

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
Mestrado Profissional

Dissertação



**EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PANDEMIA DA COVID-19: HISTÓRIAS, DILEMAS E REFLEXÕES**

Susana de Gusmão Silveira Machado

Pelotas, 2023

Susana de Gusmão Silveira Machado

**EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PANDEMIA DA COVID-19: HISTÓRIAS, DILEMAS E REFLEXÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Rosária Ilgenfritz Sperotto

Pelotas, 2023

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

M149e Machado, Susana de Gusmão Silveira

Experiências de professoras da educação infantil na
pandemia da Covid-19 : histórias, dilemas e reflexões /
Susana de Gusmão Silveira Machado ; Rosária Ilgenfritz
Sperotto, orientadora. — Pelotas, 2023.

121 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação
em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de
Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Pandemia. 2. Educação infantil. 3. Professores. 4.
Ensino remoto. I. Sperotto, Rosária Ilgenfritz, orient. II.
Título.

CDD : 372.21

Susana de Gusmão Silveira Machado

**EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PANDEMIA DA COVID-19: HISTÓRIAS, DILEMAS E REFLEXÕES**

Dissertação apresentada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Matemática – Mestrado Profissional – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 28/08/2023

Banca Examinadora:

.....
Prof.^a Dr.^a Rosária Ilgenfritz Sperotto
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

.....
Prof.^a Dr.^a Maria Simone Debacco
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

.....
Prof.^a Dr. Julio Cesar Bresolin Marinho
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Ao meu filho Miguel, a quem dedico não só este trabalho, mas todos os meus esforços, na intenção de que cheguem a ele como inspiração para que nunca desista de lutar por um mundo mais justo e fraterno a todos.

Agradecimentos

Desde que ingressei no mestrado, sempre lia os agradecimentos das teses e dissertações, pois acredito que este é um espaço de imensa sensibilidade, reservado a nos lembrar que não caminhamos sozinhos.

Portanto, é chegado o momento de agradecer àqueles que estiveram ao meu lado, trilhando esta significativa caminhada.

Primeiramente, agradeço a Deus. Foi Ele quem colocou em meu coração a alegria de um sonho, o conforto em dias de exaustão e a euforia da conquista neste instante.

A Professora Rosária, pela formidável orientação e todas as contribuições nesta pesquisa. Nos conhecemos e nos comunicamos por mais de um ano de forma online, mas jamais deixei de me sentir acolhida com suas palavras de carinho e amizade. Meu eterno agradecimento, pois jamais esquecerei a mão amiga em tantos momentos.

Agradeço ao Colégio São José de Pelotas e as Irmãs da Congregação, que abriram as portas e tornaram este lugar minha segunda casa. Foi aqui que fiz amigos, conheci famílias e me tornei a professora que sou através de cada criança a quem ensinei. Em especial, meu agradecimento a Carolina Monteiro, quem acreditou em mim em momentos em que até eu duvidei.

Nesta mesma escola, tem um grupo de professoras sensacionais que ouviram por dois anos minhas alegrias e lamentações sobre o mestrado. Bia, Sinotte, Marcele, Ju e Alexis, obrigada pela parceria e companheirismo em cada desabafo que dividimos.

Logo, é chegada a hora de agradecer a minha família. Primeiro, minha mãe, por me ensinar o valor de cada conquista e mais ainda sobre a importância de nunca desistir, ela me fez quem sou hoje.

A minha amada irmã Luana, que perto ou longe, nunca deixou de me incentivar a fazer mais. Por muito tempo, ela foi a voz da minha consciência.

A Amanda e ao Edson, os melhores amigos que eu poderia ter nestes anos, estiveram comigo desde o dia em que escrevi o pré-projeto, dividindo com eles um chimarrão. Eles ouviram mais que qualquer pessoa sobre esta pesquisa e ainda assim, se mantiveram ao meu lado.

Aos meus sogros, Arilda e Adão, que são a minha rede de apoio. É imensurável o tamanho da contribuição deles na concretização de cada sonho. Eles não entendem o significado do mestrado, mas bastou dizer que era importante que imediatamente obtive apoio no que foi preciso sem ser questionada.

Por fim, as duas pessoas mais importantes na minha vida, Miguel e Rafael. Em 2020 muitas portas se fecharam, mas vocês acreditaram comigo que nos anos seguintes muitas seriam abertas. Eis que esse é o momento em que damos as mãos em direção a entrar em uma delas. Vocês abdicaram de tantos momentos, pois passaram a sonhar comigo um mesmo sonho. Quero registrar aqui meu maior agradecimento, porque sem vocês nada seria possível.

Resumo

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa qualitativa realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - Mestrado Profissional na Universidade Federal de Pelotas, que teve por objetivo geral investigar como quatro professoras da educação infantil enfrentaram os desafios decorrentes da pandemia e quais foram suas experiências, estratégias e transformações neste contexto pandêmico. A pandemia da COVID-19 trouxe mudanças significativas para o campo da educação, exigindo que as instituições de ensino se adaptassem rapidamente a novas formas de ensinar e aprender. No contexto da educação infantil, essa transição para o ensino remoto apresentou desafios específicos, considerando as necessidades e características das crianças nessa faixa etária. A fundamentação teórica abordou conceitos relacionados ao ensino remoto na educação infantil, destacando as possibilidades e os desafios dessa modalidade de ensino. Foram explorados estudos sobre a adaptação dos professores às tecnologias educacionais e a consequente sobrecarga de trabalho, assim como a importância da interação e do apoio emocional nesse contexto. Para realizar a pesquisa, foram utilizadas técnicas qualitativas para a coleta e análise de dados, como entrevistas a 4 (quatro) professoras de educação infantil que atuam nas redes privadas e públicas, rural e urbana, do município de Pelotas/RS. As participantes foram professoras da educação infantil que vivenciaram o ensino remoto durante a pandemia. A análise dos dados foi realizada por meio de categorização e análise de conteúdo, buscando identificar padrões, temas e tendências nos relatos das professoras. Espera-se que os resultados dessa pesquisa contribuam para o conhecimento sobre as experiências docentes na educação infantil em contexto pandêmico, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas na contemporaneidade. Além disso, como forma de auxiliar os professores, foi criado como produto educacional, uma proposta de grupo de acolhimento para ser utilizada em instituições escolares como um espaço de escuta e trocas entre seus docentes.

Palavras-chave: Pandemia. Professores. Educação Infantil. Ensino Remoto.

Abstract

This dissertation is the result of a qualitative research conducted within the Graduate Program in Science and Mathematics Teaching - Professional Master's Degree at the Federal University of Pelotas. Its main objective was to investigate how four early childhood education teachers faced the challenges arising from the pandemic and what their experiences, strategies, and transformations were within this pandemic context. The COVID-19 pandemic brought significant changes to the field of education, requiring educational institutions to rapidly adapt to new ways of teaching and learning. In the context of early childhood education, this transition to remote teaching presented specific challenges considering the needs and characteristics of children in this age group. The theoretical framework addressed concepts related to remote teaching in early childhood education, emphasizing the possibilities and challenges of this teaching modality. Studies on teachers' adaptation to educational technologies and the consequent workload overload, as well as the importance of interaction and emotional support in this context, were explored. To conduct the research, qualitative data collection and analysis techniques were used, such as interviews with 4 (four) early childhood education teachers working in private and public networks, rural and urban, in the municipality of Pelotas/RS, who experienced remote teaching during the pandemic. Data analysis was performed through categorization and content analysis, aiming to identify patterns, themes, and trends in the teachers' accounts. It is expected that the results of this research will contribute to understanding teaching experiences in early childhood education in a pandemic context, providing support for the development of more effective pedagogical practices in contemporary times. Furthermore, as a means of supporting these teachers, an educational product was created, proposing a support group for schools intending to provide spaces for listening and exchange among their teaching staff.

