

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDRIELY FERREIRA DO NASCIMENTO

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19.

CURITIBA

2022

ANDRIELY FERREIRA DO NASCIMENTO

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá.

CURITIBA

2022

## TERMO DE APROVAÇÃO

ANDRIELY FERREIRA DO NASCIMENTO

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

---

Prof.(a). Dr. Ricardo Antunes de Sá

Orientador(a) – Departamento de Planejamento e Administração Escolar - UFPR.

---

Prof. Msc. Maria da Glória Galeb

Prefeitura Municipal de Curitiba/Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (PMC/SME).

Curitiba, 10 de maio de 2022.

Dedico este trabalho aos meus filhos, Eleonor e Eros. Obrigada por me fazerem sentir, de fato, o que é o amor incondicional. Com vocês e por vocês me tornei uma pessoa mais resiliente, e sinto que sou completamente capaz de enfrentar qualquer adversidade.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me sustentado até aqui. Inúmeras vezes pensei em desistir, passei por diversas circunstâncias que pareciam me obrigar a isso, mas em diferentes momentos vi que Deus não permitiu que eu abandonasse minha tão sonhada formação.

Agradeço ao meu esposo, Pedro, por ficar ao meu lado durante todos estes anos de formação. Toda e qualquer conquista minha construída até o presente momento, nada seria se ele não estivesse ao meu lado.

Agradeço aos meus dois filhos, Eleonor e Eros, por serem meu apoio, minha base, minha motivação para seguir em frente. Faço tudo por eles sempre.

Gostaria de agradecer também aos meus pais, José e Adriana, aos demais familiares e agregados, sobretudo a minha sogra Claudia, que esteve ao meu lado nesta jornada de cinco anos me dando todo o apoio possível com as minhas crianças.

Agradeço também à todos os professores e professoras que participaram e auxiliaram-me durante minha jornada acadêmica, sem a contribuição de cada um eu não me tornaria o ser humano que sou hoje, o trabalho de vocês influenciou a pessoa que sou hoje, e também a profissional que pretendo ser para a sociedade. Gratidão ao meu orientador, Dr. Ricardo Antunes de Sá, pelo aceite e paciência em me orientar, mesmo em tempos tão difíceis o senhor foi essencial para que o presente trabalho fosse estruturado e concluído com êxito.

“A crise na educação brasileira não é uma crise, é um projeto!”  
(DARCY RIBEIRO, 1977).

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo retratar, de forma breve, como foi desenvolvido o trabalho docente na educação infantil durante o período do ensino remoto na pandemia do Covid-19. Tem ainda a intenção de demonstrar o uso das tecnologias e mídias digitais pelas professoras, analisando suas estratégias e metodologias de trabalho para a promoção da educação infantil de forma remota, apontando as facilidades e os percalços que foram enfrentados neste período pelas docentes. A pesquisa se inscreve dentro de uma abordagem qualitativa e foi empregado como técnica de coleta de informações um questionário aplicado a quatro docentes convidadas (duas da rede pública de ensino e duas da rede privada) que atuam em instituições de ensino nos municípios de Pinhais e Curitiba. A partir da análise das respostas obtidas foi construída uma análise a partir de autores como: Lopes (2005), Oliveira (2013), Vieira e Falciano (2020), Silveira (2021), Rossato e Amâncio (2021), e Anjos e Francisco (2021). Os resultados das análises obtidas por meio das respostas das docentes respondentes do questionário foram de que: houve mudanças e adoção de novas estratégias de ensino para contemplar a etapa da educação infantil no modelo de ensino remoto durante a pandemia do Covid-19; a adaptação do planejamento docente foi necessária para atender ao público da educação infantil no período de isolamento social; o uso das tecnologias e mídias digitais no modelo de ensino remoto na educação infantil provocou possibilidades e dificuldades, bem como a necessidade da ressignificação das práticas na educação infantil, frente a utilização de tecnologias e mídias digitais nesta etapa de ensino e, ainda, as docentes ressaltaram as dificuldades na utilização de recursos tecnológicos digitais e na relação de interdependência com as famílias, com relação ao retorno das propostas apresentadas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Remoto; Docentes; Tecnologias e mídias digitais; Estratégias;

## **ABSTRACT**

The present study aims to briefly portray how the teaching work in early childhood education was developed during the period of remote teaching in the Covid-19 pandemic. It also intends to demonstrate the use of technologies and digital media by teachers, analyzing their strategies and working methodologies for the promotion of early childhood education remotely, pointing out the facilities and mishaps that were faced in this period by teachers. The research is part of a qualitative approach and a questionnaire was applied to four invited teachers (two from the public education network and two from the private network) who work in educational institutions in the municipalities of Pinhais and Curitiba. Based on the analysis of the responses obtained, an analysis was constructed from authors such as: Lopes (2005), Oliveira (2013), Vieira and Falciano (2020), Silveira (2021), Rossato and Amâncio (2021), and Anjos and Francisco (2021). The results of the analyzes obtained through the responses of the teachers who answered the questionnaire were that: there were changes and the adoption of new teaching strategies to contemplate the stage of early childhood education in the remote teaching model during the Covid-19 pandemic; the adaptation of teaching planning was necessary to serve the public of early childhood education in the period of social isolation; the use of technologies and digital media in the model of remote teaching in early childhood education provoked possibilities and difficulties, as well as the need to re-signify practices in early childhood education, in view of the use of technologies and digital media at this stage of teaching and, also, the teachers highlighted the difficulties in the use of digital technological resources and in the relationship of interdependence with the families, in relation to the return of the proposals presented.

**Keywords:** Early Childhood Education; Remote Teaching; teachers; Technologies and digital media; Strategies;

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| FIGURA 1 – CANAL “TV ESCOLA CURITIBA”.....   | 23 |
| FIGURA 2 – EXEMPLO DE VIDEOAULA GRAVADA E DISPONIBILIZADA NO PERÍODO REMOTO .....                                      | 23 |
| FIGURA 3 – ABA “EDUCAÇÃO ONLINE”, DISPONIBILIZADO NO SITE OFICIAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PINHAIS ..... | 26 |
| FIGURA 4 - EXEMPLO DAS MÍDIAS DIGITAIS CITADAS PELAS DOCENTES EM SUAS PRÁTICAS DURANTE O PERÍODO REMOTO .....          | 48 |

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| QUADRO 1 – INFORMAÇÕES BÁSICAS DAS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA .....  | 42 |
| QUADRO 2 – RESPOSTAS DAS DOCENTES AOS QUESTIONAMENTOS SOBRE ESTRATÉGIAS/MÉTODOS UTILIZADOS E ADOÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS DURANTE O PERÍODO REMOTO ..... | 45 |
| QUADRO 3 - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO, E A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS .....  | 50 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS**

|          |   |
|----------|---|
| CF       | - Constituição Federal.                                       |
| BNCC     | - Base Nacional Comum Curricular.                             |
| LDB      | - Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional.              |
| DCNEI    | - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. |
| COVID-19 | - Coronavírus.  |
| ECA      | - Estatuto da Criança e do Adolescente.                       |
| PME      | - Plano Municipal de Educação.                                |
| TDIC     | - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.           |
| UFMG     | - Universidade Federal de Minas Gerais.                       |



## SUMÁRIO

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>13</b> |
| A.       | JUSTIFICATIVA .....  | 14        |
| b.       | OBJETIVOS.....   | 16        |
| i        | Objetivo geral.....  | 16        |
| ii       | Objetivos específicos.....   | 16        |
| <b>2</b> | <b>A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19.....</b>     | <b>17</b> |
| 2.1      | EDUCAÇÃO INFANTIL.....   | 17        |
| 2.2      | EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC .....  | 18        |
| 2.3      | CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA.....                  | 20        |
| 2.4      | MODELO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CURITIBA ..... | 21        |
| 2.5      | CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PINHAIS.....                   | 24        |
| 2.6      | MODELO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PINHAIS .....  | 24        |
| 2.7      | ESCOLAS PRIVADAS .....   | 26        |
| 2.8      | DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – QUEM É? .....                                  | 27        |
| 2.9      | DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA .....                      | 31        |
| <b>3</b> | <b>O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA .....</b>  | <b>34</b> |
| <b>4</b> | <b>METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO .....</b>                               | <b>38</b> |
| 4.1      | A PESQUISA EM DETALHES .....   | 40        |
| <b>5</b> | <b>INVESTIGANDO A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA .....</b>           | <b>41</b> |
| 5.1      | AS PRINCIPAIS DIFICULDADES NA PANDEMIA .....                                   | 43        |
| 5.2      | A ADAPTAÇÃO DO PLANEJAMENTO .....  | 46        |
| 5.3      | POSSIBILIDADE E LIMITES DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO ..... | 48        |

|     |  |           |
|-----|--|-----------|
| 5.4 | A AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO .....   | 49        |
| 5.5 | SOBRE AS AULAS REMOTAS .....   | 51        |
|     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>53</b> |
|     | <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>55</b> |
|     | <b>APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM AS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b> | <b>58</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Iniciei no mercado de trabalho no âmbito da educação: minha primeira atividade “profissional” foi aos 14 anos de idade como estagiária de nível médio. Atuava em uma turma de 1º ano do ensino fundamental na rede pública de ensino. Desde então, decidi seguir nesta área profissional.

Atualmente trabalho como assistente de coordenação pedagógica em uma escola da rede particular de ensino, localizada em um município da região metropolitana de Curitiba. Desenvolvo um trabalho de auxiliar a coordenadora pedagógica da educação infantil e ensino fundamental nos processos que dizem respeito ao cotidiano escolar: acompanhar quadro de horários docentes, articular juntamente a equipe docente conteúdo a ser disponibilizado no aplicativo da escola, acompanhamento da rotina escolar dos docentes, comunicados entre docente e coordenação pedagógica, assistência direta em suporte material ao docente, etc.

No período da pandemia pude acompanhar a realidade em que escola/docente imergiram para o atendimento aos estudantes, e na educação infantil percebi que este contato/interação entre professores e educandos foi ainda mais desafiador. Como mãe de uma criança matriculada na educação infantil pública e como trabalhadora da educação privada vivenciei as duas experiências no mesmo período. Percebi as diferenças entre ambas: seja no atendimento *online*, no preparo docente frente à multidiversidade de ferramentas tecnológicas, no suporte didático e na adaptação das propostas, entre outros pontos.

O curso de Pedagogia me proporcionou até aqui uma visão crítica da educação, além de agregar à minha formação conhecimentos sobre o ser humano. O compromisso pedagógico, social e humano como educadora deve ultrapassar o conceito romantizado socialmente sobre a profissão. Para trabalhar com a educação infantil é necessário sensibilidade e gosto pelo desenvolvimento do trabalho com crianças pequenas, contudo, é necessário muito mais do que “gostar”: é preciso ter vontade de aprender, de desenvolver-se profissionalmente, de aliar a teoria à prática a fim de superar os desafios diários, que são muitos.

No ano de 2020 vivemos uma pandemia: a COVID 19.<sup>1</sup> A Covid-19 causou uma crise global e a educação foi um dos setores mais afetados. Neste período pandêmico desafiador para todos os setores sociais – inclusive para a educação -, o trabalho docente na educação teve que ser reformulado e readequado para adequar-se ao modelo de ensino remoto.

A educação infantil, caracterizada pelo trabalho voltado ao lúdico, ao cuidado, à convivência entre os pares e ao desenvolvimento cognitivo-intelectual, teve o cenário completamente transformado: antes, o que era interação, mudou para câmeras, computadores, salas de aula virtuais, aulas *online*, quarentena, entre outros.

Assim como qualquer outro profissional da educação infantil no período da Pandemia Covid-19, tive algumas dificuldades na elaboração de atividades que contemplassem o ensino remoto para crianças de 3 anos. Como mãe, também tive dificuldades em realizar as propostas enviadas para casa juntamente com minha filha. Muitos colegas de profissão também relataram dificuldades com este novo “modelo” de educar. Foi desafiador criar novas formas de chamar a atenção das crianças para frente das telas da televisão, do computador e dos *smartphones*. A docente de educação infantil neste período precisou reinventar-se para atender às necessidades educacionais pertinentes às crianças pequenas, mas se deparou com um grande questionamento: como fazer?

Neste sentido, a intenção deste estudo é investigar sobre o trabalho docente na Educação Infantil neste período de pandemia e entender a didática, o planejamento, as dificuldades, as principais mudanças e os resultados que ocorreram no trabalho docente, por meio do ensino remoto, na educação infantil.

