarefa – Interagia), RNN – (Remota – Não recebeu tarefa – Não interagia), NRT – (Não inserido na remota – Recebia tarefa), NRN - (Não inserido na remota – Não recebia tarefa). As professoras foram orientadas a incluírem esse parecer pedagógico de cada criança no relatório final da turma, para organização do mapa final.

Além do relatório individual da criança realizado ao final do ano letivo de 2021 e da ficha avaliativa da turma em 2020, cada professora redigiu um **relatório final** descrevendo de forma resumida como foi desenvolvida a prática pedagógica, tanto em 2021 quanto em 2020, a partir de alguns pontos/tópicos contidos na estrutura/esqueleto do modelo do relatório encaminhado à unidade escolar pela equipe da Secretaria Municipal de Educação. As professoras redigiram o texto, apresentando respostas, dados, informações e relatos a partir dos seguintes pontos: “crianças cadastradas no grupo de *Whatsapp*; ações desenvolvidas pela escola para crianças que não tinham acesso ao *online*; estratégias, recursos e ferramentas utilizadas; frequência de envio de atividades; frequência nas postagens e interações com as crianças; retorno dos pais e crianças – postagem de atividades, fotos, vídeos, áudios, sugestões, dificuldades; mudanças na participação das crianças no decorrer do ano letivo; plantão pedagógico; participação e frequência nas **ACs *online***; dificuldades com organização das atividades; avaliações diagnósticas; acompanhamento das crianças; integração com o trabalho na equipe escolar; desafios enfrentados no percurso; limites, possibilidades e superações.

Com relação ao processo de avaliação da criança no período pandêmico, a supervisora pedagógica S2 também relatou de forma geral em uma de suas falas esse momento, que, segundo ela, foi muito complexo para a rede de ensino:

Isso angustiou bastante os professores, também me angustiou bastante, porque como é que a gente vai avaliar de fato, se a gente não sabe se ali a mãe não omitiu alguma informação, né? Se aquela atividade que veio pra gente, aquilo ali não é suficiente pra gente ver, porque a gente não tá vendo a criança nos pares, você não tá vendo a criança no dia a dia, pra você ver como é que ela é, o processo de autonomia dela, o que é que ela é mais dependente, o que é que ela precisa de mais atenção, então a gente sabe que isso não tinha como o professor avaliar, a questão individual. O que a gente pediu é que eles avaliassem o todo, né? A turma em si, como é que a turma caminhou, se houve... se conseguiu diálogo, se houve troca entre as famílias e o professor e as crianças, e que tentasse avaliar diante daquilo que elas receberam. Mas aí a gente propôs um relatório, um relatório breve, falando o que foi trabalhado, o que, na verdade, a gente gostaria de ter alcançado com a criança, mas não exatamente “fulaninho alcançou, fulaninho...” porque que a gente sabe que não tinha como. Tanto que depois a gente criou também uma tabelinha pra dizer pelo menos assim, aquela criança que conseguiu acompanhar, aquela criança que não conseguiu

buscar atividade. Pelo menos pra gente ter uma noção né, de como foi a participação da criança, a participação da criança e da família (S2/EC).

Nessa entrevista buscou-se informações sobre os relatórios solicitados às professoras:

Em 2020 o relatório foi por grupo, não foi individual. Aí eu lembro que em 2021 a gente já pediu um relatório individual, aí realmente foi um reboliço, as prós, pois não concordaram logo de imediato. Porque elas, exatamente, elas diziam, “como que a gente vai avaliar se a gente só vê ali um vídeo, a gente não tá no dia a dia”, né? Ficaram muito preocupadas. Porque em 2020, elas ainda tiveram três semanas. Em 2021, não. As crianças não tiveram contato. Começou só pela tela, né? E aí, é bem complexo, né? (S2/EC).

A supervisora ressalta a dificuldade enfrentada pela rede de ensino em avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças na modalidade remota. Afirma ter sido um período angustiante tanto para si quanto para as professoras, pois a ausência de contato direto, de convivência e de interação com a criança torna-se um tanto inviável de se realizar uma avaliação em conformidade com o que se estabelece para essa etapa da Educação Básica de acordo com os documentos legais. Com relação aos relatórios solicitados aos professores da educação infantil, afirma que foi proposta a elaboração de relatório breve sobre o desenvolvimento das ações pedagógicas em 2020 e, em 2021, além desse, foi solicitado, também, a elaboração de relatório individual da criança.

Apesar das dificuldades e limitações enfrentadas pelas professoras durante o período pandêmico com as aulas remotas mediante os depoimentos apresentados, observa-se que as professoras da unidade escolar buscaram possibilidades e estratégias para superar os desafios frente ao desenvolvimento da prática pedagógica na modalidade remota, obtendo alguns pontos positivos e outros, por vezes, não tão satisfatórios o quanto esperavam.

Nesse sentido, trago a seguir alguns relatos das professoras que expressam seus pensamentos, sentimentos e pontos de vista e que resumem de maneira breve e precisa os dados e as discussões apresentadas nessa pesquisa com relação a garantia do direito à educação por meio das políticas públicas, a organização da prática pedagógica, a aprendizagem da criança, assim como as aprendizagens adquiridas pelas professoras diante das experiências vividas no contexto pandêmico da Covid-19.

Com relação ao direito da criança à educação com base na legislação brasileira e nas políticas públicas existentes, as professoras afirmam que reorganizaram a prática pedagógica buscando estratégias para se fazer chegar a todas as crianças matriculadas na unidade escolar o ensino e a aprendizagem e que todas fossem assistidas e acompanhadas pedagogicamente:

Percebo também que, um outro ponto positivo foi que em nenhum momento né, a nossa escola né, nós não cruzamos os braços e deixamos as coisas acontecerem não, nós enfrentamos, procuramos ver um meio em que as crianças elas fossem alcançadas, e que a aprendizagem chagasse até elas, vendo que seria também um momento também bom pra elas, porque enquanto criança imagine ficar dentro de casa né, fechada, sem ter uma atividade, sem ter nada pra fazer, então os vídeos, tudo relacionado a aprendizagem foi um momento em que elas também aproveitaram né, que elas tiveram essa ocupação em casa e que serviu também para que elas não entrassem em pânico, que elas percebessem que o ensino e a aprendizagem estavam chegando até elas, que elas tinham aquele momento ali que elas poderiam ver que tinha uma musiquinha que poderia alegrar aquele momento, não só alegrar, mas trazer aprendizagem, e também foi um ano também que os pais também puderam contar conosco né, porque em muitas realidades nós pudemos perceber que alguns professores (que não vem ao caso) não puderam ter a mesma atitude que a nossa (GF).

E foi muito importante mesmo, porque nesse período eu sei que as crianças ficaram, o quê? Dois anos distante da escola, mais distante do ambiente escolar, mas em casa a gente fez o possível para levar esse momento em casa com os pais, a criança, ter essa ligação da criança com a escola, mesmo distante, assim, sem conhecer o professor, mas a gente conversava, tinha aquele contato com a família e foi levando, foi uma coisa muito importante (GF).