Keywords: **Pandemic:** Teachers. Early Childhood Education. Remote Teaching.

Lista de Quadros

Quadro 1	Dissertações produzidas entre Março de 2020 a Abril de 2022.....	36
Quadro 2	Dissertações Seleccionadas.....	37
Quadro 3	Participantes do estudo.....	70
Quadro 4	Categorias e subcategorias de análise.....	75
Quadro 5	Palavras mais utilizadas nas entrevistas em ordem crescente.	76

Lista de Figuras

Figura 1	Delimitação de espaço nas salas de aula para retorno presencial.....	30
Figura 2	Nuvem de palavras com os principais termos identificados nos objetivos gerais das produções selecionadas.....	38
Figura 3	Nuvem de palavras originada das transcrições das entrevistas coletadas.....	76
Figura 4	Percentual de atividades desenvolvidas no ERE por professores de educação infantil entrevistados na pesquisa “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”.....	81
Figura 5	Ferramentas utilizadas durante o ERE pelas professoras entrevistadas.....	82
Figura 6	Distribuição dos professores de acordo com a quantidade de horas de trabalho destinadas à preparação das aulas não presenciais e a participação dos estudantes nas atividades propostas.....	87
Figura 7	Número de docentes na educação infantil, segundo a faixa etária e o sexo.....	94
Figura 8	Principais dificuldades enfrentadas desde o início da pandemia pelas professoras entrevistadas.....	95

Lista de abreviaturas e siglas

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil
EAD	Educação a Distância
EMEI	Escola Municipal de educação infantil
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GESTRADO	Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NCPI	Núcleo Ciência Pela Infância
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PBF	Programa Bolsa Família
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PPGECM	Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática
Prouni	Programa Universidade para Todos
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

1. APRESENTAÇÃO	15
1.1 Estrutura da Pesquisa.....	19
1.1.2 Problema de Pesquisa.....	20
1.1.2 Objetivo Geral.....	20
1.1.3 Objetivos Específicos.....	20
1.2 Organização da Pesquisa.....	20
1.3 Justificativa para escolha do tema.....	21
1.3.1 Caminhos percorridos, desafios e inquietações: fragmentos de uma história de vida.....	22
2. MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	35
3. ANTES, DURANTE E DEPOIS DA PANDEMIA DA COVID-19: ASPECTOS HISTÓRICOS ACERCA DA INFÂNCIA	44
3.1 Caminhos percorridos para implementação do ensino na infância.....	44
3.2 Dilemas históricos em Ser Professora de Educação Infantil.....	59
4. PERCURSO METODOLÓGICO	67
4.1 Caracterização da pesquisa.....	67
4.2 Professoras e suas experiências.....	70
4.3 Processo de análise dos dados.....	73
5. DOCÊNCIA NA PANDEMIA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?	75

6. “A GENTE TINHA MUITO...”: DILEMAS IMPOSTOS AO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM A PANDEMIA DE COVID-19.....	78
6.1 Experiências do ensino remoto - considerações acerca desta experiência.....	78
6.2 Sobrecarga de trabalho e consequências do período pandêmico.....	86
7. DILEMAS ATUAIS APÓS O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS - “A GENTE TEM MUITO...”	97
7.1 Experiências docentes acerca do “novo normal”	100
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROFESSORAS DEPOIS DA PANDEMIA	106
Referências.....	111
Apêndices.....	117

1. APRESENTAÇÃO

Quais dilemas enfrentamos atualmente nesta aventura denominada docência na educação infantil instituída pela Pandemia Covid-19? Entre uma era educacional marcada pelo esgotamento de métodos de ensino tradicionais, nos encaminhamos para uma era definida pela utilização de tecnologias digitais como estratégia para manutenção do ensino e utilização de ferramentas de aprendizagem que se mostrassem atraentes e criativas ao ensino remoto. Entretanto, neste caminhar, nossa única certeza era a de que estávamos vivenciando um momento de transição determinado por inseguranças e incertezas e que nunca sequer estivemos minimamente preparados para a travessia nas condições que se estabeleceram.

Vivenciamos não só a impossibilidade de seguir nosso trabalho operando com os modelos educacionais adotados em sala de aula presencial. Foi necessário romper nosso modo de viver e estar no mundo, onde nossas experiências de vida foram suporte para iniciar essa travessia pedagógica.

Revisando a literatura para contextualizar a pandemia Covid-19, constatamos em estudos de Amorim, Ribeiro e Silva (2021) que dois anos antes do anúncio da pandemia pelo novo coronavírus no mundo, a Revisão de doenças priorizadas no Plano de Pesquisa e Desenvolvimento da Organização Mundial de Saúde (OMS) já alertava para a iminência de: “uma séria pandemia internacional que pode ser causada por um patógeno atualmente desconhecido, capaz de causar doenças em humanos” (OMS, 2018).

Neste instante, a comunidade científica alertava para uma possível doença ainda desconhecida, mas que concluíam a probabilidade de que seria um cenário nunca antes visto e alertavam para a necessidade de iniciação em estudos diagnósticos, assim como vacinas e outros meios de controle, mas hoje sabemos que essas previsões não foram suficientes para frearem a pandemia Covid-19 e seus impactos a nível planetário.

Enquanto vivenciávamos o estabelecimento de protocolos sanitários para enfrentamento mundial da pandemia, no Brasil rapidamente se instalou uma crise humanitária, sanitária e ideológica, resultado do negacionismo da ciência¹, do autoritarismo, por movimentos antivacinas, exposição e

¹ Entre tantas publicações encontradas na mídia, selecionamos como referência o manifesto intitulado “O povo não pode pagar com a própria vida” assinado por organizações renomadas

depoimentos de governantes² (que deveriam dar exemplo social de conduta). No Brasil, inicialmente não havia estímulo ao uso obrigatório de máscara, propagavam falsas notícias, banalização da vida³, e ainda, a desvalorização da escola e do papel da educação⁴. Não houve promoção de políticas e de recursos para enfrentamento da crise, tal impasse gerou um cenário de desigualdade e sem avaliação dos impactos a longo prazo.

Se já não bastassem os desafios de ser professor em uma sociedade de pouco reconhecimento e desprestígio com o exercício de nossa função docente, atravessamos um cenário pandêmico que nos impôs a calamidade, registrando no Brasil mais 704.794 óbitos e aproximadamente quase 15 milhões no mundo⁵. O isolamento da população foi a medida de contenção de propagação de um vírus que expôs o risco iminente de morte no Brasil e no mundo. E sem que pudéssemos correr desse cenário, permanecemos honrando nosso compromisso com o ato de ensinar, reformulando assim nosso modo de pensar, estar e ser professor no atual cenário.

Ao se eximir da responsabilidade de oferecer meios para as escolas suprirem as necessidades educacionais frente à pandemia, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, não desamparou apenas as condições de trabalho docente, mas também anos de luta pelos movimentos reivindicatórios por parte da mobilização da classe docente - no que tange aos direitos da infância. Maiores considerações sobre este assunto serão abordados no capítulo seguinte, a fim de retomar a resistência histórica no reconhecimento

como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Academia Brasileira de Ciências - ABC, Associação Brasileira de Imprensa (ABI), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Comissão de Defesa dos Direitos Humanos Dom Paulo Evaristo Arns (Comissão Arns). Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/wp-content/uploads/2021/03/O-povo-na%CC%83o-pode-pagar-com-a-pro%CC%81pria-vida.pdf>. Acesso em 05 jul. 2022.

² Conforme notícias veiculadas nos principais jornais: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/10/bolsonaro-diz-que-questao-do-coronavirus-e-muito-mais-fantasia.ghtml>>. Acesso em 06 jul. 2022.