#### a. JUSTIFICATIVA

A referida temática despertou-me a atenção devido ao contexto atual: a pandemia do COVID-19 e seus impactos na educação infantil. Essa temática esteve muito presente em meu cotidiano de trabalho/familiar, e julgando pelo ainda baixo número de estudos sobre o referente tema, é pertinente que essa pesquisa seja

---

<sup>1</sup> A SARS-CoV-2 é um vírus potencialmente contagioso, descoberto pela primeira vez na cidade de Wuhan, na China em dezembro de 2019. Este vírus ataca principalmente os pulmões, causando quadros sintomáticos respiratórios graves em alguns seres humanos, levando ao óbito em alguns casos.

feita. Assim como outras mães/docentes, tive de enfrentar intimamente esse momento do “Novo Normal”. Minha filha frequenta a educação infantil em uma instituição pública de ensino, e o quadro que pude observar durante o desenvolvimento das propostas e planejamentos na educação infantil pública foi completamente diferenciado em muitos aspectos do que vi como profissional da educação infantil, considerando as duas redes particulares de ensino que atuei durante os dois últimos dois anos. Essa dicotomia entre público e privado, e a diferença na adoção de estratégias de ensino e aprendizagem para o enfrentamento da pandemia também foi um propulsor para a pesquisa deste trabalho.

A educação infantil, por assumir uma identidade própria, tendo como eixo as interações e brincadeira, primando pelo cuidar e educar de forma indissociável e buscando garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento às crianças predispõe também uma certa curiosidade sobre o tema, principalmente no que diz respeito a novos meios de educar o corpo infantil de forma remota: Como foi o processo de adoção do modelo remoto pelos docentes? Quais as situações/dificuldades no processo educativo tem sido percebida pelos docentes? Qual é a visão dos professores sobre esse “novo” modelo de ensino? Quais impactos este período de propostas remotas gerou na docência na educação infantil? E por fim: Quais ferramentas tecnológicas/digitais estão sendo e/ou ainda serão utilizadas em um período pós-pandêmico?

O perfil do docente da educação infantil frente à COVID-19 tem sofrido alguns impactos. O retorno dos encontros presenciais nos mostram essas mudanças comportamentais relacionadas à implementação emergencial do ensino remoto, que impactaram diretamente no desenvolvimento educacional da criança e também na relação criança-professor. Há mudança notável também na prática docente em relação à condução da turma, considerando a imersão educacional nos meios tecnológicos e mídias digitais.

O papel das ferramentas digitais passou a assumir relevante importância na educação infantil, não somente durante o período mais acentuado da pandemia: o uso de tecnologias e mídias sociais adentrou de forma “avassaladora” o cotidiano escolar, desde o início da pandemia até a retomada dos encontros presenciais. No contexto da educação infantil, essa pesquisa é importante para analisar como essas tecnologias e mídias digitais impactaram o cotidiano do trabalho docente na

educação infantil - desde seu uso durante a pandemia, até a volta dos encontros presenciais. É importante salientar que as dicotomias multifatoriais entre impacto e utilização de tecnologias e mídias digitais é caracterizado de formas diferentes nas redes públicas e privadas, e veremos brevemente essas diferenças ao longo desta pesquisa.

b. **OBJETIVOS**

i. OBJETIVO GERAL

- Investigar sobre o trabalho docente na Educação Infantil durante e após a crise causada pela Pandemia COVID19.

ii. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar a metodologia, o planejamento e os efeitos do processo de docência no modelo de ensino remoto na educação infantil;
- Analisar as dificuldades docentes em relação à adaptação das propostas e o desenvolvimento do processo de docência na educação infantil no modelo de ensino remoto;
- Analisar as dificuldades docentes em relação ao uso das tecnologias digitais na docência na educação infantil no modelo de ensino remoto.

## 2. A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

### 2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

O Estado brasileiro garante por lei no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Neste cenário é pertinente contextualizar a educação infantil como uma das etapas garantidas pelo Estado por meio da supracitada Constituição, que ressalta em seu artigo 208, no inciso I que: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, (Redação dada pela emenda constitucional nº59, 2009)” (BRASIL, 1988). Ainda no mesmo artigo da referida lei, o inciso número IV traz a garantia de acesso: [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela emenda constitucional nº53, de 2006)” (BRASIL, 1988).

Para seguridade e possibilidade de cumprimento desta lei é por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996 que o Estado brasileiro discorre em seu artigo 29, inciso I e II sobre as intencionalidades da educação infantil:

[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

A educação infantil deve ser compreendida como a primeira etapa da educação básica que visa o desenvolvimento do educando, rompendo com o olhar sócio-histórico de que essa etapa de ensino é mero assistencialismo. Algumas concepções para a prática da educação infantil como uma etapa da educação básica são colocadas por Nunes *et al* (2011, p.72) como:

- traduzir em práticas político-pedagógicas a ideia da unidade da criança, a indivisibilidade entre o corpo e a mente, a interdependência dos aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos;
- buscar uma identidade de atendimento educacional que rompa com os modelos sanitaria e assistencialista, bem como com o modelo escolar instrucional e preparatório, dualidades que representam obstáculos para mudanças;
- instituir mecanismos de colaboração entre educação, saúde, proteção social, assistência, cultura, visando ao atendimento integral à criança, em complementaridade à família;

A partir desta conceptualização, pensar na educação de crianças pequenas exige um olhar sobre a formação da docente que atua nesta etapa de ensino, bem como a forma de planejar (se contempla minimamente a etapa com a qual trabalha).

A oferta desta etapa pode ser feita tanto pelas redes públicas de ensino (que, em sua grande maioria é ofertada pelos municípios) ou então por instituições privadas de ensino.

## 2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) é um documento normativo que traz em seu conteúdo uma base das aprendizagens que crianças e adolescentes devem desenvolver e/ou ter acesso em âmbito escolar. A BNCC discorre de forma sistemática e diferenciada sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem abordados na etapa da educação infantil, em relação às demais etapas, pois compreende essa etapa como:

[...] início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (BRASIL, 2018, p.36).

A educação infantil é compreendida e subdividida na BNCC como um processo complexo, onde se deve garantir à criança, por meio das ações educativas cotidianas no ambiente escolar, seis direitos essenciais: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. (BRASIL, 2018, p. 38). A ludicidade, neste contexto, é fundamental para o desenvolvimento de ações educativas que contemplem estes direitos.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral

das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p.37-38).

A ação do brincar é benéfica para que a criança desenvolva algumas habilidades humanas. Dentre elas a interação social com seus pares. Durante esse processo é dever do docente realizar o acompanhamento do desenvolvimento infantil, por meio da observação da interação do educando nas ações educativas cotidianas propostas (direcionadas e intencionais), realizando “[...] observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens.” (BRASIL, 2018, p.39).

Para que os direitos citados sejam cumpridos, as situações do brincar devem fazer parte do cotidiano infantil de diversas formas, pois será por meio destas múltiplas práticas que a criança irá conceber de inúmeras formas conhecimentos básicos sobre a vida e a interação com a sociedade, a começar pelos seus pares.

A BNCC é dividida em cinco campos de experiências, que norteiam o trabalho docente dentro do ambiente escolar: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018, p. 40, 41, 42, 43). Estes campos de experiências têm como intuito dar suporte à prática docente dentro do contexto da educação infantil, pois busca unir os saberes prévios trazidos pelas crianças ao patrimônio de conhecimentos humanos. Os campos de experiências colocam a criança como uma produtora nata de subjetividades, capaz de construir suas próprias experiências por via da interação com o meio e com seus pares. Os campos de experiência, por sua vez, visam delinear os objetivos de aprendizagem pertinentes a cada faixa etária que compreende a infância, compreendendo que cada criança é única, e deve ser compreendida em sua singularidade. As competências descritas na BNCC visam o desenvolvimento da criança, alinhando-os a alguns objetivos, como: construção identitária, noções espaciais e inserção no mundo, noções de si e do outro dentro do convívio social, conhecimento e desenvolvimento da culturalidade e diversidade cultural, desenvolvimento das linguagens oral, visual e tátil por meio das experiências e ludicidade, explorar a imaginação e criatividade por meio do “faz de conta” e das brincadeiras, entre muitas outras competências inerentes à infância.

## 2.3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA.

As concepções de educação infantil no Município de Curitiba estão dispostas no documento normativo "Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC" (Curitiba, 2020), que concebe a criança curitibana e a educação infantil institucional em consonância com as propostas dos documentos normativos Nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Ao falar de infância, o Currículo municipal narra uma perspectiva de infância muito presente dentro das instituições de ensino municipais, os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), e uma destas disposições coloca que:

[...] nas instituições que ofertam Educação Infantil, temos o compromisso de assegurar um olhar atento e uma escuta sensível às individualidades dos bebês e das crianças e, a partir dessas individualidades, organizar propostas coletivas com diferentes agrupamentos respeitando as singularidades, pois a Educação Infantil prima por promover encontros, relações e interações. [...] Cabe frisar que bebês e crianças apresentam uma maneira peculiar de agir e pensar, envolvendo curiosidade, criação, brincadeira, imaginação e sensibilidade na relação com os outros, os objetos e as situações. Embora com pouca idade, já acumulam saberes e experiências, sendo capazes de produzir e reproduzir cultura, desenvolvendo, a partir das interações com outros bebês e crianças, os adultos e os diferentes espaços sociais, o seu modo próprio de ser e estar no mundo. (CURITIBA, 2020, p.13 e 14).

Neste contexto, cabe ressaltar aqui também a perspectiva que o Município tem sobre o profissional docente que atua nas instituições de educação infantil:

A docência requer um olhar cuidadoso para os espaços internos e externos, requer escolha atenciosa de brinquedos e materiais ao longo dos dias, requer flexibilidade e intencionalidade para que os contextos lúdicos sejam modificados a partir das conquistas e necessidades reveladas pelos bebês e pelas crianças, o que exige nossa responsabilidade de professor. (CURITIBA, 2020, p. 146).

Caracterizada a figura docente, é possível perceber que essas atribuições docentes viriam a se adaptar e modificar durante a Pandemia e o ensino remoto. Para tanto, é pertinente que se leia a meta número 5 do Plano Municipal de Educação do Município de Curitiba (2015), que terá duração até o ano de 2025,

onde estabelecem-se algumas metas e planejamentos para um melhor desenvolvimento e manutenção da educação municipal em um período de dez anos.

5.10 Promover e estimular a formação inicial e continuada dos(os) professores(as) da educação escolar básica para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, priorizando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada. (CURITIBA, 2015, p.8).

Embora tal meta não se destine diretamente e tão somente à formação docente da educação infantil, é importante enfatizar aqui que há intencionalidade por parte do município até o ano de 2025 a formação de docentes pautada em educação e práticas pedagógicas inovadoras. Durante o período remoto, mais do que nunca, foi necessária uma formação continuada e inovadora, que desse um suporte aos docentes, principalmente os da educação infantil.

#### 2.4 MODELO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CURITIBA.

No início da pandemia, o Governo Federal Brasileiro, por meio do Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, declarou estado de calamidade pública decorrente da pandemia de Coronavírus no Brasil. Com este decreto, vieram sequencialmente uma série de medidas de restrição, e conseqüentemente a implementação do isolamento social em todo o território nacional, permitindo somente que serviços essenciais continuassem a funcionar (serviços de saúde, postos de combustíveis, supermercados, entre outros). Posteriormente, foi implementada a Lei Federal n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que veio tratar das excepcionalidades quanto à continuidade e formas de acesso da educação no Brasil. Em específico, os parágrafos 4 e 5 do artigo nº2 da referida lei garantem que fica

§ 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais: I – na educação infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação; [...] § 5º Os sistemas de

ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades. (BRASIL,2020).

Em consonância às publicações normativas do Governo Federal quanto a declaração de situação de calamidade na saúde pública, a Prefeitura Municipal de Curitiba publicou o Decreto Municipal n.º 421, de 16 de março de 2020, que dispõe a partir do seu artigo nº7 o seguinte texto:

Art. 7º Ficam suspensas as atividades nas unidades educativas municipais, nos seguintes termos: [...] II - suspensão total, no período de 23 de março a 12 de abril de 2020, das atividades desenvolvidas nas unidades educativas, inclusive aquelas de formação continuada e a semana de estudos pedagógicos da unidade; III - suspensão, no período de 1º de dezembro a 18 de dezembro de 2020, das atividades presenciais desenvolvidas nas unidades educativas, inclusive aquelas de formação continuada e a semana de estudos pedagógicos das unidades. (Redação do inciso dada pelo Decreto Nº 1601 DE 30/11/2020). IV - as atividades de formação continuada e a semana de estudos pedagógicos das unidades ocorrerão na modalidade à distância; (Inciso acrescentado pelo Decreto Nº 779 DE 15/06/2020). V - a Secretaria Municipal da Educação poderá determinar, conforme sua necessidade, que em cada unidade educativa sejam desenvolvidas atividades de gestão, pelas equipes gestoras, bem como determinar que sejam desenvolvidas atividades pedagógicas, pelos professores, para garantir o atendimento às crianças ou estudantes. (Redação do inciso dada pelo Decreto Nº 958 DE 24/07/2020). (CURITIBA, 2020).