Por fim, ainda complementam: “E, assim, as mães ficavam tão agradecidas... elas ficam tão agradecidas, elas ficam... “pró, você é uma pessoa tão educada”, “pró, muito obrigada”, elas agradecem tanto... esse reconhecimento é tão bom, né?”; “Eu achei que eles passaram a valorizar mais o trabalho da gente, reconheceram, vários agradeciam, vários, na verdade nós tivemos que nos reinventar” (GF).

Analisando os depoimentos das participantes da pesquisa, observa-se que a escola buscou incluir todas as crianças no ensino não presencial, com as aulas e atividades remotas tanto em 2020 quanto em 2021. No entanto, foi possível constatar que nem todas as crianças matriculadas na unidade escolar conseguiram **acompanhar assiduamente o ensino remoto** nesses dois anos iniciais da pandemia da Covid-19, por diversos fatores já relatados ao longo do texto, que resume, principalmente, à desigualdade social e econômica das famílias brasileiras. Apesar da Constituição Federal no Art. 205 afirmar e assegurar em seu texto legal que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, infelizmente, esse direito não foi garantido a todas as crianças no período pandêmico.

A **organização da prática pedagógica para o ensino remoto** por meio dos recursos e ferramentas tecnológicas, como foi estabelecido pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, e orientado pela Secretaria Municipal de Educação, não foi uma tarefa fácil e confortável para as professoras:

Esse processo aqui foi muito grande, diante das várias mudanças, né, ficamos a todo tempo se questionando como seria esse novo para nós... diante das novas tecnologias, no início era difícil até de saber lidar com essas novas tecnologias, até mesmo desenvolver essas atividades, como seria a forma de trabalhar com esses alunos, foi muito assustador mesmo (GF).

[...] e para o profissional da área de educação, acho que foi um dos que também ficou bastante impactado, porque a gente tinha essa demanda ainda de como alcançar essas crianças, porque se fosse o ano inteiro? a gente não sabia se seria, então alguns tinham dificuldade com tecnologia, alguns estavam em pânico e acabaram que paralisaram mesmo, não sabiam o que fazer, e... então assim, algumas famílias tinham celular, tem, mas não tem internet, algumas escolas tinham como também enviar uma atividade escrita, disponibilizar, uma xerocada, outras não tinham, então foi uma realidade assim que a gente não sabia como viver, como enfrentar, e esse medo, esse desespero de estar em casa trancada, às vezes até a própria internet do professor não funcionava, até o próprio celular do professor não funcionava, não podia sair para ir numa lan-house, ou pedir ajuda a qualquer outra pessoa externa, então você tinha que lidar com o seu medo, com a sua ansiedade e ainda com essas novas ferramentas (GF).

Pra mim também foi muito desafiador, não sabia também como é... trabalhar com esses aparelhos tecnológicos, né? Principalmente vídeos, né? Preparação de vídeos, preparar aulas também, né?... Mas graças a Deus que a gente conseguiu né, no final do ano, conseguiu um resultado satisfatório com relação né à aprendizagem das crianças (GF).

A organização da prática pedagógica para o ensino remoto tem sido um grande desafio para as professoras, onde essas tiveram que reinventar o fazer pedagógico, buscar estratégias condizentes com a nova modalidade de ensino que pudessem atender e contemplar as crianças, promovendo o desenvolvimento de suas competências e habilidades para o alcance de aprendizagens significativas. Nas falas apresentadas ao longo desta dissertação, é perceptível o esforço, o empenho, a preocupação, a responsabilidade e o comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem das crianças matriculadas. Porém, analisando os depoimentos, bem como as diversas estratégias e ações pedagógicas traçadas e desenvolvidas pela unidade escolar, observa-se que nem todas as crianças puderam ser assistidas pedagogicamente, visto que para acompanhar e participar assiduamente das aulas e atividades remotas, as crianças e seus familiares precisavam **ter ferramentas tecnológicas e acesso à internet.**

Nessa perspectiva,

O que todos nós não podemos esquecer é que há um conhecimento que só pode ser construído na condição de entrada do lugar, isto é, na relação que se estabelece entre as próprias crianças, entre elas e o professor, entre elas e os objetos culturais. É

de um modo conclusivo, ‘fazer a escola, estando na escola’! (ZEN; FARIA; SALES, 2021, p.18)

No que diz respeito à aprendizagem da criança durante o ensino remoto, através do acompanhamento pedagógico *online*, do retorno das atividades impressas e no grupo de *Whatsapp* por meio de fotos, vídeos, áudio, as professoras relataram que foi um processo difícil, pois no presencial tem-se uma facilidade maior e convicção real do processo de aprendizagem da criança. No entanto, diante da análise do retorno das crianças e famílias, as professoras afirmam que tiveram um resultado satisfatório em sua maioria:

[...] e a gente acabava que conseguia alcançar de uma maneira didática, leve e gostosa essas crianças e assim, uma aprendizagem que poderia ter sido perdida 100% neste ano, a gente conseguiu alcançar algumas crianças, algumas crianças a gente conseguiu garantir um pouco mais a aprendizagem... (GF).

Pode não ter havido uma total aprendizagem por parte dos alunos né, mesmo porque os pais... uma coisa é o aluno estar na sala de aula, outra coisa é o aluno estar em casa, uma coisa é a metodologia usada pelos professores, outra coisa é a metodologia usada pelos pais, mas aos poucos nós conseguimos fazer com que essa situação fosse melhorando (GF).

Mas teve que ter aqueles pais, que como no presencial também, não estão nem aí, são dispersos, não ligam, dizem “esqueci”, juntavam não sei quantos blocos de atividades pra depois ir buscar, não acompanhava a criança, mas aqueles pais que conseguiram acompanhar mesmo sem uso de celular, quando começou a mandar as atividades impressas... a gente viu que a criança evoluiu, ela já conseguia fazer o nome dela, já alguns mandavam vídeo, dizendo, “já tá lendo, pró!”, aí já lia uma palavrinha. E aí, foi difícil, como a colega falou, foi difícil para todo mundo, e a gente não esperava um retorno tão grande assim, porque era novo pra qualquer um, e os pais ainda mais, com essa dificuldade de não ter internet, não tinha um aparelho que pudesse dar para a criança, para a criança assistir o vídeo, para baixar o vídeo, não tinha, então a gente até se surpreendeu com o resultado do retorno dos pais, que eram aqueles que realmente acompanhavam, sempre deram o retorno pra gente, aqueles que não acompanham, infelizmente, a gente não teve esse retorno que nós gostaríamos de ter (GF).

Como eu falei, não foi dois anos insignificativos, pelo contrário, houve sim um desenvolvimento dessas crianças, houve talvez não um resultado que daria presencial, mas tudo que a gente fez toda essa dinâmica, essa troca de experiências que a gente teve com eles também, com certeza foi muito significativo (GF).

Nessa direção, trago esta outra fala em destaque: “E a gente pode ver o resultado, no caso das crianças do Grupo 5, nós percebemos que elas aprenderam alguma coisa, elas não chegaram na escola como se nunca tivessem ido a uma escola” (GF).