³ Para aprofundar esta discussão, utilizou-se o estudo de HUR, SABUCEDO e ALZATE, intitulado “Bolsonaro e Covid-19: negacionismo, militarismo e neoliberalismo”. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2021000200018&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 jul. 2022.

⁴ Neste caso, selecionou-se como referência o manifesto publicado pela Anped, além de outras entidades, no que tange aos encaminhamentos para o ensino remoto emergencial para modalidade de educação infantil: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>

⁵Dados referentes a data de 09/08/2023 de acordo com o Painel de Controle Covid-19. Disponível em:<<https://covid.saude.gov.br/>> . Acesso em 09 ago. 2023.

da criança como parte da sociedade, inserida no contexto de cuidado e educação como responsabilidade do estado que só passou a ganhar espaço nas últimas décadas. E apesar desse avanço ocorrer em passos lentos, constatamos diante dessa crise epidemiológica de propagação do vírus, uma imensa ausência de políticas de cuidado e promoção de ensino para crianças em idade própria à educação infantil.

Em março de 2020 fomos atingidos pelo impacto da pandemia devido à contaminação pelo novo vírus Covid-19, que rapidamente atravessou o mundo repercutindo diretamente em todos os setores, em especial na educação que necessitou suspender as aulas (OZAMIZ-ETXEBARRIA et al., 2020). Algo que parecia impossível para este século aconteceu: o mundo que vivia correndo, precisou parar.

Schimidt et al. (2020) relata que o primeiro caso de infecção pelo vírus SARS-CoV-2 (Severe Acute Respiratory Syndrome) ocorreu na China em dezembro de 2019 e desde então a doença que atinge o sistema respiratório, propagou-se rapidamente pelo mundo fazendo com que a Organização Mundial de Saúde decretasse estado de pandemia. Com a propagação do vírus e as consequências que passou a atingir, levando os casos a lotarem as unidades de terapia intensiva e o colapso do sistema de saúde mundial, as autoridades passaram a recomendar o isolamento social, adotando o fechamento de escolas e universidades com a finalidade de “achatar” a curva da contaminação (Schimidt et al.,2020).

As escolas e instituições de ensino tornaram-se um dos locais mais propensos à circulação e transmissão do novo coronavírus, tendo os professores e alunos como os principais vetores para Covid-19 (ARRUDA, 2020). Com o estabelecimento das medidas de contenção do vírus, o Ministério da Educação (MEC) publicou a portaria nº 343, de 17 de março de 2020, regulamentando a substituição das aulas presenciais por aulas remotas enquanto durasse a pandemia (BRASIL, 2020).

As práticas de ensino foram reorganizadas rapidamente no ano letivo de 2020, assim como as relações pessoais, profissionais e educacionais, fazendo com que os alunos e os professores se adaptassem ao seu novo cronograma (Dos Santos Junior; Da Silva Monteiro, 2020). Desta forma, não houve espaço de tempo que permitisse um planejamento, desenvolvimento e

acompanhamento para o novo método de ensino e comunicação entre professores, alunos e gestão (ARRUDA, 2020).

Estivemos diante da fragilidade do ser humano e das relações que estabelecemos enquanto seres sociais. Dentre os sentimentos vividos, talvez o primeiro a se estabelecer tenha sido o medo, um medo real e ameaçador, “Covid-19 é o nome dele: essa caixinha de código de replicação (chamado genético, aquele que faz a gênese), protegida por uma coroa resistente e invasora. Ele pode não ser nada, só uma gripezinha, ou pode nos sufocar, por vezes, até o final” (Homem, 2020, p.51).

Diante dessa realidade instituída pela iminência do contágio pelo coronavírus, a qual gerou uma série de desestabilizações, não houve outra opção no contexto educacional, a não ser a reformulação do modo de operar com o ensino. Houve a migração para a modalidade remota em todos os níveis educacionais, desde a educação básica, esfera na qual, no Brasil, foi fortemente abalada pelo isolamento social, evidenciando ainda mais as desigualdades no sistema de ensino, interferindo diretamente na organização das escolas, expondo a figura do professor e à sobrecarga de trabalho (De Santana Filho, 2020).

Para exemplificar alguns dos aspectos referidos, exponho a síntese de um estudo realizado com 29 professores em São Paulo, no ano de 2020, o qual revelou que o estresse, frustração e decepção eram sentidos de forma constante neste período (Silva; Fischer, 2020).

Inicialmente, os professores necessitam alterar suas práticas docentes presenciais para o ensino online. A transição para o ensino remoto foi uma mudança urgente, exigindo que muitos professores aprendessem a trabalhar remotamente e também enfrentassem os desafios e dificuldades que surgiram com essa nova forma de exercer o ofício de professor na educação infantil. Foi necessário mudar e superar as dificuldades para implementar uma educação de qualidade mesmo à distância.

No dia 05 de maio de 2023 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em Genebra, na Suíça, o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19. A justificativa está na tendência de queda nas mortes por COVID-19, o declínio nas hospitalizações e internações em unidades de terapia intensiva relacionadas à doença, bem

como os altos níveis de imunidade da população ao SARS-CoV-2, coronavírus causador dessa enfermidade. O fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional não significa que a COVID-19 tenha deixado de ser uma ameaça à saúde. A propagação mundial da doença continua caracterizada como uma pandemia, tirando ainda uma vida a cada três minutos no mundo inteiro.⁶

Ainda assim, mesmo após o decreto do fim da Emergência da pandemia, o saldo do período que vivemos é notável nas escolas. O professor, que teve sua ação completamente modificada devido ao isolamento social, como medida preventiva de transmissão da Covid-19. O isolamento também potencializou sentimentos de medo, ansiedade, insegurança e uma outra maneira de estabelecimento de vínculo com os alunos e famílias, assim como outros aspectos não podem ser desconsiderados, a citar: as diferenças sociais, culturais e econômicas que interferem no processo do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos. Além do professor, a criança e a família também passaram por esses sentimentos, de temor, sobrecarga de trabalho, isolamento, os quais modificaram as interações entre pessoas e instituições, alterando as relações e interações de referência com a escola, no caso da educação infantil, gerando inseguranças e desconforto com o retorno das aulas presenciais.

1.1 Estrutura da Pesquisa

A partir de um marco emergencial na história da educação, nasceu um aspecto imprevisto e impactante para o contexto da atualidade, as mudanças sociais normalmente ocorrem de forma imperceptível, mas que neste caso “a interrupção de uma pandemia não se compagina com esta morosidade. Exige mudanças drásticas”. (SANTOS, 2020, p. 6).

As pesquisas científicas, nesta perspectiva de investigação, estão recentemente sendo publicadas, fato que justifica a atualidade deste estudo para essa drástica reconfiguração educacional que vivemos. Além disso,

⁶ Dados referentes a data de 05/05/2023. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>> Acesso em 06 jul. 2023.

destaca-se a necessidade de pesquisas realizadas no campo da educação que investiguem as múltiplas faces dessa nova conjuntura e seus impactos no campo educacional.

Posto isso, foi definido como objeto de estudo desta pesquisa, ***as transformações no modo de trabalho dos professores de educação infantil no contexto da pandemia da COVID-19.***

1.1.1 Problema de Pesquisa

A problematização dessa investigação questiona: Como as professoras da Educação Infantil experienciaram os desafios decorrentes da pandemia e quais foram suas estratégias e transformações no contexto do ensino?

1.1.2 Objetivo Geral

O objetivo geral é identificar como os professores de educação infantil foram desafiados em suas práticas pedagógicas e processos de trabalho desde o surgimento da pandemia de Covid-19.