Tendo em vista tais medidas, foi preciso que a secretaria da educação se adequasse ao período em que estávamos vivendo, e ainda assim continuasse o trabalho que estava sendo desenvolvido nas escolas desde o início do ano letivo. Com as Escolas e CMEIs fechados, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba passou a produzir uma série de videoaulas educativas para todas as etapas de ensino, que eram disponibilizadas no canal oficial na plataforma Youtube. A plataforma continua ativa até os dias de hoje, e lá são postados vídeos e propostas que contemplam desde a educação infantil até a etapa da educação de Jovens e Adultos.

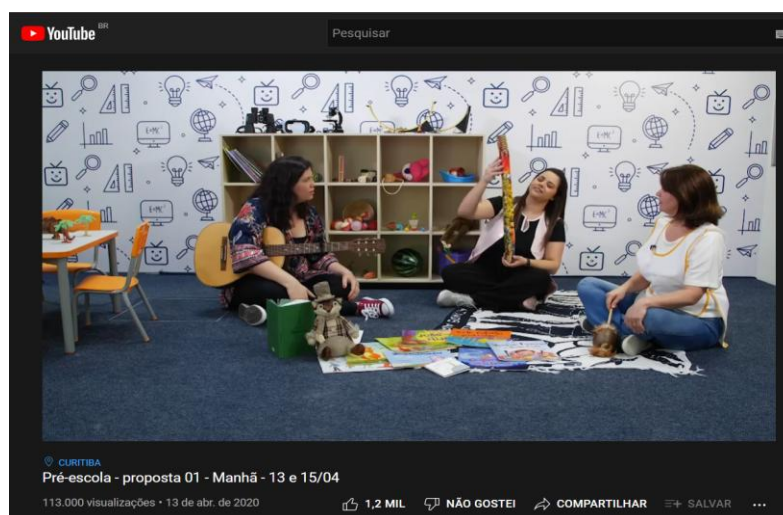
FIGURA 1 – CANAL “TV ESCOLA CURITIBA”



FONTE: Recorte feito pela autora (2022). Site disponível em [https://www.youtube.com/channel/UCNJWZ\\_JXiSnkAeYenC6nT0g/about](https://www.youtube.com/channel/UCNJWZ_JXiSnkAeYenC6nT0g/about)

Para a educação infantil, foram disponibilizadas propostas no canal “TV Escola Curitiba” no *Youtube*<sup>2</sup> para crianças em idade pré-escolar. O canal disponibilizou durante o período remoto algumas propostas em vídeo com contação de histórias, e o desenvolvimento de algumas atividades para serem realizadas, usando bastante musicalização para atrair a atenção das crianças pequenas.

FIGURA 2 – EXEMPLO DE VIDEOAULA GRAVADA E DISPONIBILIZADA NO PERÍODO REMOTO.



FONTE: Recorte feito pela autora (2002). Site disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=ymcC9\\_3Y4ow](https://www.youtube.com/watch?v=ymcC9_3Y4ow)

<sup>2</sup> Disponível em [https://www.youtube.com/channel/UCNJWZ\\_JXiSnkAeYenC6nT0g/featured](https://www.youtube.com/channel/UCNJWZ_JXiSnkAeYenC6nT0g/featured)

## 2.5 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PINHAIS.

No município de Pinhais também traz em seu documento normativo de Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Infantil (2013) algumas concepções de infância e educação infantil em âmbito institucional, muito bem consolidadas em aportes teóricos e também nos documentos normativos como a BNCC, LDB, ECA, entre outros. Quanto ao conceito e pensamento sobre a infância em relação a educação institucional que vê a criança como sujeito ativo e social, e ressalta concomitantemente com a relação da formação infantil também a formação do docente da educação infantil, assim como podemos ver a seguir:

[...] sabemos que é preciso ampliar horizontes, garantirmos realmente a formação da criança como sujeito histórico participativo. Mas, para isso se faz necessário investirmos cada vez mais na formação sociocultural das pessoas envolvidas com a educação, pois só se instiga o senso crítico e a natureza criadora quando neles se acredita. São necessários recursos físicos e materiais, expandir o acesso às crianças que não as tem e àquelas que vivem à margem da sociedade, sofrendo abandono, maus tratos e exploração. É imprescindível que essa concepção de infância e consequentemente de educação tornem-se elementos de superação de desigualdades, que propaguem a alteridade, que possam construir uma nova história feita por adultos e crianças num processo dialético de conhecimento e ideias, para a transformação histórico-social da humanidade. (PINHAIS, 2013, p.45).

Neste sentido, o município enfatiza também a importância da formação do docente que atua na educação infantil, caracterizando-o como protagonista na transformação da realidade da criança dentro e fora de sala de aula.

## 2.6 MODELO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PINHAIS.

Assim como na cidade de Curitiba, a Prefeitura de Pinhais também publicou a Deliberação nº1/2020 do Conselho Municipal de Educação, que comunicou a suspensão das aulas presenciais em todas as instituições de ensino do município.

Para a educação infantil, a deliberação nº1/2020 propunha que:

[...] Art. 12 No sentido de minimizar as eventuais perdas para as crianças, orienta-se que Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs e as unidades privadas de ensino que atendem a Educação Infantil, possam

desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. [...] Art. 13 A utilização de materiais do MEC acerca de atividades a serem desenvolvidas, em domicílio, para o atendimento das crianças que frequentam a educação infantil, é outra alternativa possível. Na sequência indica-se algumas: • Crianças das creches (0 a 3 anos), as orientações para os pais ou responsáveis devem indicar atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, brincadeiras, jogos, músicas infantis. Para auxiliar pais ou responsáveis que não têm fluência na leitura, indica-se que as unidades de ensino ofereçam aos pais ou responsáveis algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura. • Crianças da pré-escola (4 e 5 anos), as orientações devem 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. As unidades de ensino podem também orientar as famílias a estimular e criar condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação 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. Art. 14 Para as atividades pedagógicas não presenciais organizar blocos de atividades para o Infantil V, para reposição da carga horária. Art. 15 Para as etapas Berçário, Maternal I, II e III, e Infantil IV encaminhar orientação para realização de atividades por mídias sociais com carga horária mínima estipulada. Art. 16 Para fins de avaliação na Educação Infantil o inciso I do artigo 31 da LDB estabelece que esta deve ser realizada para fins de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental. (PINHAIS, 2020, p. 2 e 3).

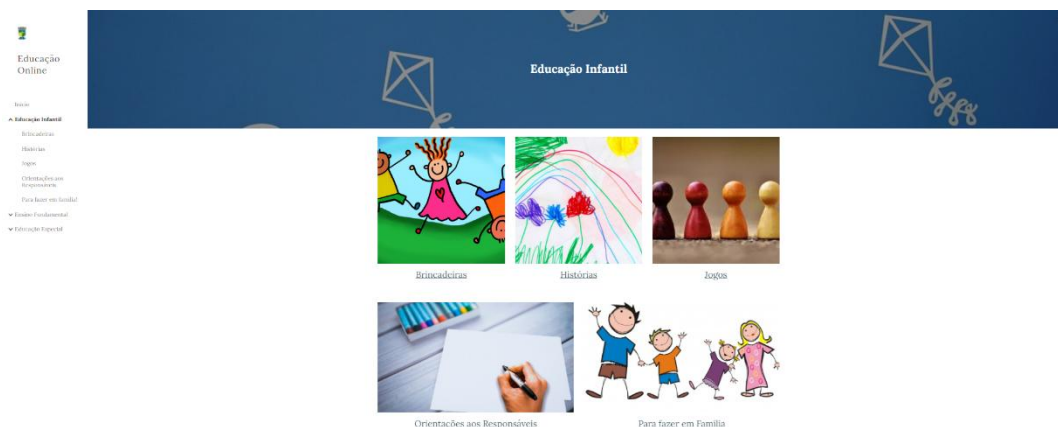
Esta Deliberação também dispõe acerca da responsabilidade do trabalho docente frente ao período remoto emergencial, caracterizando alguns aspectos do trabalho e métodos a serem utilizados pelos profissionais da educação frente ao novo quadro educacional estabelecido, estipulando em alguns artigos também ideias para o desenvolvimento de suas aulas por meio da utilização de tecnologias e mídias sociais:

Art. 3.º As atividades pedagógicas não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor/educador da turma ou do componente curricular para a interação com o educando por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras assemelhadas, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação comunicação. Art. 4.º Compreendem atividades pedagógicas

não presenciais: I – as ofertadas pela unidade de ensino, sob responsabilidade do professor/educador da turma ou do componente curricular, de maneira remota e sem a presença do professor/educador e do educando no mesmo espaço; II – metodologias por meio de recursos tecnológicos, inclusive softwares e hardwares, adotadas pelo professor/educador ou pela unidade de ensino e utilizadas pelos educandos com material ou equipamento particular, cedido pela instituição de ensino, ou mesmo público; III – as incluídas no planejamento do professor/educador e contempladas na proposta pedagógica curricular; IV – as submetidas ao controle de frequência e participação do estudante; V – as que integram o processo de avaliação do educandos. (PINHAIS, 2020, p. 1 e 2).

A Secretaria Municipal de Educação de Pinhais disponibilizou em seu site oficial uma aba nomeada “Educação Online”<sup>3</sup>, e no tópico “Educação Infantil” são encontrados alguns conteúdos audiovisuais e escritos envolvendo contação de histórias, desenvolvimento de brincadeiras e jogos, bem como orientações dos profissionais da Secretaria aos pais sobre a importância e o desenvolvimento das atividades em casa. Foi uma alternativa para o “incremento” ao trabalho docente que já estava sendo desenvolvido de forma individual em cada instituição de ensino.

FIGURA 3 – ABA “EDUCAÇÃO ONLINE”, DISPONIBILIZADO NO SITE OFICIAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PINHAIS.



FONTE: Recorte feito pela autora. Site disponível em <https://educaonline.edu.pinhais.pr.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil>.

## 2.7 ESCOLAS PRIVADAS.

Não houve a disponibilização de documentos normativos que atestaram as concepções de educação infantil das Instituições privadas de ensino, nas quais duas das quatro docentes que participaram desta pesquisa trabalhavam como

<sup>3</sup> Disponível em <https://educaonline.edu.pinhais.pr.gov.br/>

professoras de educação infantil durante o período remoto. Por estarem situadas nos municípios de Curitiba e Pinhais, acredita-se que, minimamente, ambas instituições tenham atendido às recomendações sanitárias de isolamento social, e de recomendação do estabelecimento de ensino remoto dispostas nos documentos normativos das respectivas cidades. Contudo, pelo fato deste estudo ter o enfoque voltado mais para o trabalho desenvolvido pelas docentes no modelo remoto, do que o trabalho e manobras realizadas pelas instituições durante a pandemia em questão, estabelece-se aqui uma limitação em relação a divulgação do nome e demais informações referentes às instituições de ensino, dando-se prioridade à permanência do sigilo de ambas.

## 2.8 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – QUEM É?

Por muitos anos, a educação infantil teve sua identidade intimamente atrelada ao cuidado e assistencialismo às famílias no auxílio com as crianças pequenas. As creches, por muitos anos, eram vistas como meros “depósitos” infantis, onde, em sua grande maioria, mulheres desempenhavam o papel de “cuidadoras” de crianças para que os pais pudessem trabalhar.

O desenvolvimento do olhar sensível para a educação infantil, bem como para o profissional que atuaria nesta etapa é recente. É uma conquista extremamente importante para a sociedade e para as crianças que frequentam essa etapa de ensino, pois pensar o docente da educação infantil como um profissional especialista capaz de executar um trabalho que possibilite estudar, idealizar e potencializar o desenvolvimento infantil é imprescindível. Nesta concepção é possível afirmar que:

[...] o professor de creche ou pré-escola, ou seja, aquele que trabalha diretamente com as crianças, participa da elaboração da proposta pedagógica de sua instituição, desenvolve, com base nela, um plano de trabalho junto às crianças, zela pela aprendizagem e desenvolvimento delas, ajustando as condições do ambiente físico e social, responde pela programação estipulada, participa de treinamentos e busca articulação com a família e a comunidade. No caso do professor de creche, ele é um especialista no tratamento do processo de ensinar crianças muito pequenas, que ocorre em um ambiente coletivo e diverso do familiar. (OLIVEIRA, 2013, p.23).