Durante o grupo focal, as professoras apresentaram relatos, como os citados acima, onde afirmam terem alcançado pedagogicamente algumas crianças através das estratégias didáticas desenvolvidas durante as atividades remotas, garantindo aprendizagens de forma parcial, visto a dificuldade em acompanhar as crianças, além da dificuldade dos pais ou

responsáveis em seguir as aulas remotas junto com as crianças e conduzi-las na **realização das atividades propostas**. As professoras ainda afirmam que as crianças que conseguiram assistir as aulas remotas e realizar as atividades com o acompanhamento assíduo da família tiveram resultados satisfatórios com relação à aprendizagem. Portanto, deixam claro que o desenvolvimento e a aprendizagem não foram alcançados por todas as crianças matriculadas na unidade escolar, o que pode ser constatado ao longo dos depoimentos apresentados até aqui.

Corroborando essa discussão, Costa (2021, p. 149) afirma que “[...] se as crianças aprendem especialmente através de vivências, interações e brincadeiras, não há como pensar numa educação de qualidade para esse público através do ensino remoto”.

Outro ponto mencionado pelas professoras e presente em vários depoimentos foi a importância do **trabalho em equipe** no período pandêmico, frente às dificuldades e os desafios na organização da prática pedagógica para o ensino remoto na unidade escolar:

Eu acho que graças às nossas reuniões e o apoio que uma dava à outra, a gente conseguiu vivenciar isso com menos perda e com menos dor, inclusive para as nossas crianças, porque como a gente tinha essa questão das reuniões, de montar planejamentos juntas, a gente acabava que nessa interação, trocava ideias, uma apoiava a outra e a gente ia se fortalecendo... (GF).

Eu achei também de grande valia essa experiência, apesar de que eu não tenho habilidade nenhuma nessa parte de tecnologia. Eu tive um grande apoio do meu grupo, por eu não ter essa prática toda, mas o meu grupo me ajudou bastante e foi muito importante para mim. E, até hoje, eu me sinto muito acolhida, fui muito ajudada por todo o meu grupo. E eu sou muito grata por isso (GF).

E, essa união, foi tão importante, que eu estava... um dia conversando com uma colega aqui, que no presencial aqui, tinha colega que eu lhe dava, assim, oi, tudo bem? Eu tinha aquele relacionamento, mas nesse momento, a gente precisou tanto um do outro, tanto do outro, que eu encontrei pessoas que eu encontrava na escola e às vezes só era aquele encontro de, oi, bom dia, boa tarde. E passei a fazer uma amizade, um laço de amizade maior, porque a gente se sentia tão insegura, precisava de tanto de ajudar um ao outro, que a gente terminou até criando um laço... um laço de amizade, um laço mais forte de amizade (GF).

Eu penso que esse momento que a gente viveu na nossa realidade da nossa escola foi terapêutico para a gente [...], se a gente ficasse em casa parada sem fazer nada a gente também teria adoecido de certa forma. Então assim, eu acho que manter esse trabalho vivo, manter a escola viva, mesmo no Online, eu acho que foi terapêutico para todo mundo (GF).

No grupo focal, as professoras ainda ressaltaram que: “Se não fosse essa parceria da nossa escola, que a gente se uniu mesmo enquanto família, um foi ajudando o outro, talvez a gente não tivesse conseguido criar metodologias para lidar com o trabalho remoto” (GF).

Diante do percurso enfrentado nos dois anos de ensino remoto com dificuldades e desafios diversos, as professoras compartilharam algumas aprendizagens adquiridas por elas a partir das experiências vividas:

Eu também aprendi muito, essa questão das tecnologias, eu tive que buscar, pra aprender, porque ou você tentava aprender, ou então você ficava pra trás, (...) o mais importante que eu aprendi, que a gente tem que estar sempre aberto pra um novo, porque a pandemia, ela veio mostrar a gente que não existe fórmula certa (GF).

Então, a gente tá vendo a educação de uma outra maneira. A educação, ela está aberta pra várias...é...norte, tá aí, pra fazer os trabalhos híbridos, tanto que a gente optou por continuar fazer esse trabalho ainda ao sábado, que foi aprendizado, foi trazido, o importante pra criança tá, porque a criança é tecnológica, a criança que nasce agora é tecnológica, a gente tá pra trás, e a criança precisa disso. Isso é muito importante, infelizmente, a gente não tem a tecnologia pra gente trabalhar dentro da escola também, a gente não tem, mas seria muito importante que a criança tivesse acesso a isso, porque ela tá nesse mundo, que é um mundo novo, gente, é um mundo de novas tecnologias, e que a gente precisa, como educador, também abraçar essas novas tecnologias e trazer pra sala de aula (GF).

Outra coisa que eu aprendi muito com a pandemia, é o olhar do outro, então assim, as atividades mesmo, quando a gente elaborava, a gente postava no grupo da gente, pra as colegas olharem, até pra ver assim, o outro olha e tem o outro olhar, né. Porque aconteceu muito isso na pandemia, a gente tinha esse olhar da mãe, será que a mãe vai conseguir fazer essa atividade em casa? A gente já tinha essa preocupação antes, mas hoje eu tenho mais, porque eu penso, às vezes a mãe que tá em casa, talvez não fez a atividade, talvez não foi nem por desleixo, às vezes leu tudo errado, é porque ela não compreendeu mesmo, tem mãe que não compreendeu o objetivo da atividade, né, e não conseguiu fazer, ou talvez a mãe não tenha leitura, então ela não conseguiu fazer mesmo (GF).

E sempre tá se aperfeiçoando, né, em busca do novo, como a colega falou, eu também aprendi, não aprendi muita coisa, mas o básico eu aprendi. Então... foi um período que... na verdade, logo quando começou a pandemia, eu **quase entro em depressão** mesmo, eu falei pras meninas, todo mundo já sabe, foi um período que eu sofri muito, né, distante, eu também acho que porque morar sozinha, né, porque eu morar sozinha, distante de tudo, de todos, porque o meu convívio mais era aqui na escola, né, com minha mãe na roça (GF).

Eu mesma passei por isso na pandemia, e... eu liguei pra coordenadora, desesperada, e eu estava agoniada, eu tava tendo **crise de ansiedade**, eu tava tendo ataque cardíaco, eu tava no desespero. E aí ela chegou pra mim, ela conversou, e ela me acalmou. Daquele dia em diante, eu comecei a perceber que o bicho era grande (risos), mas a gente podia dominar ele. Com a ajuda de todos, cada uma dizia “quando você precisar, você me procura, não precisa ficar nesse desespero, juntas a gente vai conseguir fazer”. E aí todo mundo se uniu, e era uma ajudando a outra, e a gente conseguiu vencer (GF).

Em seus discursos, as professoras expressam a importância do **apoio mútuo** que tiveram entre a equipe escolar, auxiliando-as entre si nas dificuldades para a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como nas questões pessoais e emocionais enfrentadas por algumas delas no período pandêmico da Covid-19, tendo a parceria como

fator essencial no enfrentamento dos desafios. Ressaltam, também, a importância do **olhar para com o outro**, um olhar de cuidado, sensível e afetuoso aos envolvidos no processo educativo. As professoras evidenciam a necessidade do(a) professor(a) em estar sempre aberto(a) para o novo, buscando o aperfeiçoamento pedagógico, encarando os dilemas e desafios. Nessas falas parecem remeter-se aos pensamentos da pedagogia de Paulo Freire quando este afirma que: “*Não se pode falar de educação sem amor*” e; “*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem*”.