1.1.3 Objetivos Específicos

Já os objetivos específicos são estes:

- (a) Conhecer os desafios enfrentados pelas professoras da Educação Infantil no ensino remoto.
- (b) Analisar as transformações ocorridas na prática docente das professoras no contexto do ensino remoto.
- (c) Investigar o impacto do ensino remoto na relação entre as professoras, as crianças e as famílias.

1.2 Organização da Pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos, o estudo foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa de pesquisa, que permite ao pesquisador uma análise interpretativa do objeto investigado, assim, não se restringe a uma análise de dados numéricos. O procedimento de coleta de dados se deu a partir da realização de entrevistas online com quatro professoras da educação infantil das redes pública (urbana e rural) e privada do município de Pelotas, situado no estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Quanto à estrutura do documento da dissertação, foi proposta uma organização em oito capítulos. No primeiro refere-se à introdução, expomos os interesses que me levaram a pesquisar o objeto de estudo, assim como a justificativa da pesquisa, o problema, o objetivo geral e os específicos que nortearão a investigação.

No segundo capítulo, apresentamos a revisão de literatura sobre as investigações publicadas no portal da CAPES. A busca foi realizada com a intenção de analisar as pesquisas realizadas, abordando a temática docência na educação infantil, ambiente de trabalho, adversidades entre outros.

No terceiro capítulo, discorremos uma breve contextualização histórica sobre a infância e a Educação Infantil no Brasil, bem como os fundamentos legais. A intenção é a de delinear o campo a ser estudado, assim como a formação do professor de educação infantil, destacando os dilemas existentes no período investigado.

O quarto capítulo foi construído a título de apresentar o percurso metodológico para a realização da pesquisa.

Em seguida, no capítulo 5 constam a apresentação e discussão dos resultados apontados a partir dos relatos das professoras entrevistadas.

A partir das entrevistas, foi feito um levantamento dos aspectos mais citados entre as professoras participantes, que resultou na estruturação dos capítulos 6 e 7.

E no capítulo 8 encontram-se as reflexões finais decorrentes dos relatos das quatro professoras que integraram a investigação, como também as considerações realizadas pela autora.

1.3 Justificativa para escolha do tema

Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho
me contou que somos feitos de histórias.

Eduardo Galeano

A delimitação da temática desenvolvida nesta investigação foi estimulada a partir da minha⁷ experiência docente. E antes de me apresentar

⁷ Parte deste capítulo está escrito na primeira pessoa do singular, pois tem o objetivo de expressar os sentimentos da pesquisadora na realização dessa investigação, assim como suas experiências, conforme menciona Larrosa, 2015, p.70) ao considerar que escrever na primeira

como professora e pesquisadora, relato a seguir, algumas vivências que me constituíram assim como sou, e neste momento, onde estou e o que pesquiso.

Minha mãe talvez me definiria como alguém, que apesar de muito calma e paciente, por vezes a irritava por fazer perguntas constantemente. Cresci com a ideia de que muitas vezes questionar talvez levasse algumas pessoas ao sentimento de irritação. Mais tarde, como estudante passei alguns momentos da minha trajetória escolar marcada pela definição de alguns dos meus professores de que seria “desafiadora”, por vezes “contestadora” dos seus métodos de ensino e assim fui percebendo como “lidar” com o sentimento de que nem todas as pessoas gostam dos questionadores.

Hoje, reconheço-me como uma verdadeira questionadora. Não aceito a tranquilidade com que se trata a precarização do trabalho do professor, do descaso com a educação pública e conseqüentemente das políticas educacionais, definindo meu desejo de aprofundar os estudos acerca das condições do trabalho docente atualmente.

1.3.1 Caminhos percorridos, desafios e inquietações: fragmentos de uma história de vida

Antes de seguir adiante com as inquietações que levaram a este estudo, vou contar um pouco de como me tornei quem sou: Nasci na cidade Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, filha de um casal em meio a um divórcio, uma mãe que rompeu paradigmas do patriarcado familiar deixando seu lar com duas filhas pequenas, sem emprego e dando um basta a violência doméstica. Acordava para ir à educação infantil quando “os dois ponteiros estavam no 6” e um cheiro de leite quentinho invadia nosso quarto, e apesar da vontade de ficar mais um pouquinho de preguiça na cama em dias frios, aprendi que na sociedade em que vivemos, mulheres acordam cedo para conquistarem seus espaços.

Recebi ensino domiciliar no turno inverso da escola, onde muitos chamam de brincar de colégio, contei com uma professora excelente, que por sinal também é minha irmã, nascida 7 anos antes de mim. Nesta época

peessoa significa “escrever a partir de si mesmo, [...] expor-se no que se diz e no que se pensa. Abandonar a segurança de qualquer posição enunciativa para se expor na insegurança das próprias palavras, na incerteza dos próprios pensamentos.”

tínhamos entre 5 e 12 anos, respectivamente. Nenhuma tela, apenas um pedaço de madeira fixado na parede pela nossa mãe, um paninho molhado como apagador e alguns pedacinhos de giz que trazíamos da escola. Assim, fui alfabetizada.

E só para registro de curiosidade, minha irmã Luana, hoje é professora de língua portuguesa com atividades voltadas à formação de professores em literatura infantil. Apesar de não constar em seu currículo, fui a primeira experiência dela na docência, e conforme Larrosa (1996, p.36) “não é a experiência em si que é ou não formadora, mas a diversidade, a qualidade e a liberdade com que a vivenciamos que contribuem para a formação pessoal e profissional do sujeito”.

Passando para o ensino médio, comecei a estudar pela manhã e então a tarde iniciei minha primeira experiência profissional, aos 15 anos, realizando estágio para ajudar no orçamento da família. Nunca reprovada, tinha excelentes notas e facilidade para o aprendizado na escola estadual que frequentava. Mais tarde, em 2008 apesar de ter sido aprovada em segundo lugar no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), descobri que na escola eu havia sido reprovada na disciplina de educação física, que tinha sua carga horária no turno inverso e devido ao estágio remunerado que realizava, nunca frequentei. Fui impedida de ingressar na universidade, mas como uma boa inconformada, ingressar na área da educação tornou-se um compromisso comigo mesma, na qual gostaria de me tornar uma profissional capaz de considerar as subjetividades de cada vida que lidamos e como nossas ações os marcam.

Mais tarde, ingressei na Universidade Católica de Pelotas com bolsa integral pelo Prouni, pois apesar de aprovada novamente na UFPel, o curso de Pedagogia era oferecido somente em turno matutino, e eu continuava a necessitar da renda advinda do trabalho no mesmo horário. E como recentemente passamos por anos em que vimos o desmonte de políticas públicas na educação, torna-se essencial citar o papel que programas sociais tiveram em minha trajetória acadêmica, assim como de tantos brasileiros.

Já durante a graduação, muito empolgada com as experiências profissionais que teria, encontrei colegas que já atuavam na educação básica, e com frequência relatavam de forma desmotivadora a área de atuação.

Também como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por três anos, convivi com diversos profissionais das escolas contempladas e observava tais sentimentos de frustração e desencanto com a profissão. Não tive dúvidas em realizar meu trabalho de conclusão⁸ do curso de Pedagogia sob a investigação de estudos publicados acerca da saúde dos professores, analisando as pesquisas publicadas no período de 2000 a 2014 na revista Cadernos de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz, na tentativa de levantar os fatores contribuintes para o adoecimento docente.

Sem qualquer intenção de classificação de patologias, o trabalho tinha como objetivo a organização de dados para subsidiar uma discussão acerca da relação com o quadro de saúde dos profissionais da educação. Os resultados mostraram que em quatorze anos de publicações revisadas, apenas sete artigos abordavam aspectos relacionados à saúde do professor, predominando estudos acerca de alterações vocais.