Para que este trabalho seja realizado de uma perspectiva voltada para o desenvolvimento físico, psíquico e principalmente cognitivo da criança é necessário um trabalho de forma conjunta entre Escola - Famílias - Professor. A educação no âmbito familiar visa o desenvolvimento da criança em sua plenitude - formação básica para convivência em sociedade, construção de valores essenciais para o convívio humano. Mas, é no âmbito educacional que boa parte do trabalho pedagógico pensado e voltado exclusivamente para o desenvolvimento da criança será, de fato, planejado, executado, avaliado, e que também dará “frutos”, pois o educador de educação infantil precisa saber que sua função está atrelada a “[...] uma atividade teórico-prática que produz os sujeitos infantis, pois oferece referências, valores, emoções, palavras” (BARBOSA; HORN; 2019, p.33). Neste contexto, é importante enfatizar que a relação Escola - Famílias - Professor é complementar para a formação da criança.

É importante pensar no docente atuante na educação infantil como plenamente capaz de pensar e planejar para os educandos seguindo suas necessidades, desejos, interesses, sentimentos observados e ouvidos, de forma atenta, durante o cotidiano. O ato de planejar deve advir da observação do que as crianças de determinada faixa etária precisam naquele momento, comumente com todas normativas sobre desenvolvimento infantil.

O planejamento constitui-se em tomadas de atitudes que professores/as assumem na educação infantil, à medida que problematizam o que observam e criam hipóteses de como será possível empreender a educação das crianças pequenas. É um procedimento de pesquisa do cotidiano que exige escolhas intencionais, aspectos que reiteram a necessidade de aprofundamento teórico coadunado à sensibilidade, criatividade e comprometimento com a vida desses seres humanos de pouca idade. (CASTRO, 2016, p.1328).

Para tanto, a docente deve estar ciente de suas atribuições enquanto adulto à frente da turma de educação infantil, e é de sua responsabilidade observar e desenvolver propostas que contemplem integralmente passo a passo o desenvolvimento de cada criança. Este deverá também estar ciente de das intencionalidades de desenvolvimento da criança nas etapas de desenvolvimento de qualquer atividade, até mesmo nos momentos livres. Ser docente em uma classe de educação infantil significa ter olhar atento a todas as situações e momentos durante o dia na educação infantil.

Mas o porquê desse olhar tão atento em todas as fases e aplicações, até mesmo quando não são direcionadas? É por meio da observação do cotidiano de cada criança que se identifica os avanços, as fases do desenvolvimento e as potencialidades de cada uma, e serão estas observações que nortearão o próximo passo para o planejamento docente:

Compreender o planejamento pedagógico como atitude responsiva requer que se compreenda qual é o papel do ser professor/a na Educação Infantil. Esse papel é permeado pela apropriação da intencionalidade docente e pela responsabilidade das escolhas, sobre o que fazer, tendo em vista as prioridades de cada grupo, sem perder de vista o quê de processo brincante, lúdico, revelam-se nas ações das crianças. (CASTRO, 2016, p. 1330).

Conhecer a infância, bem como suas fases de desenvolvimento permite a realização de um trabalho pedagógico intencional. Pensar na educação infantil de forma mais científica, atrelando-a ao olhar sensível quanto ao desenvolvimento das crianças promovem o desenvolvimento da infantil como um todo de forma mais significativa.

Na sala de educação infantil, desde o momento da atividade dirigida, até mesmo o momento da alimentação e/ou higiene, tudo deve ser contextualizado, pois todo e qualquer direcionamento é importante para que a criança construa os significados sobre aquilo que o docente trouxe durante a proposta com intencionalidade. A ludicidade é instrumento mais que essencial nesta fase, pois na educação infantil, a perspectiva

[...] se volta para pensarmos em propostas pedagógicas que mantenham viva a infância em cada sujeito de pouca idade, para que suas vivências nos primeiros anos de vida possam lhe deixar marcas que o tornem crítico e questionador desde o tempo presente. (CASTRO, 2016, p.1331).

Pensar cuidadosamente os momentos durante as propostas é importante para que as crianças atribuam significado ao que é sugerido. A observação docente nestes momentos é a principal aliada da construção e aprimoramento de sua prática, que conseqüentemente afetará os educandos. A forma que será realizada a avaliação dos processos assume importância relevante, pois a avaliação por parte do docente de educação infantil neste caso é calcada na observação contínua de

todos os processos: seja da atividade dirigida manual, na brincadeira, no momento livre de interação com os pares, no momento de interação criança - adulto, entre outros.

Independente do grupo e da faixa etária que esteja sendo trabalhado na educação infantil, o desenvolvimento da criança acontece de forma diferenciada em relação ao ensino fundamental, e, portanto, não deve ser avaliada da mesma forma quantitativa nem classificatória. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), que, na educação infantil, a avaliação é “[...] para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação [...]” (BRASIL, 2010, p.29).

Nos processos que compreendem a formação cotidiana da prática, e consequente formação identitária do docente da educação infantil é importante enfatizar a notoriedade da formação docente para atuação na educação infantil, pois durante muito tempo, a formação do docente desta etapa de ensino foi basicamente resumida a formação de nível médio. Com o passar dos anos e com a implementação de leis, como por exemplo: a Constituição Federal de 1988 – CF 88 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394 de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) passaram a enfatizar a importância da etapa da educação infantil, e consequentemente a importância de um perfil do docente da educação infantil. Neste contexto, a formação de docente é uma questão necessária tendo em vista a diversidade e a complexidade desta fase de ensino, a qual deve ser gradualmente incentivada ao grau de especialização cada vez mais complexa, pois é pertinente enfatizar que:

A profissionalização do educador infantil, todavia, não está ligada simplesmente à formação, mas ocorre também com a experiência, com a aprendizagem cotidiana, com as interações construídas com diferentes atores e que conduzem a formas de intervenção em situações específicas. Não é um caminho a ser trilhado individualmente, mas um processo grupal de aperfeiçoamento que continua por todo o período de atuação do profissional. (OLIVEIRA, 2013, p.26).

Muito mais do que somente a formação acadêmica, a formação docente para atuação na educação infantil deve considerar a prática do docente. Essas inter-

relações entre prática e teoria devem ser bem estabelecidas no cotidiano de trabalho, mas não devem ser encaradas de forma dissociada.

O professor, ao se tornar consciente de suas concepções, pode facilitar o desenvolvimento e a organização de sua prática pedagógica. Ao identificar como o docente percebe a realidade em que vive, passa a ter elementos para refletir a postura dentro de sala e elencar fatores para a mudança. (VOLTARELLI; MONTEIRO; 2016, p.838).

A formação do docente de educação infantil, bem como, a construção da sua identidade perpassa pelo estudo sobre a área, sobre a infância e suas etapas de desenvolvimento. O docente se constrói na sua prática e na observação cotidiana dela.

## 2.9 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA.

Assim como ocorreu em todas as demais etapas de ensino, durante a pandemia, a educação infantil teve de se reinventar em todas as suas formas, inclusive na prática docente. Com a alteração da forma de contato com os educandos, a elaboração de novas metodologias de ensino, o encaminhamento das atividades de forma remota, bem como a avaliação, muitos docentes se viram em um contexto caótico e desafiador, onde o trabalho remoto adentrou a rotina de casa quase que completamente.

Apesar das dificuldades, ao mesmo tempo em que novas demandas de trabalho surgiram na busca pela manutenção do calendário escolar, as/os profissionais da educação infantil tiveram que se adequar a diferentes procedimentos para o cumprimento da sua carga horária, bem como viveram diferentes efeitos sobre as relações de trabalho. (VIEIRA; FALCIANO; 2020, p. 797).

Sendo assim, cabe aqui enfatizar a dificuldade do docente da educação infantil sobre as demais etapas de ensino para reconstituir sua identidade em meio a distância e ao trabalho remoto. Vieira e Falciano (2020) destacam em seu estudo alguns resultados sobre a atuação dos docentes de educação infantil com base nos resultados apresentados pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG), que

apresentou uma pesquisa sobre os docentes da educação básica durante a pandemia.

Segundo os autores e sua análise dos resultados da pesquisa feita pelo Gestrado/UFMG, o público docente da educação infantil é predominantemente feminino, atuante na educação pública, não tinham atuado em trabalho remoto na educação infantil anteriormente, um quarto das respondentes achava o trabalho remoto bem como o acesso às mídias digitais de difícil uso e acesso, bem como metade destas docentes respondentes declarou que não recebeu nenhuma/quase nenhuma formação prévia sobre o uso das tecnologias e sua aplicabilidade na educação infantil por parte da instituição de ensino, e/ou então da rede municipal de educação de seu município. (VIEIRA; FALCIANO; 2020, p.799). Por meio desta pesquisa é possível perceber esse quadro fragilizado e instável no qual as docentes de educação infantil se encontraram neste período remoto que durou aproximadamente dois anos.

Houve sem dúvidas, uma “reinvenção” dos métodos e práticas docentes na educação infantil justamente por essa etapa de ensino assumir o papel identitário do “cuidar e educar”, bem como pelo fato de que a prática da educação infantil assume um papel intimamente ligado ao desenvolvimento integral da criança por meio do lúdico, ou seja, envolve a corporalidade, o contato próximo de criança - criança, e criança - adulto. Seguindo essa linha de raciocínio, Silveira (2021) coloca que

[..] é preciso acrescentar, no que tange especificamente às possibilidades de trabalho remoto na educação infantil, a ruptura representada pela substituição de uma prática docente que envolvia o toque, o cuidado, as interações, a presença e a disponibilidade corporal, por outra que se constituía na produção de propostas audiovisuais online e socialização para as famílias por meio de ferramentas que até o momento não faziam parte, ou ocupavam pouco espaço, do seu fazer pedagógico em seus grupos de atuação. (SILVEIRA, 2021, p. 319).

Esse “fazer pedagógico” dentro do âmbito de uso de tecnologias e ferramentas digitais será melhor discutido no capítulo posterior. Contudo, é importante analisar uma das maiores inquietações durante o ensino remoto que foi, justamente, a falta de contato físico entre docente-criança, denotando mais uma vez a dificuldade do trabalho remoto. Outro ponto a ser discutido no próximo capítulo é o de acesso a proposta pelas crianças e a importância do intermédio das famílias para que a educação remota de fato se consolidasse na educação infantil no período da pandemia.

Durante o período da pandemia também foi possível perceber a variedade de propostas e formas de produções por parte das docentes. De fato, chamar a atenção do público infantil para frente das telas foi um desafio, e para tanto, docentes e gestões educacionais reinventaram-se na hora de produzir propostas. O relatório técnico do Gestrado/UFMG (2020, p.15) discorre sobre a disparidade de formatos de aulas remotas de acordo com as etapas/sub etapas da educação básica, e coloca que “[...] os professores (as) da Educação Infantil foram os que mais realizaram a gravação de videoaulas, tendo sido produzidas por mais da metade dos participantes.”

É pertinente pensar que as propostas gravadas foram um “escape” e um formato amplamente adotado pelas docentes da educação infantil como estratégia para o ensino durante o período remoto, tendo em vista a faixa etária do público-alvo desta etapa. Percebendo-se a dificuldade em manter uma criança pequena em frente ao computador de forma online, as propostas gravadas deram certo “conforto” para a produção e disponibilização de conteúdo por parte das escolas e docentes da educação infantil. No entanto, foi um método que colocou as professoras na dependência de que os pais ou responsáveis intermediassem o acesso das crianças ao que era produzido.

Vale ressaltar mais uma vez sobre a “reinvenção” docente na educação infantil. Não somente as dificuldades que essa trouxe, mas também o fato de que esse novo meio de comunicação atribuiu à prática docente neste período tão problemático:

No alcance dessas inquietações, é urgente dar visibilidade à capacidade das professoras de Educação Infantil em constituírem-se como produtoras de subjetividades [...] Perpetua-se, assim, que as professoras se constituam e se rompam em meio ao surgimento das audiovisualidades na/com a docência [...] (ROSSATO; AMANCIO; 2021, p.3).