Observa-se, ainda, nesses relatos que, mesmo com o retorno das aulas presenciais, a escola permaneceu com as atividades remotas nos sábados letivos, com interação nos grupos de *Whatsapp* com as crianças a partir do contato telefônico dos familiares. Por fim, destacam como relevante a necessidade de incorporar estratégias didáticas com uso de tecnologias digitais na prática pedagógica presencial com as crianças. Para tanto, faz-se necessário que as redes públicas de ensino assegurem formação continuada de qualidade para os educadores, bem como a implementação e garantia de políticas públicas que possibilitem condições precisas para a efetivação das ações educativas de qualidade para todos os envolvidos.

Dessa forma, reafirmo que a prática pedagógica para a Educação Infantil deve ser organizada e desenvolvida a partir das interações e brincadeiras. As experiências significativas a partir desses momentos entre seus pares e o meio possibilitam às crianças aprendizagens expressivas e desenvolvimento integral através das diversas linguagens, garantindo, assim, os seis direitos estabelecidos pela BNCC (2017), quais sejam, *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se*.

Sabemos que os direitos das crianças estão assegurados e regulamentados pela legislação brasileira, porém, o que falta de fato é a garantia desses direitos na prática cotidiana para todas elas, sem exceção. Uma educação pública de qualidade possibilita que todas as crianças tenham acesso às mesmas condições e melhores oportunidades para aprenderem e se desenvolverem de forma integral, independente de etnia, gênero, religião, deficiência, condição social e econômica, situação de saúde pública (a exemplo da pandemia da Covid-19).

As intercorrências da pandemia da Covid-19, associadas às políticas públicas, implicaram diretamente no trabalho docente e na prática pedagógica para as crianças que estiveram em isolamento social. Os professores vivenciaram uma precarização mais intensa das condições de trabalho, cobrança para utilização de recursos tecnológicos e aplicativos digitais, mesmo sem a garantia de formação para tal prática, tensão devido ao novo e aos

desafios gerados, situações de sobrecarga, dentre outras questões que resultaram em estresse, ansiedade, depressão, desgastes físicos e psíquicos (MARLENE; VARANDAS, 2021).

Nessa direção, diante dos dados coletados nesta pesquisa, foi possível constatar que o município de São Gonçalo dos Campos seguiu as orientações do Conselho Nacional de Educação, descritas no Parecer 05/2020, no entanto ficaram evidentes nos relatos das professoras, participantes deste estudo, que apesar das recomendações do município pela Secretaria de Educação, as mesmas se mantiveram críticas com relação a algumas incoerências a respeito da prática pedagógica para o público da Educação Infantil.

Nesta pesquisa, pude apresentar os relatos das professoras sobre a realidade experienciada por elas durante a pandemia da Covid-19. Vale salientar que este estudo teve a finalidade não apenas de produzir dados acadêmicos, mas também de evidenciar as falas das professoras e supervisoras enquanto sujeitos políticos, que vivem cotidianamente no chão da escola e sabem as reais condições e necessidades para a construção de uma educação de qualidade, laica, inclusiva e democrática. Portanto, são profissionais que precisam ser reconhecidos como sujeitos de fala, valorizando e considerando os seus discursos, os quais possuem sentidos políticos.

Assim, para se construir uma educação pública de qualidade, garantindo os princípios da laicidade, diversidade, inclusão e democracia, defende-se neste estudo que o docente da Educação Infantil tenha a garantia e a possibilidade de participar ativamente dos processos de elaboração e implementação de políticas públicas educacionais (MARLENE; VARANDAS, 2021).

Diante do que foi produzido nesta pesquisa e das provocações e reflexões tensionadas, as análises e as discussões realizadas a partir dos relatos das professoras e supervisoras pedagógicas, apresentados no decorrer deste estudo, não teve a intenção de tecer críticas no sentido construtivo apenas a essas profissionais pelos desafios e dificuldades enfrentadas na busca pela garantia do direito à educação com condições e oportunidades iguais para todas as crianças durante a pandemia da Covid-19 com aulas remotas.

Esperamos que os resultados deste estudo possam servir para a promoção de um debate entre o poder público e demais envolvidos no processo educativo, pois a responsabilidade da garantia de um ensino público de qualidade para todos não é apenas do docente, mas sim de todo um coletivo, das esferas municipais, estaduais e federais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral, analisar os discursos de professores(as) da Educação Infantil sobre a organização e o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas no contexto da pandemia da Covid-19, em conformidade com os objetivos específicos, buscando descrever e compreender o funcionamento das atividades pedagógicas em escolas de Educação Infantil a partir da legislação; identificar as recomendações legais do município, para o desenvolvimento das ações pedagógicas e metodológicas na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19 e; identificar e descrever criticamente os desafios e estratégias de enfrentamento no desenvolvimento das práticas pedagógicas relatados pelos(as) professores(as) da Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19.

Para tanto, a observação participante, o grupo focal e a entrevista compreensiva foram utilizados enquanto instrumentos para coleta e produção dos dados. A princípio foi realizado o grupo focal tendo a participação de 10 (dez) professoras de educação infantil (pré-escola) da unidade escolar (locus da pesquisa), da rede pública municipal de ensino. Em dias posteriores, realizou-se as entrevistas compreensivas com 5 (cinco) profissionais, sendo 3 (três) professoras as quais participaram do grupo focal e 2 (duas) professoras que atuaram como supervisoras pedagógicas no período do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19. Através destes instrumentos foi possível identificar, compreender e analisar a atuação da prática pedagógica das professoras desenvolvida nas turmas de pré-escola (Grupo 4 e Grupo 5) durante o período pandêmico nos anos de 2020 e 2021 no município de São Gonçalo dos Campos.

As análises dos discursos das participantes, tanto do grupo focal quanto da entrevista compreensiva, demonstraram os impactos trazidos pela pandemia que afetaram diretamente na vida pessoal e profissional destas, além das crianças e seus familiares, como citado pelas professoras, ocasionando consequências no processo ensino aprendizagem em decorrência da suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto por meios tecnológicos, pelo qual nem todas as crianças conseguiram ter acesso e acompanhar diariamente as atividades on line por motivos diversos, inclusive questões socioeconômicas. Por essa razão, a equipe escolar precisou adotar estratégias pedagógicas para contemplar esse público, como entrega de atividades impressas e orientações e atendimentos via telefone particular/próprio, sem ajuda de custo por parte do município para o desenvolvimento das aulas e atividades remotas.

As professoras mencionaram ainda, as dificuldades e os desafios para reorganizar a prática pedagógica a partir da utilização de recursos e ferramentas tecnológicas, uma vez que

a maioria não possuía habilidades em manusear aparelhos digitais para a promoção de aulas remotas, produção de vídeos, elaboração de planejamento e atividades diferenciadas, considerando a realidade das crianças no contexto pandêmico, isoladas em casa e sem acompanhamento presencial das professoras, além de lidar com os sentimentos e emoções aflorados pelo medo e preocupação diante da gravidade da doença acometida pelo coronavírus.