Quem está na escola, vivenciando os desafios diários na profissão docente e em contato com colegas que dividem a jornada do ser professor, sabe que dados como estes apresentados no trabalho de conclusão de minha graduação, indicaram a escassez de estudos desenvolvidos sobre a temática na área de pesquisa sobre o cuidado com carreira do magistério.

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT) desde 1983 a classe docente é a segunda categoria profissional, em nível mundial, a portar doenças de caráter ocupacional, incluindo desde reações alérgicas a giz, distúrbios vocais, gastrite e até esquizofrenia.

Apesar de apaixonada pela prática como professora de educação infantil⁹, reconheço os desafios que nos deparamos com a profissão. Ainda assim, quando entro em sala de aula, sou tomada pelo sentimento de que aprendo muito mais que ensino, tornando-se um momento de satisfação e imenso prazer.

Porém, em 2020 vivenciei um dos maiores desafios da minha trajetória profissional. Normalmente iniciamos o ano letivo tentando imaginar como será o perfil dos alunos e quais serão nossas experiências ao longo do ano, mas

⁸ Trabalho intitulado “Os fatores do adoecimento docente no século XXI: Reflexões a partir da Revista Cadernos de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz” (Pelotas, 2014).

⁹ Atuo como Professora de educação infantil em uma escola da rede privada do município de Pelotas/RS, sendo no momento com turma de alunos na faixa etária de 5-6 anos.

sempre baseado em expectativas e na capacidade criativa do professor, pois nossa “única certeza” é de que teremos diferentes vivências e aprendizados, exercício que, neste ano em especial, nem mesmo no pensamento mais delirante podíamos imaginar o que estava para acontecer.

Guardo na memória, um dia do mês de fevereiro, retornando das férias novo vírus, denominado SARS-CoV-2, isso logo no início de fevereiro de 2020. Reagimos com risadas e julgamos um total absurdo a antecipação de algo que estava do outro lado do mundo e “nunca” chegaria em nossa escola, localizada em um município do interior do estado do Rio Grande do Sul. Mas a verdade é que velozmente fomos atingidos, mais precisamente no dia 11 de março de 2020, a Covid-19¹⁰ foi decretada oficialmente como pandemia pela OMS e o mundo passou a viver o que este século nunca sequer imaginou experimentar.

A pandemia nos atingiu, ironicamente chegou em menos de um mês após nosso inocente deboche, parando com todo planejamento, aquela organização que tínhamos para quase todo primeiro trimestre e nunca sequer pensamos que seria necessário qualquer proposição de uma prática de ensino aprendizagem jamais realizada.

A direção da escola convocou uma reunião para repassar as instruções de como seriam realizadas as atividades, previstas para duas semanas de aulas remotas, um roteiro por escrito, explicando o passo a passo para realização de cada etapa da rotina: hora atividade, brincadeira, música e outras sugestões para serem conduzidas pela família do aluno neste período. Projetávamos que mais de quinze dias de aulas em modelo roteiro não seriam necessárias, pois rapidamente estaríamos retornando ao nosso ambiente confortável do ensino presencial. Minha expectativa era de que o retorno seria breve, que uma vacina já seria lançada e logo estaríamos em sala de aula,

¹⁰ Reportagem: OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. “O diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou nesta quarta-feira (11), em Genebra, na Suíça, que a COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, é agora caracterizada como uma pandemia.” Ainda disse que: “Os países devem adotar uma abordagem envolvendo todo o governo e toda a sociedade, construída em torno de uma estratégia integral e combinada para prevenir infecções, salvar vidas e minimizar o impacto”. Disponível em <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic> Acesso em: março de 2022.

afinal, o que seria de nós educadores sem nosso otimismo e confiança em dias melhores.

Na medida em que o isolamento foi se estendendo, a cada dia uma nova orientação de como seria conduzido o ensino, ainda que nunca tivéssemos experienciado conferências online e pouquíssimas ou nenhuma familiaridade com recursos e ferramentas tecnológicas nas práticas de rotina da educação infantil.

Após as aulas de roteiro, foi implementado então uma nova estratégia para aproximação entre professor e aluno de forma que mantivesse o isolamento, iniciamos as gravações de videoaulas que acompanhavam o roteiro pedagógico. Estes vídeos foram carregados no *youtube* e o link de compartilhamento disponibilizado para as famílias através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA (*Google Meet*).

Meu primeiro vídeo foi uma mensagem de Páscoa, onde ainda guardo às cinquenta e três tentativas de gravações até que conseguisse enfim efetivar o planejado, uma mensagem simples em torno de oito minutos de duração falando sobre a necessidade de manterem-se isolados apesar da saudade dos familiares e do ambiente escolar. Foram muitas tentativas para gravações bem simples, mas a tensão e a inexperiência pesavam significativamente neste período.

Minha carga horária de trabalho formal era considerada das 13:30h às 18h, entretanto, ficou inviável seguir o expediente de forma que conseguisse aprender a gravar vídeos, realizar edições, carregar no *youtube* e atender toda demanda da comunidade escolar que também estava adaptando-se a um cenário de incertezas que mudava frequentemente as normas e decretos governamentais.

Após muitas tentativas, pesquisas e busca por aprimoramento nesta tarefa de tornar as aulas digitais mais atrativas ao público alvo que além de todas as implicações do isolamento, também dispunha da capacidade de concentração reduzida, o que nos trazia então uma necessidade de considerar o tempo de duração dos vídeos, a linguagem adaptada à compreensão da faixa etária, o uso de material concreto para entendimento dos conteúdos trabalhados e tantos outros requisitos que descobrimos na medida em que executamos, enfim estávamos então nos sentindo familiarizados com a nova

estratégia de ensino. Recordo-me de conversar com algumas colegas professoras em reuniões online, que relatavam a satisfação de perceberem a evolução das suas gravações, embora muito referirem que sentiam os primeiros sinais de desgaste emocional (cansaço, dificuldade para dormir, dores de cabeça, ganho de peso) para alcançarem estes resultados junto a todo trabalho doméstico, pessoal e familiar que neste período já tornava-se um só.

Foram elaborados roteiros de aulas para sustentar o ambiente virtual de aprendizagem, uma plataforma de ensino custeada pela escola, além de vídeo aulas, aulas síncronas em grupos, aulas síncronas individuais, videoconferência para momento de brincadeiras, lanchinhos virtuais e tantas outras dinâmicas realizadas a fim de amenizar o isolamento e utilizar recursos de ensino que despertassem a curiosidade das crianças, favorecendo interações entre colegas. Tais estratégias objetivavam minimizar os efeitos do isolamento em crianças privadas da convivência e socialização no ambiente escolar.

Em abril de 2020, quando implantaram o sistema de aulas síncronas, recordo-me do pavor que os colegas relatavam sentir ao pensar em serem assistidos pelas famílias em diferentes ambientes. Aquela imagem do professor detentor da “sua” sala de aula, onde preservava a condução da didática, neste momento estávamos interagindo com familiares para julgamento de nossas práticas.

Eu, particularmente, avistei a importância do papel do professor da educação infantil, historicamente tão atrelado ao cuidado e conseqüentemente tão desvalorizado e neste instante tínhamos então uma incrível oportunidade de mostrar a seriedade com que são conduzidas as práticas de ensino, priorizando o desenvolvimento integral na infância.

Ainda assim, inúmeras vezes enquanto iniciava a aula com estratégias musicais, lúdicas, brincadeiras, exercícios de encontrar objetos em casa que tivessem ligação com a proposta didática e outras formas que pudessem chamar a atenção das crianças para o momento online, na expectativa de que pudessemos construir juntos o aprendizado sem que percebessem que já estavam imersos na proposta pedagógica, uma vez ou outra um familiar interrompia e pedia que eu fosse logo para “produção”.