Pode-se concluir que apesar de problemático, as docentes da educação infantil encontraram meios para que a comunicação fosse estabelecida de alguma maneira: seja por meio das propostas gravadas, seja por meio das propostas online, seja por meio de material impresso, e que independente do modelo adotado, docentes e gestão educacional das instituições de educação infantil ficaram

dependendo ainda mais da mediação dos pais, que impactou nos efeitos do seu trabalho diretamente.

### **3. O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA.**

Durante o início e o pico da crise causada pelo Coronavírus, os professores e crianças estavam em suas residências, lidando com o isolamento social. O medo da doença e a expectativa do que estaria por vir começaram a fazer parte do cotidiano de todos. Foi possível perceber que algumas dificuldades permeavam a prática do docente, tais como: o desenvolvimento de propostas adequadas para a idade de forma digital e remota, visando a garantia dos direitos de aprendizagem previstos em normativa; como “trazer” a educação infantil para o mundo digital?

A educação infantil se viu em um cenário onde simplesmente (e rapidamente) teve que “se reinventar” de um dia para o outro, utilizando-se das tecnologias digitais disponíveis. Era preciso “prender” a atenção das crianças pequenas frente às telas digitais, sem dúvida, um dos principais desafios do processo educativo. Galeb (2013, p.16) discorre sobre a relação do papel docente frente à formação e à utilização das tecnologias digitais nas práticas docentes cotidianas, como um recurso enriquecedor de suas propostas

O professor continua sendo fundamental como mediador das aprendizagens infantis. Nesse sentido, ele também precisa apropriar-se das tecnologias presentes na cultura humana contemporânea, no mundo em que vive, a fim de poder integrá-las à sua prática pedagógica eficazmente e isso é possível por meio da formação continuada. (GALEB, 2013, p.16).

Para o profissional da educação infantil, desenvolver o trabalho remoto em um contexto pandêmico, tendo que relacionar tecnologia digital, métodos para a educação infantil e ensino remoto dependeu (em muitos casos) saber utilizar as ferramentas tecnológicas e digitais disponíveis, o que impactaria diretamente no resultado final do trabalho desenvolvido. Algumas instituições de ensino ofertaram no período da pandemia formações sobre a disponibilização de conteúdos de forma remota, o que pode ter impactado de alguma forma no desenvolvimento e na qualidade do trabalho docente. Contudo, isso não foi um “padrão” para todas as instituições e redes de ensino, principalmente no âmbito das redes de ensino

privadas, que buscaram por manter seus clientes (e para tanto, acredita-se que ofertar qualidade de ensino - mesmo que remotamente – tenha sido uma das estratégias).

Vieira e Falciano (2020, p.802) trouxeram em sua pesquisa as potenciais dificuldades relatadas pelos docentes no desenvolvimento do trabalho com a educação infantil no período de isolamento social, a falta do contato físico/presencial com as crianças foi uma das colocações mais pertinentes:

Para quem trabalha com crianças pequenas, as relações supõem maior proximidade física entre crianças e adultos, bem como entre as próprias crianças. Por outro lado, as medidas de prevenção da contaminação por coronavírus recomendam evitar proximidades, contatos, e isso é fonte de preocupação entre as professoras da educação infantil. (VIEIRA; FALCIANO, 2020, p.802).

Neste contexto de isolamento social, as docentes da educação infantil que vivenciaram o modelo de trabalho remoto tiveram que produzir uma variedade de propostas e planejamentos para o acesso da criança e seus familiares em suas respectivas residências. Diferentemente das outras etapas de ensino (fundamental e médio), a criança que frequenta a educação infantil ainda não possui plena autonomia e desenvolvimento cognitivo para acessar os programas e recursos tecnológicos sem a mediação prévia de um adulto. Pelo fato de o modelo remoto na educação infantil ter dependido da mediação das famílias, o trabalho docente ficou dependente desta inter-relação com a família. Portanto, se não houve esforços e/ou então condições da família para que a criança tivesse acesso as propostas disponibilizadas pela docente de forma remota, é possível que tenha se constatado a inviabilidade do trabalho docente neste período, que conseqüentemente gerou dificuldade para a professora no desenvolvimento do seu trabalho, bem como na avaliação do desempenho de algumas crianças.

Cada vez mais as crianças pequenas estão tendo acesso facilitado ao uso das tecnologias digitais, principalmente em relação à recreação e/ou para entretenimento. O uso de equipamentos tecnológicos para assistirem a desenhos animados ou para o uso de jogos digitais infantis é cada vez mais comum para as crianças, independente da faixa etária. Há um exponencial crescimento da oferta e disponibilidade de recursos tecnológicos para o público infantil (jogos, vídeos,

equipamentos tecnológicos, aplicativos, etc.), mas é por intermédio do adulto que as crianças ainda tem acesso a estes múltiplos recursos digitais.

As crianças apropriam-se das tecnologias digitais, construindo suas hipóteses e construindo formas de uso próprias, o que demonstra sua atuação ativa no âmbito das TDIC. Ouvir as crianças e verificar suas apropriações é um trabalho interessante na perspectiva de dar voz e vez às crianças no mundo. (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p.129).

Sobre o uso das tecnologias digitais por parte de crianças desde pequenas, podemos compreender que durante a pandemia este uso foi redirecionado, e, portanto, redirecionado por parte dos adultos, visando uma intencionalidade educativa. Pensar em meios tecnológicos para educar o corpo infantil dentro de casa, sem interação social com os pares, ou então, sem os momentos com experiências físicas propriamente ditas, constituídas no cotidiano das propostas e presença no espaço institucional da escola quebra, quase que por completo, ressignificando assim o que concebíamos por "educação infantil antes da pandemia". Isto não invalida os conceitos anteriormente estabelecidos ou concebidos sobre educação infantil bem como à docência nesta etapa, pelo contrário: busca enfatizar como foi o impacto que o uso exacerbado das tecnologias na prática docente nesta etapa da educação viera a impactar o trabalho docente na elaboração e proposição de novos meios de conceber educação infantil, mesmo que remotamente.

Há de se pensar que a função das instituições educativas é maior do que oferecer atividades para serem realizadas em casa com as crianças nesse tempo de pandemia. Nos parece que aos modos de conceber a educação em geral, incluindo, a Educação Infantil, muitas vezes se restringem às atividades que comumente são entendidas como materialização de conteúdos - se não está no caderno, na folha de papel ou em algo visível e palpável, não são entendidas como experiências importantes na visão adultocêntrica de mundo - e, especialmente nesse contexto em que estamos (FRANCISCO; ANJOS, 2021, p.136 e 137).

Neste caso, durante o modelo remoto foi necessária uma "compreensão" por parte das famílias de que as propostas na educação infantil se dão mais por meio das experiências e das vivências nas atividades com os pares, do que necessariamente do registro e/ou produção física. Então, é pertinente pensarmos que os docentes tiveram que elaborar formas de contatar as famílias, considerando o contexto de cada uma delas: o que ofertar/ como ofertar para as crianças e

famílias que não possuíam acesso à internet ou aos recursos tecnológicos (cenário visto principalmente nas redes públicas de ensino)? Quais plataformas para estabelecer contato com as crianças durante o período de encontros síncronos? Por quais meios disponibilizar atividades interativas para as crianças realizarem em casa com suas famílias? Como elaborar e adaptar o planejamento para serem realizados em casa pelos responsáveis e crianças? Como avaliar o processo educativo de crianças pequenas neste momento?

Esses questionamentos são intrínsecos a esta pesquisa e por meio dos relatos de docentes da educação infantil que atuaram durante a pandemia, entenderemos quais caminhos e métodos foram usados para o ensino remoto na etapa da educação infantil para que de fato se concretizasse.

O desenvolvimento de atividades mais complexas com o uso de tecnologias continuará a valorizar a atenção, a capacidade de concentração, a organização do conhecimento [...] As tecnologias digitais favorecem novas interações entre agentes humanos e técnicos e fazem emergir novas formas de aprender fundamentadas muito mais nos sentidos, sentimentos e emoções. Estas mudanças não provocam a destruição do que foi anteriormente construído pela escola, mas exigem a superação de ações antagônicas e visões fragmentadas do conhecimento. Não se pretende anular tudo aquilo que a escola já produziu, mas, a partir destas conquistas, realizar uma reestruturação do processo educativo. (LOPES, 2005, p. 34 e 35).

Reinventarmo-nos neste contexto pandêmico, pressupôs uma reformulação do processo educativo. A tecnologia digital deixa de ser somente uma ferramenta opcional e passa a ser um recurso que pode incrementar a prática cotidiana do docente na educação infantil, assim como o giz de colorir, as brincadeiras ou a tinta guache. O contexto pandêmico evidenciou na educação, sobretudo na educação infantil, a importância da tecnologia digital para fins educacionais e nos fez pensar em diversas maneiras de reestruturarmos a educação, principalmente nas situações de calamidade prolongada, assim como foi na pandemia.

#### 4. METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Educação tem um conceito amplo e trata da formação humana em suas múltiplas globalidades, em especial a cognitiva e intelectual. No que diz respeito à educação escolar, podemos citar aqui o artigo 1º, parágrafos 1 e 2 descritos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (BRASIL, 1996):

Art. 1º 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. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

Entendemos a educação como responsabilidade de toda uma composição social que deve ser desenvolvida segundo seu contexto. A educação escolar, por sua vez, assume papel identitário e exclusivo (formação para a atividade laboral e social), assim como proposto no parágrafo 2º da referida lei. Atentando-nos a este fato, devemos pensar em educação escolar como parte da formação cidadã do ser humano. Trabalhar as faculdades humanas a ponto de “formá-las” para o convívio social é complexo e exige, por sua vez, muita pesquisa. Pressupõe a ciência de como este processo acontece, a começar na família e, posteriormente, dentro da escola que vem a se desdobrar posteriormente nas esferas de trabalho e convívio social.

A pesquisa em educação tem amplificado seus horizontes nos últimos anos, em grande parte é devido ao maior ingresso e produção acadêmica na pós-graduação - *Stricto Sensu* (ANDRÉ, 2005, p.30). Nesta perspectiva, a autora propõe que a educação pode vir a ser “objeto/espaco” para estudo com uma multidiversidade de conteúdos e a possibilidade de abertura as interdisciplinaridades entre as ciências (filosofia, sociologia, psicologia, entre outros) é enorme (ANDRÉ, 2005, p.30). Boa parte das pesquisas relacionadas ao campo educacional são concomitantes e/ou então se interrelacionam com outras temáticas: política, social, econômica, histórico-geográfica, entre outros. A abertura ao pensamento científico e “refinamento” das informações que competem a este campo tem aperfeiçoado o estudo sobre educação na pesquisa para a formação humana, ou seja, com mais estudos sobre esta área. A prática da educação dentro da sociedade tem ampliado

seus horizontes e tem formado pessoas conscientes do mundo/espço em que vivem, bem como, tem constituído a área da educação como, de fato, um campo de estudos que ainda é co-dependente de pesquisas produzidas em outras áreas, assim como dispõe Charlot (2006),

O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. [...] Mas, também por definição, é uma disciplina capaz de afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade. Quem deseja estudar um fenômeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional.” (CHARLOT, 2006, p.9).

Para iniciarmos uma pesquisa é necessária a delimitação de uma problemática, ou seja, a elaboração de uma questão norteadora. No campo educacional, estes questionamentos estiveram, por muitos anos, intimamente ligados ao que André (2005, p. 30) coloca como a diversidade de estudos desenvolvidos na área da educação com o passar dos anos

Os estudos que nas décadas de 60-70 se centravam na análise das variáveis de contexto e no seu impacto sobre o produto, nos anos 80 vão sendo substituídos pelos que investigam sobretudo o processo. Das preocupações com o peso dos fatores extra-escolares no desempenho de alunos, passa-se a uma maior atenção ao peso dos fatores intraescolares: é o momento em que aparecem os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, a disciplina e as relações de sala de aula, a avaliação. O exame de questões gerais, quase universais, vai dando lugar a análises de problemáticas locais, investigadas em seu contexto específico (ANDRÉ, 2005, p.30).

Com este “desdobramento” da pesquisa na área da educação, abre-se um grande leque para estudos científicos que viriam a validar o trabalho escolar cada vez mais e, conseqüentemente, aperfeiçoar metodologias, práticas, estudos sobre estudantes, organização do trabalho escolar pedagógico, entre muitas outras questões intimamente ligadas ao cotidiano do fazer educação, e também relativo à formação humana.

#### 4.1 A PESQUISA EM DETALHES.

A pesquisa em si, é “[...] portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.154). É pertinente caracterizarmos os formatos e as classificações em que cada modelo de pesquisa se enquadra: exploratórias, explicativas e descritivas (GIL, 2002, p. 41).