Foi mencionado pela professora que atuou na supervisão pedagógica, os impactos que a pandemia trouxe para o contexto escolar, assim como os desafios enfrentados para a implantação do ensino remoto no município com recursos próprios de cada profissional, e sem referência deste trabalho até mesmo dos municípios vizinhos já que vieram desenvolver o remoto meses depois. Além de contar com uma equipe pequena na Secretaria Municipal de Educação para desenvolver este trabalho de orientação e condução da rede pública municipal, e da dificuldade inicial de sensibilizar, incentivar e estimular a classe de professores a se engajarem de fato no ensino remoto, enquanto ação emergencial adotada pelo sistema educacional brasileiro.

As profissionais citaram ações e estratégias propostas pela Secretaria Municipal de Educação para o desenvolvimento do ensino remoto a partir do Projeto Carona na Leitura (2020) e do Projeto Aprenda Mais (2021), como: grupo de *Whatsapp*, atividades *on line*, produção de vídeo-aula, chamada/frequência, ações de leitura envolvendo temáticas diversas, encontros pelas plataformas digitais *Google Meet* e *Zoom*, planejamento de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), plantão pedagógico, entrega de atividades impressas, processo avaliativo, entre outras. Para o desenvolvimento de algumas destas ações e estratégias ocorreram certas dificuldades e desafios enfrentados pelas professoras.

As análises sobre os resultados obtidos levam-nos a constatar que a prática pedagógica desenvolvida na educação infantil no município de São Gonçalo dos Campos, considerou as orientações apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecidas no Parecer n 5/2020, na medida em que se sugere que as escolas desenvolvam atividades educativas lúdicas, orientações aos pais ou responsáveis para realizarem as mesmas com as crianças em casa evitando possíveis retrocessos cognitivos e socioemocionais, aproximação e atendimento virtual com as famílias mantendo o vínculo, retorno das atividades, respostas e *feedback* por meio da utilização de celular, internet, acesso síncrono ou assíncrono, entrega de material de suporte pedagógico, realização da avaliação de aprendizagem

As atividades educativas de caráter lúdico, recomendadas pelo CNE, referem-se a atividades envolvendo leitura de textos pelos pais ou responsáveis, jogos, brincadeiras,

desenho, músicas infantis, atividades em meios digitais, além de estimular os momentos cotidianos em ambientes de interação e aprendizagem com a família, levando em consideração a realidade e o contexto da criança, a fim de fortalecer o vínculo e potencializar o desenvolvimento infantil nos aspectos cognitivos, afetivos e de sociabilidade (BRASIL, 2020).

O Conselho Nacional de Educação, no mesmo Parecer, ressalta ainda a avaliação na educação infantil estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no inciso I do artigo 31, a qual deve ser realizada com objetivo de acompanhar e registrar o desenvolvimento da criança, sem a finalidade de promoção para o acesso ao fundamental I, que deve ocorrer independentemente da aquisição dos objetivos de aprendizagem, uma vez que possui o direito de progressão sem retenção.

Com relação ao processo avaliativo, as professoras mencionaram as dificuldades e desafios frente à orientação da Secretaria Municipal de Educação a respeito da aplicação de atividades diagnósticas e avaliativas de maneira remota ao final de cada ciclo do ano letivo de 2021, e da produção de relatório individual de cada criança apresentando o desenvolvimento de aprendizagem. Para as professoras foi um momento de apreensão e angústia em ter que realizar essa avaliação de forma remota, *on line*, sem aproximação com as crianças para que pudessem atingir um resultado real, verídico e mais eficaz, como é realizado presencialmente sob a supervisão e acompanhamento delas em sala de aula.

Ficou evidente que apesar do município de São Gonçalo dos Campos ter seguido as orientações do Conselho Nacional de Educação, descritas no Parecer n 5/2020, as professoras participantes deste estudo, se mantiveram críticas com relação a recomendações incoerências a respeito da prática pedagógica desenvolvida para com as crianças da Educação Infantil através da modalidade remota durante o período pandêmico.

Diante dos objetivos traçados e das discussões apresentadas neste estudo, afirma-se a relevância da presente pesquisa em analisar a prática pedagógica desenvolvida por professoras da educação infantil, especificamente na pré-escola, na rede pública municipal de ensino, por considerar que os resultados obtidos podem contribuir para discussões pertinentes sobre o campo da Educação Infantil, no que diz respeito ao direito a educação, a prática pedagógica, a aprendizagem e o desenvolvimento e as políticas públicas. Ademais, essas discussões podem evidenciar o fazer pedagógico na promoção do desenvolvimento das crianças, colaborando para a realidade do contexto escolar a partir de debates e diálogos mediante as concepções teóricas que embasam a temática em questão, bem como os conhecimentos já produzidos e instaurados na academia.

Considera-se relevante, também, o resultado deste estudo para os participantes desta pesquisa, bem como para a comunidade escolar, sociedade civil, poder público municipal, estadual e federal, uma vez que apresenta análises educacionais referentes aos discursos sobre a prática pedagógica de docentes da Educação Infantil de uma rede pública municipal de ensino, a partir da proposta de escuta dos relatos de experiências das professoras através do grupo focal e da entrevista compreensiva, buscando compreender como o fato histórico da Covid-19 influenciou diretamente no processo de ensino e aprendizagem e na prática pedagógica, em sua amplitude.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Avanços no conhecimento etnográfico da escola**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997a.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. “Educação à distância da Educação Infantil, não!”. 2020.
- ARRUDA, E. P. **Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. Em Rede: Revista de Educação a Distância. v. 7, n. 1, 2020, p. 257-275. Disponível em: Acesso em: 10/07/2020.
- AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. **A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19**. Boletim de Conjuntura, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. 238 p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTOS, Ivanilda Maria E Silva; PEREIRA, Sonia Regina. **A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil**, 2003. Disponível em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1206/102>>. Acesso em 07/04/2022.
- BAUER, A. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. In: **Revista brasileira de política e administração da educação**, Recife, v. 24, n. 3, p. 557-575, set./dez. 2008.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BEHRENS, M. A.; PRIGOL, E. L. **Prática docente: das teorias críticas à teoria da complexidade**. In: SÁ, R. A.; BEHRENS, M. A. (org.). *Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa*. Curitiba: Appris, 2019. p. 65-85.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n.º 343**, de 17 de março de 2020. DF: Brasília, 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. DF: Brasília, 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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**. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2020d.

_____. Medida Provisória (MP) n 934, de 01 de abril de 2020. **Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2020b.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; Z AidAN, Samira. **Práxis pedagógica: um desafio cotidiano**. Paidéia, Belo Horizonte, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/a2ba/e75b7c25fe3245b9e3712b43a2d83b576061.pdf>>.

CAMPOS, M. M. **A Educação Infantil como Direito**. *Insumos para o Debate 2* – Emenda Constitucional n.º. 59/2009 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas. São Paulo. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2010. p.8 -14.

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 221-243, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79059>

COSTA, Sinara Almeida da. Relação família-escola na Educação Infantil: reflexões em tempos de pandemia. *In*: SANTOS, Marlene Oliveira dos (org.). **Educação infantil em tempos de pandemia**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 145-154. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35952/1/educacao-infantil-tempos-de-pandemia-RI.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2024.