Este é um exemplo que ocorreu comigo, foi um desafio trabalhar com as famílias para desconstruir a ideia de que a aula está diretamente ligado ao material (livro didático, caderno e meios de registro), para que compreendessem que quando se trata de aprendizado infantil, o essencial é aguçar a curiosidade da criança para o quê se pretende ensinar.

A verdade é que nem mesmo sendo assistida por muitas pessoas que não eram alunos, levando estratégias pensadas para proporcionar o máximo de ludicidade possível ao momento.

Periodicamente realizava atendimento às famílias (anteriormente a pandemia), por vezes solicitados pelos pais, outras por mim, para que pudéssemos alinhar questões vinculadas ao desenvolvimento escolar da criança, e com frequência ouvia destes familiares que devido à correria da rotina não tinham tempo de qualidade para acompanhar as atividades realizadas pelas crianças. No período de ensino remoto, presenciei alguns casos de pais que tiveram um tempo nunca antes tido em casa, afastados de suas atividades e assim ainda apressavam a professora para chegar ao produto (tarefa), sem que conseguissem apreciar o processo de perceber o envolvimento do filho na atividade.

Cabe salientar que alguns professores, meus colegas, já tinham experiência com ensino online, por vezes até mesmo alguns já haviam frequentado a modalidade de Educação a Distância - EAD. Entretanto, esta estratégia temporária para alunos de educação infantil tornou o cenário ainda mais desafiador, visto que as crianças nesta faixa etária ainda não estão alfabetizadas e embora houvessem algumas que fizessem uso de mídias digitais para fins de entretenimento, ainda não possuíam familiaridade para incorporar a educação virtual à rotina escolar.

Embora meu contexto de atuação incorpore um perfil familiar que dispõe de recursos como acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, as crianças dependiam do auxílio dos familiares para ingressarem ao ambiente virtual, situação a qual foi possível observar a significativa carência deste acompanhamento. Ainda que de diferentes formas, o ensino remoto também deixou visível que em lares favorecidos economicamente residem crianças muitas vezes carentes de companhia familiar, ocasionalmente cuidadas por

avós ou familiares sem fluência digital¹¹, gerando mais um desafio ao modelo remoto.

Apesar dos esforços dos professores para aulas atrativas, lúdicas e prazerosas à faixa etária atendida, observou-se que a assiduidade dos alunos da educação infantil, na modalidade online, ia muito além de fatores ligados à qualidade das aulas, dependia da disponibilidade de acompanhamento familiar à mediação das práticas pedagógicas propostas.

No dia 29 de outubro de 2020, o governo do estado do Rio Grande do Sul publicou um decreto¹² orientando as escolas a se adequarem para ofertar o ensino presencial às famílias que desejassem enviar seus filhos a partir de 08 de novembro deste ano. Um sentimento de desespero instaurou-se em todos os envolvidos com a equipe escolar naquele momento, pois era urgente organizar uma escola presencial que atendesse às Normas Sanitárias, uma vez que o espaço encontrava-se inativo.

Teríamos uma escola preparada para cumprir todos os protocolos de segurança e prevenção ao Covid-19 para as famílias que optassem pelo ensino presencial e ao mesmo tempo, deveria estar equipada para atender aos alunos que permanecessem na modalidade remota. Neste momento impôs-se o modelo de ensino híbrido, mais uma novidade em nossa prática docente.

Os espaços de permanência foram delimitados em formato de “quadrados” no chão das salas de aula, com uso de fita sinalizadora, seguindo as orientações estaduais para o retorno presencial. Este era o espaço no qual as crianças deveriam permanecer, a fim de reduzir a circulação e evitar aglomerações em sala de aula. Educação física era realizada dentro deste espaço para evitar quaisquer deslocamentos que pudessem estabelecer contato fora da medida obrigatória de dois metros de distanciamento.

¹¹ Segundo Trindade e Moreira (2020), a fluência digital é a habilidade de compreender a transformação digital e o potencial dos seus recursos.

¹² Reportagem: Decreto 56.171 só vai vigorar a partir do dia 8 de novembro, de forma a dar tempo para as escolas se organizarem. “A normativa, que revoga o Decreto nº 55.465/2020, restabelece o ensino presencial obrigatório na Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) nas redes públicas e privadas gaúchas. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/governo-publica-decreto-que-torna-obrigatorio-o-retorno-as-aulas-presenciais-no-rs> Acesso em: março de 2022.

FIGURA 1 – Delimitação de espaço nas salas de aula para retorno presencial

FONTE: Prefeitura Municipal de Pelotas¹³, 2020.

Minha turma deste ano foi a única do adiantamento escolar que nenhum aluno retornou e permaneceu integralmente no remoto. Porém, retornei para auxiliar as turmas que haviam retornado e tínhamos uma escala, que enquanto a professora titular ia até o laboratório de informática realizar sua aula remota para quem estava em casa, era necessário que outra professora substituísse em sala de aula presencial. Em poucos dias acabei retornando ao trabalho em casa, pois a escola não tinha equipamentos naquele momento para atender as turmas, e acabou dispensando do trabalho presencial aquelas professoras que poderiam realizar suas aulas de casa.

Encerramos o ano letivo de 2020 e aguardei pelo ano novo! Imaginava que seria diferente, pois após as doze badaladas do dia 31 de dezembro, pensava que 2021 seria um ano cheio de novas oportunidades e esqueceríamos o “pesadelo de dias de terror” que passamos em 2020.

Em fevereiro de 2021 começamos o ano letivo com a promessa de que, apesar de oferecer ensino remoto aos alunos que optassem ficar em casa, seguiríamos o modelo de escola presencial.

Anteriormente à pandemia, contávamos com professoras auxiliares para apoio na rotina de cuidado dos alunos de educação infantil. Com a crise econômica que a escola atravessava e também pela instabilidade na atuação presencial, escolheu-se contratar auxiliares para banheiros e momentos de auxílio necessário. Iniciei o ano letivo com uma turma de dezessete alunos, oito

¹³ Disponível em: <<https://www.pelotas.com.br/noticia/prefeitura-orienta-retorno-obrigatorio-as-aulas>>. Acesso em: 10/07/2022.

alunos em modalidade remota (sendo um com diagnóstico de espectro autista) e nove alunos em modalidade presencial.

Foram instalados computadores de excelente qualidade, com internet nas salas de aula, para que pudéssemos simultaneamente interagir com as duas modalidades. A prática do ensino híbrido coaduna com pesquisas de Turcke (2010) ao denominar que estamos vivenciando a cultura da hiperatividade, resultante deste novo regime de atenção disputado pelos meios audiovisuais.

Observei que neste período o grupo docente apresentava sinais de desgaste, aumentou o número de afastamentos, consultas médicas e com frequência conversava com colegas que relatavam o estresse que envolvia o processo de atendimento às duas modalidades. Aquele roteiro que foi preparado lá no início da pandemia, seguiu sendo realizado e enviado via plataforma de ensino custeada pela escola, para quem estava em casa de modo a complementar as aulas síncronas. Os alunos que estavam presencialmente, havia uma outra rotina que completava o período de permanência na escola, como pátio, parquinho e aulas de educação física, inglês e música.

Houve a suspensão da entrada dos pais na escola por parte do governo estadual, como medida de prevenção de modo a reduzir a circulação de pessoas em ambiente escolar. Frente a tal demanda, emergiu a necessidade do envio às famílias de um resumo dos conteúdos que estávamos trabalhando, junto de fotos das crianças durante as atividades, para que os pais pudessem acompanhar a rotina mais de perto e ficarem menos inseguros com o retorno presencial.