As pesquisas de caráter exploratório assumem uma característica de “[...] aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.” (GIL, 2002, p. 41). Ainda segundo o autor, este modelo de pesquisa apresenta previamente uma revisão bibliográfica sistematizada, realização de entrevistas, e apresentação dos resultados da pesquisa, bem como também a sua análise e contextualização (GIL, 2002, p. 41).

As pesquisas explicativas pautam-se na explicação de fenômenos utilizados para embasar estudos científicos, e por isso, esse é um tipo de pesquisa “[...] que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo, é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente.” (GIL, 2002, p. 42).

Já as pesquisas descritivas tem como objetivo:

[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. (GIL, 2002, p.42).

Ou seja, as pesquisas de caráter descritivo têm uma relevância maior em estudos quantitativos, devido a sua eficácia na obtenção e análise de dados.

Caracterizamos a pesquisa que aqui será descrita como qualitativa, de caráter exploratório com base em uma pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto [...] É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.195).

O percurso metodológico que orientou a montagem desta pesquisa permitiu por meio das entrevistas e embasamento teórico, uma breve investigação sobre o trabalho do docente atuante na educação infantil, bem como revelou as diferentes estratégias adotadas no desenvolvimento de práticas pedagógicas para o desdobramento de um trabalho até então incomum: propostas remotas, disponibilização de encaminhamentos digitalmente, e utilização de ferramentas tecnológicas junto ao público da educação infantil.

Esta pesquisa sob uma perspectiva qualitativa buscou trazer os pontos de vistas docentes sobre este período de calamidade pandêmica que atravessamos, caracterizando assim os trabalhos desenvolvidos por ambas as redes (pública e privada), e ressaltando suas principais diferenças e semelhanças, sucessos e percalços enfrentados.

## **5. INVESTIGANDO A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA.**

Para um breve conhecimento acerca do processo de desenvolvimento da docência durante o período remoto na pandemia do Covid-19 na etapa da educação infantil, foram convidadas 4 professoras que atuaram no ensino remoto nesta etapa de ensino. Foi proposto às docentes convidadas um questionário composto por perguntas descritivas e de múltipla escolha sobre o desenvolvimento de seus respectivos trabalhos no período de isolamento social. Este questionário foi disponibilizado para o preenchimento das docentes convidadas por meio de um *link* gerado na plataforma *Google Forms*. A escolha de tal plataforma foi essencial para que todas pudessem participar desta pesquisa, tendo em vista a disparidade e o conflito nos horários e locais de encontro durante os dias da semana. Foi preenchida em comum acordo por todas as participantes como forma ágil e facilitada para contribuição com suas respectivas experiências nesta pesquisa. Para a preservação da identidade e do sigilo das participantes da presente pesquisa, serão citadas somente como: Professora 1, Professora 2, Professora 3, e Professora 4. Neste questionário as docentes apresentaram, primeiramente, algumas informações básicas que estão descritas no QUADRO 1:

QUADRO 1 - INFORMAÇÕES BÁSICAS DAS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

| Nome                  | Idade | Formação  | Tipo de instituição de ensino em que atuou durante o período de isolamento social | Cidade onde está localizada a instituição de ensino | Nível da Educação Infantil em que atuou |
|-----------------------|-------|-----------|---|---|---|
| A.C.B (Professora 1)  | 26    | Pedagogia | Privada   | Curitiba  | Infantil I                              |
| F.G.S. (Professora 2) | 33    | Pedagogia | Privada   | Pinhais   | Infantil IV                             |
| M.R. (Professora 3)   | 31    | Pedagogia | Pública   | Curitiba  | Infantil II                             |
| P.A. (Professora 4)   | 31    | Pedagogia | Pública   | Pinhais   | Infantil III                            |

FONTE: Elaborado pela autora (2022).

As quatro docentes entrevistadas relataram utilizar atividades impressas, e também, gravação e disponibilização de propostas em vídeos como estratégias didáticas básicas para o desenvolvimento das atividades referentes ao nível em que atuaram durante o período do ensino remoto. A *Professora 3* relatou no questionário que além das estratégias acima mencionadas, utilizou também a elaboração e disponibilização de formulários *online* na plataforma do *Google Forms*, com atividades e explicações para que as famílias desenvolvessem as atividades propostas com as crianças em casa. Relatou, também, que realizava reuniões semanais (como método de promoção da interação entre crianças e professora), e que também havia a possibilidade de entrega de propostas impressas e recursos materiais por parte da Instituição de Ensino diretamente aos pais e aos responsáveis (solicitando posteriormente o envio de fotos e vídeos para a avaliação das atividades realizadas em casa).

A *Professora 2* relatou que em sua prática usava da estratégia de reuniões semanais e também de contação de histórias infantis nestes momentos de encontro com as crianças. A *Professora 1* afirmou que além das estratégias comuns mencionadas (atividades impressas e gravação de videoaulas), também realizava reuniões semanais para a promoção da relação e da interação entre pais-crianças-professoras. Já a *Professora 4*, alegou por meio do preenchimento no questionário que usou somente as opções básicas supracitadas (atividades impressas e

gravação e disponibilização de videoaulas) como estratégias de ensino remoto na educação infantil.

### 5.1 AS PRINCIPAIS DIFICULDADES NA PANDEMIA.

Quando questionadas sobre as principais dificuldades notadas no cumprimento, realização, participação e entrega das atividades propostas por parte das famílias as quatro docentes entrevistadas denotaram algumas dificuldades em comum. A *Professora 1* percebeu que “Algumas famílias encontraram dificuldades em realizar as atividades com as crianças, pois não conseguiam manter o interesse da criança na atividade proposta [...] não conseguem manter a criança focada em um momento.” (Professora 1). A *Professora 2* ressaltou que a principal dificuldade dos pais/responsáveis que percebeu foi “Organizar um espaço adequado e tempo para realização das atividades com as crianças” (Professora 2). A *Professora 3* disse que a principal dificuldade com os pais/responsáveis foi a “Falta de retorno das famílias, não enviando fotos e vídeos, não comparecendo às entregas, não atendendo ligações.” (Professora 3). Já a *Professora 4* relatou que houve, por parte das famílias uma “dificuldade em conciliar trabalho, atividades escolares dos filhos e demais atividades diárias no âmbito residencial” (Professora 4).

Quando foram questionadas a respeito das estratégias pedagógicas adotadas para trabalharem por meio de atividades lúdicas e dinâmicas (práticas inerentes à educação infantil no cotidiano) em seus respectivos planejamentos (Ex.: brincadeiras, contação de histórias, jogos, etc.), as professoras relataram comumente que boa parte das práticas planejadas envolvia atividades como: contação de histórias, brincadeiras de “faz-de-conta” com interação familiar e/ou individual, musicalização, dança, teatros, exploração do ambiente, jogos online e/ou de tabuleiro/percurso, cantigas de roda e brincadeiras cantadas, danças, etc. Neste ponto, devemos considerar que estamos tratando da educação remota de crianças pequenas pressupõe a exploração do mundo por meio do corpo, e que para tanto, as crianças precisam da interatividade, do movimento e da brincadeira para se desenvolver. Sob essa ótica, Anjos e Francisco (2021) colocam que:

Na Educação Infantil, o uso de TDIC tem sido apontado com parcimônia, por se entender que o desenvolvimento integral da criança se dá a partir do

uso e do domínio do próprio corpo, tendo o movimento como a expressão máxima da manifestação infantil nos primeiros anos de vida. No movimento via brincadeira, temos o exercício da mediação social que se dá no contato com outras crianças e consigo mesma, na constituição de um ser social. Neste sentido, são relevantes as relações e interações para a constituição infantil. Desta forma, o contato presencial precisa ser privilegiado, a fim de viabilizar a corporificação das aprendizagens por parte das crianças. (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p.128 e 129).

Sobre essa citação é relevante afirmarmos que o modelo de ensino remoto e o uso exacerbado de tecnologias e mídias digitais “transformou” o olhar e a concepção da educação infantil, em relação à criação de novas maneiras do educar o corpo infantil por meio, também, das tecnologias. No entanto, elas não podem e também não devem – substituir a essência da educação infantil: o brincar, o interagir, o desenvolver por meio do lúdico.

Trazer a tecnologia digital para o contexto da educação infantil é um desafio, e todos experimentamos isso durante a Pandemia. Agora, em um contexto “pós-pandêmico” as ferramentas digitais poderão sim ser utilizadas pelas docentes da educação infantil como um complemento para suas propostas, um incremento para sua prática. Contudo, não se deve esquecer que a educação infantil é muito mais do que uma etapa da educação básica, ela é uma fase da vida que se vive uma vez. Portanto, a tecnologia pode sim ser vista como um aliado educacional nesta fase, mas ainda deve ser utilizada com certa cautela, pois não deve ultrapassar as orientações e normativas conceituais que envolvem o desenvolvimento por meio do brincar, do descobrir o mundo por meio da exploração e da imaginação.

A utilização de telas na infância ainda é um assunto que envolve polêmicas acerca do desenvolvimento da criança, e embora estejamos imersos em um mundo cada vez mais digital, a escola pode vir a ressignificar o uso das tecnologias digitais, utilizando-as de uma forma mais ponderada e “saudável”, com intermédios e direcionamentos.

As docentes relataram também os métodos de ensino que utilizaram em suas propostas pedagógicas para facilitar o entendimento e/ou interação com as crianças e suas respectivas famílias durante o período remoto, bem como, a adoção de estratégias com a utilização de ferramentas digitais. Podemos ver no QUADRO 2:

**QUADRO 2 – RESPOSTAS DAS DOCENTES AOS QUESTIONAMENTOS SOBRE ESTRATÉGIAS/MÉTODOS UTILIZADOS E ADOÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS DURANTE O PERÍODO REMOTO.**

|              |  |  |
|--------------|--|--|
| Perguntas    | Quais métodos de ensino você utilizou em suas aulas e/ou em propostas de atividades para que facilitasse o entendimento das famílias e o cumprimento por parte dos discentes? Que ferramentas digitais e/ou materiais você utilizou para que os processos didático-pedagógicos se tornassem possíveis?                 | Em alguma produção, você utilizou de ferramentas digitais como um método de ensino online? (Ex.: jogos digitais simultâneos, programas educativos, vídeos infantis interativos e/ou educativos, etc.)? Se sim, descreva quais foram. |
| Professora 1 | Roteiros de atividades, com atividades lúdicas e de fácil entendimento, para os pais que conseguissem realizar o que lhe era proposto. Utilizamos o <i>Zoom</i> , para os encontros <i>online</i> e dois vídeos semanais, sempre abordando o tema dos projetos, alguns jogos <i>online</i> , vários vídeos educativos. | Vídeos infantis da Luna, Palavra cantada, Turma do Folclore, entre outros... Livros online (digitalizado pela escola) literatura infantil.   |
| Professora 2 | Vídeos explicativos das atividades propostas com o passo a passo da atividade. As ferramentas utilizadas foram: <i>Word</i> , podcasts, <i>PowerPoint</i> ...  | Sim, jogos online, quadro digital, visita ao zoológico em 360 graus, desenhos infantis, experiências educativas...   |
| Professora 3 | Vídeos de fabricação própria, vídeos da internet, áudios, propostas impressas.   | Vídeos de curiosidades sobre dinossauros, vídeos de histórias e músicas infantis.  |
| Professora 4 | Vídeos/ Áudios explicativos em cada proposta pedagógica solicitada nos blocos pedagógicos; -<br>Videochamadas individuais com cada família via <i>WhatsApp</i> ; -<br>Videochamadas quinzenalmente com interações em pequenos grupos via <i>Google Meet</i> ; - Blocos de atividades                                   | Vídeos interativos montados em <i>Inshot</i> , Plataforma de jogos.  |

|                        |
|------------------------|
| pedagógicas impressos. |
|------------------------|

FONTE: Elaborado pela autora (2022).

A adoção de ferramentas digitais como: programas de edição de vídeos, aplicativos para *Smartphones*, plataforma para encontros simultâneos e para postagem de vídeos, softwares de produção de slides e conteúdo, sites de jogos, experiências por meio de “*Tour online*” em 360° graus, entre outros aplicativos foram comumente adotados e se tornaram populares no meio docente durante a pandemia e o período remoto. Tornaram-se “ferramentas” de trabalho muito útil e, extremamente necessárias, o que transformou de certa forma a concepção de professora da educação infantil, pois:

Nessa apropriação da concepção de dispositivo, as produções audiovisuais criadas pelas professoras de Educação Infantil podem produzir, uma forma de conhecimento, que nos traz pensamentos outros, que nos questionam, potencializam rupturas nos modos habituais de vislumbrar as ideias sobre a prática docente em meio a uma identidade, engessada e formatada, no que tange se constituir enquanto professora de educação infantil. (ROSSATO; AMANCIO; 2021, p.2).