CURY, CARLOS ROBERTO JAMIL. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2022.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**/ Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FONTANA, Roseli e CRUZ, Maria Nazaré da. 1. ed. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Priscila Lopes de; PIORINI, Carolina Salinas. Atividades não presenciais para a Educação Infantil? Reflexões acerca das orientações do Conselho Nacional de Educação em tempos de pandemia. In: MOÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosenberg**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, 423-448.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KRAMER, Sonia; Nunes, Maria Fernanda. **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007 Disponível em www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf.

KUHLMANN JR, M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. n.14, mai-ago/2000, p. 05-18.

LEITE, Francisco Rokes; LEITE, Emanuelle Santiago Monteiro. O ensino remoto e educação a distância: teorias e práticas pedagógicas durante a pandemia da covid-19. In: JÚNIOR, Francisco Pessoa de Paiva (Organizador). **Ensino Remoto em Debate**. -- 1. ed. -- Belém: RFB Editora, 2020, pág.: 57-69.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARQUES, J. **A aula como processo**. Porto Alegre: Sulina, 1974.

MARQUES, Romualdo. A Ressignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v.3, n.7, p.31-46, June 2020.

MIEIB. **Posicionamento público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil relativa à proposta de parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19**, 2020.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 238 p.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian. MORAN, José. (Org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 5 ed. São Paulo:Scipione, 2010 a.(coleção pensamento e ação na sala de aula).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. — 1. ed. — São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Edmilson Antonio Pereira. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 02 fev. 2024.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948**.RABELLO, Elaine; PASSOS, José Silveira. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. 2011. Disponível em: <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2023.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RIBEIRO, Marden de Pádua; CLÍMACO, Fernanda Câmpora. IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1 (1 sem. 2020) – ISSN 2175 – 7003.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-63, 2002.

ROSEMBERG, F. *Para uma outra educação infantil paulistana pós FUNDEB*. Trabalho apresentado no I Encontro Educação para uma outra São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/EducacaoInfantil2.pdf> . Acesso em: 10 de maio de 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, Ruben G.; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo M. (Org.). *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. São Paulo: Hucitec, 2008. p. 296-334.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; VARANDAS, Daniela Nascimento. Políticas públicas, professores da Educação Infantil e pandemia da COVID-19. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos (org.). **Educação infantil em tempos de pandemia**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 31-48. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35952/1/educacao-infantil-tempos-de-pandemia-RI.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago., 2018. E-ISSN:1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22.n2.maio/ago.2018.11679.

SOUZA, Noé Matias. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental: o fenômeno da gangorra nas redes públicas de Iraquara, Seabra e Souto Soares**. 2023. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37067>. Acesso em: 11 nov. 2023.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Estratégias Pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno**. In: TACCA, M. C. V. R. (org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. – Campinas: Ed. Alinea, 2006.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; MACEDO, Nayara Alves. Impactos da pandemia de covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 77-100, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78996>. Acesso em: 31 jan. 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola, uma construção possível**. 29 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1998.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porta Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et al.ii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZEN, Giovana Cristina; FARIA, Marcelo Oliveira; SALES, Márcea Andrade. Fazer escola sem estar na escola: os deslocamentos do agir docente e das lugaridades no contexto pandêmico. **Fólio-Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 2, 239-260, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9932/6646>. Acesso em: 22 jan. 2024.

ZEN, Giovana Cristina; Molinari, María Cláudia; NASCIMENTO, Aline Carvalho. As práticas cotidianas de leitura e escrita na escola como um direito da infância. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 41, p. 255-277, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7263/5095>. Acesso em: 06 fev. 2023.

APÊNDICE A – Modelo de Termo de Anuência ao Diretor da Escola Participante**TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Eu _____, responsável pela Instituição _____, CNPJ _____ declaro ter lido, conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, intitulado EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES(AS) NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID19 e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a segurança e bem-estar de todos.

São Gonçalo dos Campos, ____ de _____ de _____.

.....
Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE B – Modelo de Termo de Concessão**TERMO DE CONCESSÃO**

Eu, _____, Diretora da Escola Municipal _____, CNPJ _____, autorizo a pesquisadora Brenda Pereira de Sousa o acesso aos documentos educacionais sob minha posse, localizados no arquivo da Escola que orientam o ensino na Educação Infantil, para que sejam coletados dados do período de aulas remotas e retorno presencial (protocolos, orientações, sugestões para o ensino). Estes dados serão utilizados na execução do projeto intitulado “Educação Infantil: uma análise da prática pedagógica de professores(as) no cenário pandêmico da Covid19”, sob a responsabilidade da pesquisadora Brenda Pereira de Sousa apenas com a finalidade acadêmica não comprometendo de nenhuma forma a integridade dos participantes da pesquisa os quais terão seu anonimato garantido conforme o que regulamenta a Resolução 466/12. Informo estar ciente dos objetivos do projeto de pesquisa os quais são: analisar como o(a) professor(a) da Educação Infantil desenvolve a prática pedagógica no contexto da pandemia da Covid-19; descrever e compreender o funcionamento das atividades pedagógicas em escolas de Educação Infantil a partir da legislação; identificar as recomendações legais do município, para desenvolvimento das ações pedagógicas e metodológicas na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19; identificar e descrever criticamente os desafios e estratégias de enfrentamento no desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19; e dos benefícios atuais e potenciais que podem ser gerados com a execução deste trabalho que são: o aprofundamento no tema pesquisado por meio dos estudos a serem realizados durante o processo da pesquisa; contribuir para as discussões pertinentes sobre o campo da Educação Infantil, no que diz respeito à prática pedagógica, ao ensino e aprendizagem, evidenciando o fazer pedagógico na promoção do desenvolvimento das crianças, contribuindo para a realidade do contexto escolar a partir de debates e diálogos mediante as concepções teóricas que embasam a temática em questão, bem como os conhecimentos já produzidos e instaurados na academia; o resultado dessa pesquisa será de grande valia para os participantes, bem como para o poder público, gestão municipal, comunidade escolar e sociedade civil, uma vez que trará análises educacionais a partir da proposta de escuta dos relatos de experiência dos professores (grupo focal e entrevista compreensiva), buscando compreender como o fato histórico da Covid-19 influenciou

diretamente na prática pedagógica da escola em questão no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem.

Após a conclusão da pesquisa, a Escola terá acesso a mesma, podendo realizar uma análise dos resultados obtidos mediante a coleta e produção de dados, onde professores(as) da mesma Escola participarão da pesquisa por meio de Grupo Focal e Entrevista Compreensiva.

Declaro ainda estar ciente da Carta Circular nº. 039/2011/CONEP/CNS/GB/MS e das normas, resoluções e leis brasileiras as quais normatizam a utilização de documentos para coleta de dados, bem como da(s) justificativa(s) apresentada(s) pelos autores do presente protocolo de pesquisa para a coleta dos dados com a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos participantes da pesquisa com a qual concordo.

.....,

.....de.....de.....

.....