É doloroso lembrar a sobrecarga emocional que vivi neste período. Certo dia, estava em sala de aula quando recebi uma mensagem por volta das 16:30h, pelo aplicativo escolar (que funciona como uma agenda online para comunicação com os pais) da mãe de uma aluna, informando que ela havia positivado para Covid-19¹⁴. Como a criança frequentou a escola até o dia anterior, o protocolo de instrução de acordo com a Normativa 27¹⁴ da Vigilância

¹⁴ Disponível em: <<https://coronavirus.rs.gov.br/upload/arquivos/202106/08113308-nota-informativa-27-14-10-20-instituicoes-ensino-at-08-06-2021.pdf>>. Acesso em 18 jul 2022.

em Saúde do Estado do Rio Grande do Sul, neste período, previa a paralisação presencial da turma. Em decorrência deste fato, as aulas com a minha turma passaram a modalidade remota pelo período de 10 dias. Fiz uma pausa para retomar o fôlego e então providenciar em menos de uma hora todos os materiais, livros e cadernos para que as crianças levassem para suas casas e assim dessem continuidade ao planejamento escolar de suas casas.

Não sei especificamente qual foi meu maior desafio neste período, mas recordo uma manhã que estava terminando meu café e comecei a chorar compulsivamente, sem qualquer motivo aparente. Chorei enquanto sentia alívio em chorar, foi só então que consegui verbalizar que meu choro era devido a uma sensação de desgaste profundo.

Entre tantas modificações, não poderia deixar de mencionar a falta de contato físico na educação infantil. Esta etapa de ensino é essencialmente movida por contato físico (colo, beijos, abraços e manifestações de carinho) entre professor e aluno, criança com criança e exploração do espaço. É através do “contato” que nesta faixa etária percebe-se o mundo e a si mesmo, estabelecendo suas primeiras interações sociais fora do ciclo familiar.

Propus aulas lúdicas, participativas, envolventes, mas nenhuma substituiu o contato visual, percebendo as emoções e entusiasmo da criança em aprender e descobrir algo novo. Realizamos de forma online pelo *google meet*: festa junina, dia das mães, dos pais, fandango na semana do gaúcho, aula noturna, festa do pijama e tantas outras tentativas de envolvê-los, mas ao final sentia-me frustrada e ainda não sabia que sofria de carência de contato com as crianças.

Percebi que o vínculo afetivo foi estabelecido, as expressões afetivas mesmo à distância, uma vez que os pais da turma de 2020, que foi integralmente modalidade remota, solicitaram à direção da escola que eu pudesse ser novamente professora em 2021, justificando a aproximação que construímos em ambiente online. Mas no mês das crianças, outubro de 2020, a escola organizou uma “drive da saudade” onde as crianças podiam passar pela rua da escola e conversar com a professora; foi um encontro indescritível. Renovei meu propósito profissional, lembrando-me dos motivos que me levaram a ser professora de educação infantil. Os pais organizaram homenagens, cartinhas, presentes e todos de alguma forma demonstraram seu

reconhecimento ao trabalho docente, transformando este momento em combustível para que seguíssemos em frente e não esquecêssemos que seria passageiro esse momento.

A pandemia Covid-19 é, sobretudo, a vivência de uma experiência de crise. Acredito que com as crises também encontramos razões que nos impulsionam a buscar mudanças em nosso dia a dia. Estudei mais do que nunca desde março de 2020, pois não podia me conformar em seguir replicando práticas que não atendiam a modalidade de ensino presencial no qual exercia docência. Finalizei uma especialização em Neuropsicopedagogia, no formato EAD, no qual senti minhas limitações enquanto aluna, carente de contato com professores e colegas para troca de experiências e até mesmo esclarecimento de dúvidas. Realizei diversos cursos de aperfeiçoamento, assisti palestras, participei de oficinas e então surgiu a oportunidade de participar da seleção no mestrado.

Fui aprovada no Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECEM, com o interesse de aprofundar estudos no que diz respeito às experiências pedagógicas de professoras da educação infantil, no que se refere a modalidade de ensino remoto emergencial - imposto pela pandemia Covid-19, a partir do mês de Março de 2022.

Motivada pelos projetos que desenvolvi de forma remota, os quais ficava orgulhosa em contemplar a utilização de mídias digitais e incentivada pelas famílias dos alunos que acompanhavam nossas aulas sugerindo que as práticas desenvolvidas fossem divulgadas, publicadas ou tornarem-se uma pesquisa. Escutei as recomendações, tornado-as um assunto a ser investigado no PPGECEM.

Entretanto, uma grande lição que aprendemos com a experiência da pandemia foi a fragilidade dos planos de intervenção a longo prazo, sendo necessário reconhecer nossas limitações enquanto seres humanos. E assim, em um encontro de orientação com a Professora Orientadora deste trabalho, relatei minha exaustão após um ano de ingresso no Mestrado e que não conseguia finalizar minhas leituras e escrita da dissertação, sentido-me inconformada em pesquisar sobre práticas de ensino remoto bem sucedidas, pois encontrava-me em sala de aula presencial, atendendo alunos que estavam na escola, assim como também aos que optaram pelo ensino remoto,

ministrando aulas de forma síncrona para ambas modalidades. Relatei que apesar de uma mistura de sentimentos ainda não bem esclarecidos, também notava colegas se afastando por licença médica com maior frequência, por vezes aguardando resultados de testes do coronavírus, por outras com diagnósticos variados, em um volume de afastamentos que eu nunca havia percebido tal incidência nos anos anteriores.

Esta situação de mal-estar, referente a minha condição de estudante, o vazio que sentia por não conseguir dar conta das demandas acadêmicas, foi tomando outros encaminhamentos na medida que surgiam novos desafios, e de forma muito acolhedora neste encontro de orientação decidimos por alterar o assunto de estudo a ser investigado, já que em tempos de instabilidade dos modos de vida, antes de avaliar quaisquer práticas educacionais, havia a urgência de nos sensibilizarmos e assim perceber as fragilidades que a pandemia revelou, produziu ou impôs ao professor de educação infantil.

A instituição em que atuo, como professora de educação infantil, é uma escola confessional, na rede privada no município de Pelotas/RS, com quase 2 mil alunos, 104 professores e mais de 60 funcionários. Uma escola que oferta constantemente formação e qualificação para o seu quadro docente e durante a pandemia prestou acolhimento às minhas inseguranças, fortalecendo o papel do professor no processo de transição educativo entre presencial e remoto, reconhecendo os esforços de cada profissional.

Apesar do empenho da gestão educacional no cuidado com docentes, discentes e toda comunidade escolar, sabemos que as modificações não estão limitadas a instituição de atuação, situa-se em uma sociedade que teve os modos de interações e relações alterados, em múltiplos setores, desde março de 2020, despertando, através do isolamento, os mais diversos sentimentos a níveis pessoais, sociais, políticos e institucionais.

A criança, o pai, a mãe, os familiares em geral, assim como o professor e todos os envolvidos no âmbito escolar transformaram-se emocionalmente neste tempo de isolamento social através de privação afetiva e de contato físico, e uma dúvida emerge: quais serão os efeitos, impactos da experiência vivida, inaugurada pela Pandemia Covid-19 - no tempo de isolamento social, em sala de aula presencial?

2. MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

No que tange a sustentação teórica da pesquisa, foi realizada inicialmente uma busca bibliográfica a partir de diferentes perspectivas teóricas na intenção de analisar os recentes estudos sobre modificações no trabalho do professor de Educação Infantil a partir da Pandemia de Covid-19 que vem sendo apresentados pela comunidade científica.

Para realização do mapeamento das publicações, foi utilizada a orientação metodológica de acordo com Biembengut (2008) a qual é estabelecido duas etapas: identificação de produções existentes, em seguida a classificação, organização e análise. Estudos que utilizam o mapeamento sistemático possuem o objetivo de compreensão do conhecimento apresentado em um determinado campo de pesquisa, viabilizando ao pesquisador a possibilidade de se inteirar com as produções da comunidade científica.