Durante a pandemia, o trabalho desenvolvido pelas docentes da educação infantil mudou de certa forma até mesmo o “olhar” sobre o planejamento para a educação infantil presencial. O conhecimento construído durante o período remoto por meio do conhecimento e do contato com as tecnologias digitais e audiovisuais “fortaleceu” a formação e a criatividade docente. Puderam contar com este rico instrumento – o conhecimento acerca das tecnologias e mídias digitais – para aprimorarem cada vez mais suas respectivas práticas e enriquecerem seus planejamentos no cotidiano da educação infantil em um momento pós pandemia.

## 5.2 A ADAPTAÇÃO DO PLANEJAMENTO.

Em relação a adaptação do planejamento docente, quando foram questionadas a respeito das dificuldades enfrentadas em adaptar os conteúdos antes trabalhados nas instituições educacionais para o modelo de ensino remoto, as docentes apresentaram respostas pontuais, como a de que era preciso: “Pensar nos

recursos que eram acessíveis para enviar às famílias ou adaptações necessárias com materiais que tinham em casa nos quais podiam utilizar para realizar as propostas pedagógicas.” (Professora 4). A maior dificuldade foi a de “[...] individualizar, pois o trabalho na educação infantil procura promover os pares, a coletividade, e planejar como se a criança fosse efetuar na individualidade.” (Professora 3). “Minha maior dificuldade foi a questão dos materiais que seriam utilizados como recursos das atividades.” (Professora 2). “A participação da família, aprender a se conectar com toda a tecnologia e reinventar o planejamento, de modo que os responsáveis compreendessem o que era proposto, mas com o intuito pedagógico de desenvolvimento dos planejamentos, a falta de alguns materiais em casa, de cunho pedagógico e durante os encontros online [...]” (Professora 1).

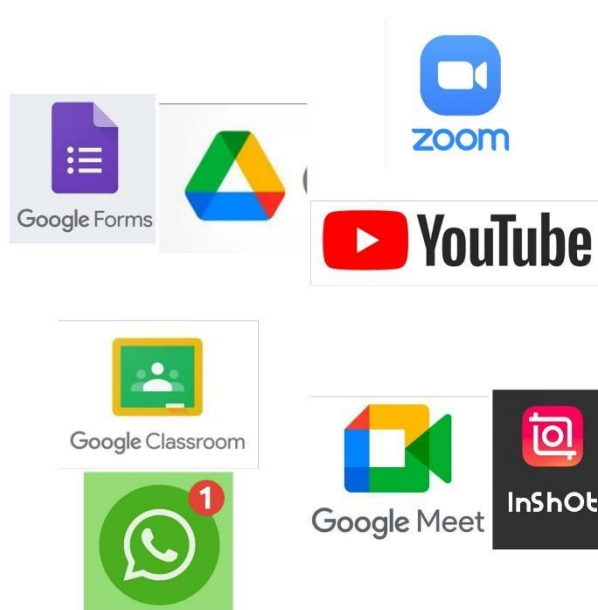
A adaptação do planejamento para o modelo de ensino remoto coloca mais uma vez em xeque a “identidade” docente de educação infantil. O trabalho passa a se desenvolver de forma diferenciada por meio do uso de tecnologias e mídias no modelo remoto. Deste modo, cabe a cada professora de educação infantil estar “aberta” às mudanças e às novas aprendizagens. Entendemos que é preciso olhar as tecnologias digitais como aliada ao desenvolvimento do seu trabalho, seja remotamente, ou até mesmo dentro da instituição, Lopes (2005) afirma que:

Educar, tendo como base o paradigma portado pelas tecnologias digitais, significa centrar o aprendizado como processo contínuo que valorize o inesperado, a imaginação criativa, as divergências, objetivando promover a autonomia [...] neste contexto, a tecnologia é uma parceira para a promoção de uma educação como forma de liberação e libertação do homem. E o educador nas tecnologias digitais é alguém que reconhece o educando um ser social interdependente do meio em que vive, onde tudo é relativo, incerto e complementar. (LOPES, 2005, p. 48 e 49).

Para o contexto da educação infantil, usar as tecnologias digitais transcende o que já é e o que já foi proposto como “método ativo”, ou seja, a professora que traz para a sua prática cotidiana as tecnologias digitais inova e oportuniza aos educandos uma nova perspectiva. Para tanto é preciso buscar aperfeiçoamento, seja por meio de formações continuadas, seja pela pesquisa de novos métodos. Interligar as tecnologias digitais ao cotidiano infantil permitiu aos docentes, durante o ensino remoto, outro olhar sobre as interações, as brincadeiras, o convívio e

interação social por parte das crianças e familiares. Trazer as tecnologias digitais de forma direcionada e contextualizada para dentro do planejamento da educação infantil no modelo de ensino presencial é inovar de fato, visando estimular a imaginação por meio de pesquisas online (conhecer novos lugares, descobrir curiosidades para além do material didático impresso, conhecer novas culturas – e até mesmo novas línguas -, entre outros), utilizando *softwares* educacionais interativos, entre outros.

FIGURA 4 – EXEMPLO DAS MÍDIAS DIGITAIS CITADAS PELAS DOCENTES EM SUAS PRÁTICAS DURANTE O PERÍODO REMOTO.



FONTE: A autora (2022).

### 5.3 POSSIBILIDADE E LIMITES DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO.

No questionário disponibilizado às docentes participantes, foi perguntado quais foram as principais dificuldades e/ou facilidades sentidas em relação à utilização de recursos e das mídias digitais no desenvolvimento das aulas e propostas remotas. As respostas evidenciaram, por exemplo: dificuldades com a utilização de tecnologias digitais: “[...] aprender a manusear novas ferramentas tecnológicas - até o momento desconhecidas” (Professora 4). Houve também o relato da dificuldade com as audiovisualidades e o fato de “ter que gravar vídeos” (Professora 3). Foi relatada também a dificuldade em relação ao material de apoio

que seria utilizado nas atividades propostas “[...] selecionar materiais adequados e de fácil acesso para as famílias. Por outro lado, o ensino remoto proporcionou de forma lúdica a aprendizagem.” (Professora 2). A utilização de diferentes plataformas e a falta de conhecimento sobre elas também gerou dificuldade: “[...] aprender a utilizar a plataforma digital e entender como usar mais opções ao mesmo tempo, sem dispersar a atenção das crianças. Com o passar dos dias foi ficando mais fácil lidar com o “novo” contexto escolar.” (Professora 1).

Aqui é possível identificarmos mais profundamente as dificuldades quanto ao conhecimento, uso e manuseio de ferramentas digitais que foram constatadas. Contudo, quando foram questionadas sobre se houve alguma formação continuada prévia sobre o uso de ferramentas/dispositivos digitais e tecnológicos ofertada por parte da instituição e/ou rede de ensino em que atuaram, as docentes, sobretudo, da rede pública de ensino, relataram enfaticamente que “Não” (Professoras 3 e 4).

Já as professoras que atuaram na rede privada de ensino alegaram que receberam formações por parte das instituições de ensino em que atuavam e relataram que tais formações oferecidas por ambas instituições privadas de ensino ocorreram por meio de “[...] cursos *online* e reuniões pedagógicas.” (Professora 2) e também “[...] formação de como utilizar a plataforma *Zoom* e todos os seus recursos, a qual utilizamos para todos os encontros online, inclusive reunião de pais.” (Professora 1). Essa discrepância entre a oferta de formações sobre o uso de ferramentas tecnológicas enfatiza a desigualdade na promoção de planejamentos e atividades inovadoras entre a rede pública de ensino e a rede privada, tendo em vista que essa última teve todo um trabalho para manter a clientela e o faturamento.

Já a esfera pública, por sua vez, em boa parte dos casos, parece ter mantido um “padrão” para a elaboração e distribuição das atividades e conteúdos durante o período remoto pelas instituições de ensino, mantendo minimamente a garantia de acesso à educação neste período tão difícil para o seu público.

#### 5.4 A AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.

No quesito avaliação e desenvolvimento do trabalho pedagógico no período remoto, bem como, sobre desempenho e a participação familiar na realização das

atividades propostas, as docentes responderam aos seguintes questionamentos, conforme o disposto no QUADRO 3:

QUADRO 3 - AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM, E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E DAS FAMÍLIAS.

|                     |  |   |
|---------------------|--|---|
| <b>Perguntas</b>    | Houve dificuldades e/ou facilidades em analisar o desenvolvimento do educando por meio dos modelos de atividades propostas remotamente?  | Em sua análise em relação ao desenvolvimento da sua turma durante o período remoto, o envolvimento e a participação da família foi efetivo e importante? Se sim, descreva o impacto por você analisado desta participação sobre o cumprimento das propostas no período remoto.  |
| <b>Professora 1</b> | A dificuldade em analisar somente através das aulas online, pois muitos não entregaram as atividades impressas, e com 20 minutos de encontro, é mais complicado analisar o desenvolvimento que a criança apresenta na oralidade, interesse por materiais das atividades, o seu envolvimento naquele momento, pois cada casa tem uma realidade diferente e cada criança tem a sua particularidade | As famílias que participaram dos momentos propostos, desde assistir aos vídeos da professora, participar do encontro online, das entregas de materiais para a realização das atividades, as crianças apresentaram um desenvolvimento maior e significativo, frente aos que não participaram. Até mesmo ao retorno à escola no final do ano. |
| <b>Professora 2</b> | Analisando a participação diária nas atividades propostas.   | Algumas crianças apresentaram dificuldade em se concentrar para realizar as atividades. Outras crianças não conseguiram ter acesso ao ensino remoto.  |
| <b>Professora 3</b> | Através dos retornos dados pelas famílias. Houve dificuldade em avaliar os alunos cuja família não dava retorno algum.   | As famílias que participaram mais mantiveram as crianças com a ideia de coletividade, transmitiram segurança e dando continuidade, fazendo com que as crianças se mantivessem ativas.   |
| <b>Professora 4</b> | A avaliação se deu por meio de relatos escritos das famílias, observações das mídias enviadas  | Sim. Das famílias que conseguiram participar foi enriquecedor. No entanto, o alcance familiar foi baixo.  |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | (fotos, vídeos, áudios) referente às propostas pedagógicas encaminhadas nos blocos pedagógicos. |  |
|--|---|--|

FONTE: Elaborado pela autora (2022).

Esses dois questionamentos em especial, não poderiam ser analisados de forma dissociada, tendo em vista que na etapa da educação infantil, o trabalho remoto ocorreu fundamentalmente devido ao auxílio e a participação das famílias juntamente com os professores. Nesta pesquisa, as faixas etárias são bem diversificadas (estamos contando com os relatos de docentes que estiveram à frente de turmas dos níveis I, II, III e IV – crianças com 1 a 4 anos de idade, aproximadamente).

Para tanto, o “sucesso” do trabalho docente frente ao ensino e à aprendizagem no modelo remoto estava intrinsicamente ligado à colaboração e à participação das famílias, independente do contexto em que estavam inseridas, caracterizando ainda mais a dificuldade da avaliação e do desenvolvimento de um trabalho de qualidade neste modelo de ensino nesta etapa.

A relação entre as famílias e equipe docente fica evidente e deve ser fortalecida de ambos os lados, para que a criança (o protagonista desta relação) venha a ter seu direito e aprendizagem garantidos. Oliveira (2013) expõe essa relação de uma forma que “Os pais precisam conhecer e discutir os objetivos da proposta pedagógica e os meios organizados para atingi-los, além de trocar opiniões sobre como o cotidiano escolar se liga a esse plano.” (OLIVEIRA, 2013, p. 135). No modelo remoto pudemos ver essa relação mais evidente, como também, as relações de interdependência entre professoras e as famílias em prol do desenvolvimento educacional da criança. Infelizmente, em parte dos relatos das docentes aqui entrevistadas, a procura por parte dos responsáveis a respeito do desenvolvimento do trabalho pedagógico foi baixa.