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE C – Modelo de Termo de Compromisso do Pesquisador

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, BRENDA PEREIRA DE SOUSA, declaro estar ciente das Normas e Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES(AS) NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID19 sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com as Resoluções 446/12 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a privacidade, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade, garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (CEP/UFBA);
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos, quer sejam eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEP-FACED/UFBA qualquer alteração no projeto de pesquisa encaminhadas via Plataforma Brasil, sob a forma de relatório ou comunicação protocolada;
- Apresentar os resultados da pesquisa nas instituições proponente, coparticipante e ao CEP-FACED/UFBA após o seu término, conforme exigência das Resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS);
- Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para a execução do projeto em questão;
- Assegurar a confidencialidade e os cuidados para que as informações somente sejam divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais do nome ou quaisquer outras indicações que possam identificar os participantes da pesquisa;
- Manter os dados e documentos da pesquisa em arquivo, físico ou digital, armazenados em local seguro, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- Não iniciar a coleta de dados até aprovação do projeto pelo CEP-FACED/UFBA;
- Informar se o(a) orientador(a) está ciente de sua orientação no referido projeto, quando for

o caso.

Salvador, _____ de _____ de _____.

(Pesquisador Responsável)

APÊNDICE D – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “*Educação Infantil: uma análise da prática pedagógica de professores(as) no cenário Pandêmico da Covid-19*”, desenvolvida por Brenda Pereira de Sousa, discente de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia, sob orientação da Professora Dra. Maria Virginia Machado Dazzani. O objetivo geral do estudo é analisar como o(a) professor(a) da Educação Infantil desenvolve a prática pedagógica no contexto da pandemia da Covid-19. O convite para a sua participação se deve pelo fato de você ser professora de turma da educação infantil na Escola Municipal (lôcus da pesquisa), do município de São Gonçalo dos Campos/Ba.

A sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizada de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Caso concorde, você irá participar da dinâmica denominada Grupo Focal (roda de conversa) juntamente com as demais professoras de turma da educação infantil da mesma escola, onde será proposto um bate papo abordando tópicos sobre a temática da pesquisa e, posteriormente, uma Entrevista Compreensiva individual. Nestas, a pesquisadora fará perguntas para que você esclareça como foi e/ou está sendo desenvolvida a prática pedagógica no contexto da Pandemia da Covid-19 na educação infantil. Tanto o Grupo Focal quanto a Entrevista Compreensiva será gravada em áudio. Se não se sentir à vontade em responder alguma pergunta, não precisa responder. O Grupo Focal e a Entrevista Compreensiva serão transcritos e armazenados, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

A realização dessa pesquisa pode ocasionar riscos aos participantes, a saber: invasão de privacidade, uma vez que as participantes estão sujeitas a responder questões sensíveis sobre seu fazer docente que, eventualmente, podem provocar desconforto; privação do tempo que será disponibilizado para a entrevista; temor de discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; medo da divulgação de dados confidenciais. Entretanto, a pesquisadora se compromete a realizar ações que minimizem os riscos e desconfortos que a pesquisa pode gerar como, por exemplo, estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto emitidos pela participante; garantir local reservado para as entrevistas e liberdade para não responder

questões que a participante julgar constrangedoras; garantir a não violação e a confidencialidade desse termo após a assinatura da participante; respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como aos hábitos e costumes da participante; garantir a possibilidade de desistência a qualquer tempo, bem como a garantia de anonimato e uso dos registros apenas para fins da pesquisa.

Caso a Sra. venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, a Sra. tem direito a receber a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, tanto após o encerramento do estudo quanto no caso de interrupção da pesquisa, além de lhe ser garantido o direito à indenização.

Para participar deste estudo a Sra. não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. No entanto, caso a Sra. tenha qualquer gasto referente a alimentação e deslocamento, este será ressarcido pelo pesquisador.

A Sra. terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. A sua participação é voluntária. Dessa forma, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Durante e após a pesquisa, sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo.

Se você assinar este Termo, quer dizer que você entendeu a proposta da pesquisa e autoriza que a mesma seja realizada com você e que sua fala seja gravada e divulgada em produções científicas. Entretanto, vale salientar que a sua identidade será mantida em sigilo, tanto quanto das pessoas que você citar. Isso significa que o seu nome e o nome das pessoas que você citar nunca vão ser divulgados. Se você tiver alguma dúvida, pode falar que a pesquisadora vai esclarecer antes de você assinar. Você pode recusar o convite para participar da pesquisa e não assinar este Termo. Mas, mesmo depois de assinar, caso mude de ideia e desista de participar, você também pode retirar seu consentimento, a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Caso a Sra. tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com a pesquisadora abaixo a qualquer tempo.

Pesquisador responsável: Brenda Pereira de Sousa

Telefone: (75) 99241-7867

E-mail: b-pereira.s@hotmail.com

Também em caso de dúvida, a Sra. poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia – CEPEE-UFBA. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) busca defender os interesses dos participantes de pesquisa. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. O CEPEE-UFBA está localizado na Rua Augusto Viana S/N, Campus do Canela, Cep 40110-060. A Sra. pode entrar em contato com o CEPEE-UFBA pelo telefone (71) 3283-7615, ou pelo e-mail cepee.ufba@ufba.br.

Toda pesquisa científica proporciona inúmeros benefícios tanto para o pesquisador quanto para o contexto social e acadêmico. Dessa forma, esperamos como benefício da realização dessa pesquisa, o aprofundamento no tema pesquisado por meio dos estudos a serem realizados durante o processo da pesquisa. Contribuir para as discussões pertinentes sobre o campo da Educação Infantil, no que diz respeito à prática pedagógica, ao ensino e aprendizagem, evidenciando o fazer pedagógico na promoção do desenvolvimento das crianças, contribuindo para a realidade do contexto escolar a partir de debates e diálogos mediante as concepções teóricas que embasam a temática em questão, bem como os conhecimentos já produzidos e instaurados na academia. O resultado dessa pesquisa será de grande valia para os participantes, bem como para o poder público, gestão municipal, comunidade escolar e sociedade civil, uma vez que trará análises educacionais a partir da proposta de escuta dos relatos de experiência dos professores (grupo focal e entrevista compreensiva), buscando compreender como o fato histórico da Covid-19 influenciou diretamente na prática pedagógica da escola em questão no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados da pesquisa serão entregues quando for finalizada. Almeja-se a divulgação da pesquisa em eventos científicos e em publicações em revistas e periódicos acadêmicos que discutam sobre a temática da presente pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Dessa forma, a Sra. não será identificada em nenhuma publicação ou apresentação de trabalho. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e sua orientadora.

Este termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pela Sra. ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável. Uma das vias deste termo será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra via, de igual teor, será fornecida a Sra., que deverá ser guardada em seus arquivos. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

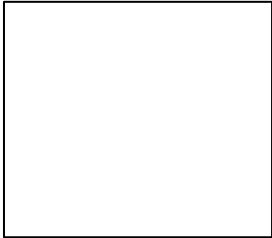
.....

Eu, _____,
declaro que li e entendi as informações que me foram passadas acima e **concordo** em participar da pesquisa “Educação Infantil: uma análise da prática pedagógica de professores(as) no cenário Pandêmico da Covid-19”. Comunico também que **recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e que me foi dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas.

São Gonçalo dos Campos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



Impressão datiloscópica do participante

1ª Via – Pesquisador Responsável

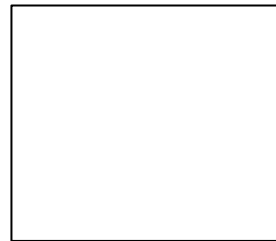
.....

Eu, _____,
declaro que li e entendi as informações que me foram passadas acima e **concordo** em participar da pesquisa “Educação Infantil: uma análise da prática pedagógica de professores(as) no cenário Pandêmico da Covid-19”. Comunico também que **recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e que me foi dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas.

São Gonçalo dos Campos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



Impressão datiloscópica do participante

2ª Via – Participante

.....

APÊNDICE E – Modelo de Roteiro para Grupo Focal com Professoras

ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM PROFESSORAS

Contextualizando:

Com o isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19, creches e pré-escolas foram fechadas e tendo a Educação como direito legal assegurado pela Constituição Federal de 1988, a comunidade escolar precisou repensar a educação para além dos muros da escola de acordo com as orientações do Ministério da Educação, substituindo as aulas presenciais por aulas remotas com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação.

Diante o impacto da pandemia na rotina escolar (suspensão das aulas presenciais), como foi o primeiro ano da crise emergencial da pandemia na rotina escolar?

Aceitação e desafios por parte dos professores;

Desafios da supervisão frente a reorganização do fazer pedagógico;

Desafios e estratégias de enfrentamento;

Orientação da SME para a condução dos trabalhos pedagógicos na rede – orientação aos professores e familiares;

Recursos e estratégias pedagógicas utilizadas no desenvolvimento das aulas e atividades;

Flexibilização da carga horária da educação infantil;

Acompanhamento dos pais na rotina escolar dos filhos;

Projetos desenvolvidos em 2020 e 2021;

Processo de avaliação dos estudantes durante o remoto;

Formação e preparação para os professores iniciarem o remoto;

Ajuda de custo por parte do município para a condução das aulas remotas (aparelho tecnológico, internet...);

Cômputo da carga horária a partir das atividades remotas;

APÊNDICE F – Modelo de Questões para Entrevista com Professoras**ENTREVISTA COMPREENSIVA COM PROFESSORAS**

Como eram desenvolvidas as atividades pedagógicas nas escolas de Ed. Infantil antes do contexto da pandemia da Covid-19?

E durante o ensino remoto como foram reorganizadas as ações pedagógicas?

Quais desafios e estratégias de enfrentamento no desenvolvimento da prática pedagógica?

Como foram desenvolvidas as aulas e atividades no ensino remoto (síncronas e assíncronas)?

De que forma foi realizada a avaliação de aprendizagem do estudante no ensino remoto?

APÊNDICE G – Modelo de Roteiro para Entrevista com Supervisoras Pedagógicas

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COMPREENSIVA COM SUPERVISORAS

Contextualizando:

Com o isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19, creches e pré-escolas foram fechadas e tendo a Educação como direito legal assegurado pela Constituição Federal de 1988, a comunidade escolar precisou repensar a educação para além dos muros da escola de acordo com as orientações do Ministério da Educação, substituindo as aulas presenciais por aulas remotas com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação.

Diante o impacto da pandemia na rotina escolar (suspensão das aulas presenciais), como foi o primeiro ano da crise emergencial da pandemia na rotina escolar?

Aceitação e desafios por parte dos professores;

Desafios da supervisão frente a reorganização do fazer pedagógico;

Desafios e estratégias de enfrentamento;

Orientação da SME para a condução dos trabalhos pedagógicos na rede – orientação aos professores e familiares;

Recursos e estratégias pedagógicas utilizadas no desenvolvimento das aulas e atividades;

Acompanhamento dos pais na rotina escolar dos filhos;

Projetos desenvolvidos em 2020 e 2021;

Processo de avaliação dos estudantes durante o remoto;

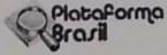
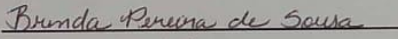
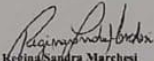
Formação e preparação para os professores iniciarem o remoto;

Ajuda de custo por parte do município para a condução das aulas remotas (aparelho tecnológico, internet...);

Cômputo da carga horária a partir das atividades remotas;

ANEXO A – Folha de Rosto Final

FOLHA DE ROSTO FINAL

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES(AS) NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID19			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 11			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Educação			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: BRENDA PEREIRA DE SOUSA			
6. CPF: 053.267.115-59		7. Endereço (Rua, n.º): ARLINDO ALVES, 35 SANTO ANTONIO DOS PRAZERES Área 7 FEIRA DE SANTANA BAHIA 44071870	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 75992417867	10. Outro Telefone:
		11. Email: b-pereira.s@hotmail.com	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>06 / 02 / 2023</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal da Bahia - UFBA		13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: Faculdade de Educação
15. Telefone: (71) 3283-7272		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Regina Sandra Marchesi</u>		CPF: <u>017.134.647-56</u>	
Cargo/Função: <u>Vice Diretor em exercício</u>			
Data: <u>06 / 02 / 2023</u>		 Regina Sandra Marchesi Vice Diretor da FACED – Em Exercício Assinatura Regina Sandra Marchesi Faculdade de Educação UFBA Vice Diretora Matrícula SIMEP 1251048	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO B - Parecer do Projeto de Pesquisa Aprovado pela Plataforma Brasil

APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELA PLATAFORMA BRASIL


- HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	16/06/2023 15:34:39	Parecer liberado	2	Coordenador	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	PESQUISADOR	
PO	16/06/2023 15:33:34	Parecer do colegiado emitido	2	Coordenador	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	
PO	14/06/2023 12:59:17	Parecer do relator emitido	2	Coordenador	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	
PO	14/06/2023 12:05:39	Aceitação de Elaboração de Relatoria	2	Coordenador	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	
PO	02/06/2023 12:43:07	Confirmação de Indicação de Relatoria	2	Coordenador	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	
PO	31/05/2023 16:03:55	Indicação de Relatoria	2	Secretária	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	
PO	31/05/2023 16:03:25	Aceitação do PP	2	Secretária	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	
PO	31/05/2023 09:48:06	Submetido para avaliação do CEP	2	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	
PO	07/05/2023 23:08:33	Parecer liberado	1	Coordenador	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	PESQUISADOR	
PO	03/05/2023 15:25:10	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	
PO	02/05/2023 18:52:07	Parecer do relator emitido	1	Coordenador	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	
PO	19/04/2023 10:37:30	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Coordenador	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	
PO	12/04/2023 17:40:55	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	
PO	12/04/2023 12:35:36	Indicação de Relatoria	1	Secretária	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	
PO	12/04/2023 12:35:10	Aceitação do PP	1	Secretária	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	
PO	12/04/2023 06:32:38	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia - UFBA	

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES(AS) NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID19
Pesquisador Responsável: BRENDA PEREIRA DE SOUSA
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 68677723.4.0000.5531
Submetido em: 31/05/2023
Instituição Proponente: Faculdade de Educação
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2083252