## 5.5 SOBRE AS PROPOSTAS REMOTAS.

Por fim, as docentes foram perguntadas se o modelo de propostas remotas deveria ser adotado na etapa da educação infantil e por que? As opiniões frente a este questionamento estavam divididas. Houve concordâncias como a apresentada pela Professora 1

Sim, mas a para o Infantil IV e V, pois a defasagem na aprendizagem dessa idade, foi imensa nesse período de pandemia. Já os demais não concordo, as famílias não dão conta de participar e conseguir manter eles frente a tela, e em casa eles querem mostrar tudo, brincar com os seus brinquedos, estão mais à vontade para fazer o que desejam no momento e não tem aquele momento pedagógico aproveitado. (Professora 1).

A Professora 2 afirmou que não concorda, pois “[...] as crianças não estão ainda preparadas psicologicamente para esse ensino.” (Professora 2). A Professora 3 relatou que foi importante manter aulas remotas na educação infantil pois mostrou-se um novo meio “[...] para manter os vínculos entre as crianças e a instituição.” (Professora 3), e, por fim, a Professora 4 alegou que:

Não. A educação infantil tem que ser presencial! Ela ocorre por meio das brincadeiras e interações sociais. O ensino remoto é muito desafiador. Nem todas as famílias têm espaço adequado, tempo e paciência para realizar as propostas pedagógicas tão importantes para o desenvolvimento da criança nesta etapa. (Professora 4).

Em tese, retomando falas apresentadas em documentos normativos e em uma vasta gama de literatura disponível é certo afirmarmos que o modelo de ensino remoto para a etapa da educação infantil não seria o mais adequado ou apropriado e/ou recomendado (isto é, fora de um contexto pandêmico, o qual está sendo discutido aqui). Isto porque, as particularidades inerentes a essa etapa de educação não coincidem com as propostas para o desenvolvimento infantil, o qual envolve interação com os pares, desenvolvimento corporal, cognitivo entre outras habilidades e competências demandadas para esta etapa educativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomarmos consciência de que a educação infantil é muito mais que somente uma etapa de educação, visto que é uma etapa da vida humana, tomamos consciência das dificuldades enfrentadas pelas docentes no seu planejamento didático-pedagógico neste período pandêmico, que contemplasse a educação de crianças pequenas à distância nos anos de 2020 e 2021. Não bastando as dificuldades em ressignificarem o seu trabalho frente ao “cuidar e educar” -, as docentes viram-se diante de desafios ainda maiores: a interdependência e a divisão de seu trabalho com as famílias; a falta de formação para o uso das mídias e tecnologias digitais ofertadas pelas instituições de ensino; a falta de recursos materiais e tecnológicos nas escolas; a adaptação dos planejamentos e das propostas, antes trabalhados presencialmente, para o modelo remoto de ensino; a falta de retorno das famílias em relação às atividades propostas; a dificuldade na avaliação individual das crianças por falta do retorno e etc.

No contexto da educação infantil, a pandemia escancarou um retrato mais aprofundado das problemáticas já existentes - e já conhecidas - em relação à inclusão e à imersão desta etapa de ensino nas tecnologias e mídias digitais. As dificuldades analisadas sobre a utilização de tecnologias e mídias digitais por parte das profissionais atuantes na educação infantil, infelizmente, ainda nos mostram um cenário de carência e falta de formação digital e tecnológica nas escolas de educação infantil (sobretudo, nas escolas públicas).

Os esforços relatados pelas docentes para a elaboração de estratégias a serem desenvolvidas com as crianças em casa foram válidas. Assim como nos relatos, podemos observar que cada uma desenvolveu estratégias e contato com as famílias. As dificuldades mais percebidas em relação às famílias foram: a entrega das atividades e o envolvimento das famílias, e também a falta de recursos materiais das famílias para o desenvolvimento das propostas, e a falta/dificuldade de acesso/conhecimento quanto aos recursos tecnológicos.

Trabalhar o lúdico e implementar práticas inerentes ao cotidiano da educação infantil por meio do brincar exigiu propostas elaboradas que contemplassem o cotidiano das famílias, bem como, a participação das mesmas em todo o processo. A contação de histórias e a promoção do “faz-de-conta” tiveram de

ser adaptadas para as videoaulas simultâneas e/ou aulas gravadas. Foram utilizados aplicativos, sites e softwares para inovar as aulas, para promover o acesso aos recursos diferenciados. Essas foram estratégias relatadas pelas docentes para a inclusão das mídias e tecnologias digitais nas propostas remotas. Contraditoriamente, estas se tornaram importantes ferramentas aliadas ao planejamento das propostas neste período pandêmico.

A educação infantil durante o período remotos teve de se reinventar, ressignificar-se, rearranjar seus métodos para educar o corpo infantil. A surpresa em lidar com o novo foi se dissipando com o passar dos meses. As docentes foram conhecendo os processos, aprimorando cada vez mais as suas práticas, trazendo para seus planejamentos inovações e métodos diferenciados.

Independente da etapa de ensino, o que podemos concluir desta experiência com o ensino remoto emergencial é de que este período trouxe a importância do perfil “professor-pesquisador” à tona. Cabe a cada docente da educação infantil aproveitar do conhecimento (mesmo que básico) que essa “imersão” nas tecnologias e mídias digitais lhes trouxeram para aprimorarem e enriquecerem suas respectivas práticas docentes cotidianas dentro da escola. Precisamos pensar que as crianças estão cada vez mais conectadas às tecnologias e mídias digitais e que trazê-las para a educação infantil pode ser uma aliada à docência e ao letramento digital no complexo mundo contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educação & Tecnologia**, [S.l.], v. 10, n. 1, fev. 2011. ISSN 2317-7756. Disponível em: <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/72/71>>.

ANJOS, Cleriston I. dos, FRANCISCO, Deise J. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79007/45378>> Acesso em: fev. 2022.

BARBOSA, Maria C.S., HORN, Maria da Graça S. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. In.: ALBUQUERQUE, Simone S., FELIPE, Jane, CORSO, Luciana V. (orgs) **Para Pensar a Docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. P. 17-36.

BRASIL. (Constituição de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. ano 1990, Disponível em: <<https://cutt.ly/yECVBmB>>. Acesso em: mar. 2022.

CASTRO, J.S. A docência na educação infantil como ato pedagógico: alguns elementos que a constituem. **Educere** – XIII Congresso Nacional de Educação. Santa Catarina, FAPESC, 2016. P. 1327-1340. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25468\\_12657.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25468_12657.pdf)> Acesso em: mar.2022.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006 p.7-18. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: abr. 2022.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da educação infantil: Diálogos com a BNCC. Curitiba: SME, 2020.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação: SME, v.1, 2015.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de. Decreto Nº 421 de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a Situação de Emergência em Saúde Pública, em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID 19). Curitiba: PMC, 2020. Disponível em: < <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391118>> Acesso em: abr.2022.

GALEB, Maria da Glória. **A Tecnologia na Infância: investigando o projeto Kidsmart nos centros municipais de educação infantil de Curitiba**. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

GESTRADO. **Trabalho docente na educação básica em tempos de pandemia**. Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte, UFMG, 2020. Disponível em: < <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/>> Acesso em: fev. 2022.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: **Como Elaborar um projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

LOPES, Rosane Pereira. Um Novo Professor - novas funções e novas metáforas. In ASSMANN, Hugo. **Redes Digitais e Metamorfose do Aprender**. Petrópolis, Vozes, 2005, p. 33-55.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. CORSINO, Patrícia. DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. 102p.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2013. 210p.

PINHAIS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Infantil**. Pinhais – Paraná: SEMED, 2013. 170 p.

PINHAIS, Prefeitura Municipal de. Conselho Municipal de Educação de Pinhais. **Deliberações nº 1/2020**, aprovada no dia 27 de maio de 2020. Dispõe sobre Orientações às Instituições integradas ao Sistema Municipal de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências. Diário Oficial Município de Pinhais, CME, 2020.

ROSSATO, Bruno Costa Lima; AMANCIO, Cristiane Ferreira Cunha. Reflexões sobre a docência em Educação Infantil e as audiovisualidades no contexto da pandemia da covid-19. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 18, 18 de maio de 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/18/reflexoes-sobre-a-docencia-em-educacaoinfantil-e-as-audiovisualidades-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19>>. Acesso em: mar. 2022.

SILVEIRA, J. O teletrabalho coletivo durante a pandemia da covid-19: um relato de experiência na educação infantil de Florianópolis. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 316-332, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br> > article > download> Acesso em: mar. 2022.

VIEIRA, L. M. F.; FALCIANO, B. T. Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 788–805, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1224>. Acesso em: fev. 2022.

VOLTARELLI, M. A.; MONTEIRO, M. I. Aprendizagem da docência na educação infantil: os saberes de professoras de creches. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 50, p. 831–850, 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2866>. Acesso em: mar. 2022.

**APÊNDICE 1**  
**QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS**  
**COM AS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Prezado(a) Professor(a)

Meu nome é Andriely Ferreira do Nascimento. Atualmente estou cursando o 5º ano do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Gostaria de contar com sua colaboração para a pesquisa que estou realizando para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O título de minha pesquisa é: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19. Estou investigando sobre o trabalho docente na Educação Infantil durante e após a crise causada pela Pandemia COVID19. Sua participação e contribuição será de extrema valia para que eu possa caracterizar, descrever e compreender como foi (ou tem sido) o trabalho docente na educação infantil durante a pandemia do COVID-19. Meu orientador é o professor Ricardo Antunes de Sá.

Ficamos muito agradecidos!

Curitiba, 20 de fevereiro de 2022.

Atenciosamente,

Andriely Ferreira do Nascimento.

- 1) Nome:
  - 2) Idade:
  - 3) Em que tipo de rede de ensino atua?  
( ) Pública ( ) Privada
  - 4) Com qual nível da Educação Infantil atua e/ou atuou durante o período da pandemia?
- 
- 

- 5) Qual(is) foram as estratégias didáticas utilizadas para desenvolverem os conteúdos/atividades referentes ao nível com as crianças?  
( ) Atividades impressas.  
( ) Formulários online.

- Gravação e disponibilização de videoaulas.
- Reuniões online diariamente.
- Reuniões online semanalmente.
- Duas ou mais das opções descritas acima (Se sim, descrever quais?).

---

---

---

- Outros meios (Se sim, descrever quais?).

---

---

---

- 6) Com relação ao cumprimento/ realização/ participação/ entrega dos modelos das atividades apresentadas nas propostas por você elaboradas, em sua opinião, com base na sua experiência, quais foram as principais dificuldades para que estes pontos fossem concluídos pelas famílias e discentes?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 7) Quais métodos de ensino você utilizou em suas aulas e/ou em propostas de atividades para que facilitasse o entendimento das famílias e o cumprimento por parte dos discentes? Que ferramentas digitais e/ou materiais você utilizou para que os processos didático-pedagógicos se tornassem possíveis?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 8) Quanto à produção dos seus planejamentos na pandemia, você utilizou de quais estratégias para a elaboração de atividades lúdicas e dinâmicas para trabalhar com seus educandos? (Ex.: brincadeiras, contação de histórias, jogos, etc.).

---

---

---

---

---

---

- 9) Em alguma produção, você utilizou de ferramentas digitais como um método de ensino online? (Ex.: jogos digitais simultâneos, programas educativos, vídeos infantis interativos e/ou educativos, etc.)? Se sim, descreva quais foram.

---

---

---

---

---

---

---

---

- 10) Em sua opinião, com base em sua experiência, quais foram as principais dificuldades na elaboração e/ou adaptação dos conteúdos trabalhados em sala de aula na educação infantil para o modelo remoto durante a pandemia?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

11) Em sua opinião, com base em sua experiência, quais foram as principais dificuldades dos educandos em relação à execução das atividades propostas?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

12) Como você realizou a avaliação de desempenho dos seus educandos por meio dos resultados obtidos das atividades disponibilizadas? Houve dificuldades e/ou facilidades em analisar o desenvolvimento do educando por meio dos modelos de atividades propostas remotamente? Descreva, por favor.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

13) Em sua análise em relação ao desenvolvimento da sua turma durante o período remoto, o envolvimento e a participação da família foi efetivo e importante? Se sim, descreva o impacto por você analisado desta participação sobre o cumprimento das propostas no período remoto.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

14) Quanto ao seu desempenho com relação à utilização de recursos digitais/tecnológicos durante as aulas remotas, descreva quais foram as principais dificuldades e/ou facilidades por você sentidas durante suas aulas?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

15) Houve alguma formação continuada prévia sobre o uso de ferramentas/dispositivos digitais e tecnológicos ofertada por parte da instituição e/ou rede de ensino em que atuou? Se sim, descreva quais foram, por favor.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

16) Em sua opinião, as aulas remotas deveriam ou não ser adotadas na etapa da educação infantil? Por que?

---

---

---

---

---

---

---

---

---