Sendo assim, o mapeamento teve início¹⁵ no Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹⁶, com busca por publicações desde o início da pandemia no Brasil. O corte temporal de pesquisa parte de Março de 2020 até Abril de 2022, sendo a busca realizada com as seguintes palavras-chave: “Educação Infantil” AND “Pandemia”. No entanto, essas combinações ampliaram demasiadamente a busca, chegando a selecionar centenas de milhares de pesquisas, muitas delas tratavam de outros aspectos da Educação Infantil e não atendiam ao período de interesse, caracterizado a partir da pandemia. Sendo assim, considerando a necessidade de reduzir a abrangência das pesquisas, modificou-se a busca para as palavras “Professor” AND “Pandemia” que se apresentou como a melhor opção, já que conseguiu captar um número relevante de pesquisas para embasar o mapeamento.

Foram identificados um total de 30 resultados entre teses e dissertações que apresentavam as palavras-chave determinadas. Logo, utilizou-se do filtro de pesquisa “Área do Conhecimento” refinando os resultados apenas para área da Educação, totalizando então, sete dissertações e nenhuma tese, o que nos faz pensar na justificativa da pandemia ser um fenômeno recente e os primeiros trabalhos estarem recentemente sendo realizados. A identificação das produções apresenta-se no Quadro 1.

¹⁵ A busca no banco da Capes foi realizada no período de 26 de março de 2022 a 24 de abril de 2022.

¹⁶ Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 26 mar. 2022

QUADRO 1 - Dissertações produzidas entre Março de 2020 a Abril de 2022

IES	REGIÃO UF	AUTOR (ANO)	TÍTULO
PUC	PR	Kujawa (2021)	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA
UNIB	SP	Lima (2021)	O MAL-ESTAR DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: DAS DEMANDAS DO ENSINO EM TEMPO DE PANDEMIA
PUC	SP	Pantaleão (2021)	CAMINHOS PARA UMA PROPOSTA FORMATIVA DOCENTE PARA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
UCDB	MS	Vieira (2021)	SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE À PANDEMIA COVID-19: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE/MS NO BRASIL
UTP	PR	Querido (2021)	A TAREFA ESCOLAR E AS CONCEPÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR E DO PEDAGOGO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA
UNB	DF	Cruz (2021)	POESIA, PROFESSOR? REAÇÕES DE ESTUDANTES DA EJA À POESIA LÍRICA EM AULAS DE PORTUGUÊS DURANTE A PANDEMIA

FONTE: Elaborado pela autora, 2022.

Após a etapa deste levantamento, iniciou-se a leitura dos resumos de cada um desses trabalhos, e em alguns deles, avançou-se ao corpo do texto. Neste processo de análise, foram seguidos os princípios do mapeamento sistemático da pesquisa na perspectiva metodológica que Biembengut (2008) estabelece como:

um conjunto de ações que começa com a identificação dos entes ou dados envolvidos com o problema a ser pesquisado, para, a seguir, levantar, classificar e organizar tais dados de forma a tornarem mais aparentes as questões a serem avaliadas, reconhecer padrões, evidências, traços comuns ou peculiares, ou ainda características indicadoras de relações genéricas, tendo como referência o espaço geográfico, o tempo, a história, a cultura, os valores, as crenças e as ideias dos entes envolvidos (BIEMBENGUT, 2008, p. 74).

Essa organização possibilitou a realização de uma nova seleção de produções, priorizando aqueles que apresentavam coerência com o tema proposto nesta pesquisa, totalizando três dissertações, conforme o quadro 2.

QUADRO 2 - Dissertações Seleccionadas

ANO	IES/ UF	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
2021	PUC/ PR	KUJAWA, Elenize Aparecida Santos	A Prática Pedagógica do Professor Iniciante De Educação Infantil no Contexto da Pandemia	Prática pedagógica. Professor iniciante. Educação Infantil. Pandemia.
2021	UNIB/ SP	LIMA, Joseana Simone Deckmann	O mal-estar do Professor Universitário: das demandas do ensino em tempo de Pandemia	Psicanálise; Educação; Pandemia.
2021	UCDB/ MS	VIEIRA, Camila Penha Dure	Saúde Mental De Professores da Educação Infantil frente à Pandemia Covid-19: um estudo em uma escola municipal de Campo Grande/MS no Brasil	Educação; Educação infantil; Pandemia Covid-19; Saúde Mental do Professor.

FONTE: Elaborado pela autora, 2022.

Através do mapeamento das pesquisas, procurou-se ir além da descrição de um panorama de trabalhos existentes na temática proposta a ser investigada, identificou-se pontos que serviriam como relevantes na construção deste trabalho. Observou-se informações como palavras-chave, objetivos de pesquisa, abordagem teórica e metodológica, enfoque das temáticas e aspectos de compreensão dos segmentos pesquisados, a fim de contribuir na elaboração de pontos a serem interpretados (Biembengut, 2008).

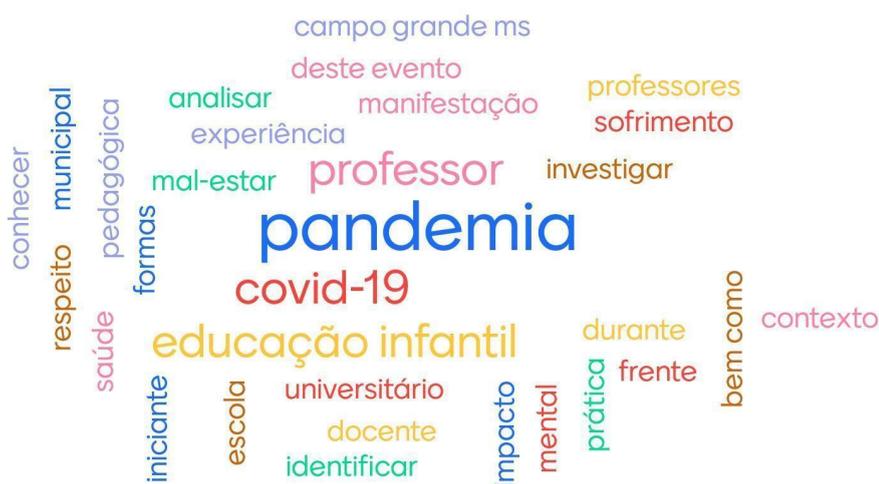
Sendo assim, foram construídos para as três produções seleccionadas, um mapa sintetizando as informações relevantes, conforme exemplo disponibilizado no Apêndice A. A construção do mapa permitiu considerar as

características e as peculiaridades de cada trabalho, além de uma visão do que foi produzido, conforme sugere Biembengut (2008):

[...] uma representação ou mapa das pesquisas que possa permitir a nós, enquanto pesquisadores, e a outrem que venha a se interessar, ter uma visão do que existe sobre o tema em algum momento, em algum lugar e de acordo com algum critério e mais: compreender e comunicar as observações. Sem dúvida, trata-se de um exercício: compreender os fatos, ponderá-los, compará-los, rejeitar alguns, conservar outros, reunir elementos que possam vir a se constituir em excepcional embasamento ao pesquisador. (BIEMBENGUT, 2008, p.95)

Para oportunizar ao leitor a visibilização destes estudos, organizou-se também uma nuvem de palavras com os principais termos presentes no objetivo geral de cada uma das pesquisas, conforme a figura 1. As palavras maiores, são aquelas que possuem maior frequência nos estudos, tais como: pandemia, Covid-19, professor, educação infantil, entre outras. Assim como os verbos mais recorrentes encontrados foram: investigar, identificar e analisar. A identificação destas palavras contribuiu para a compreensão dos objetivos de investigação das produções analisadas.

FIGURA 2 – Nuvem de palavras com os principais termos identificados nos objetivos gerais das produções selecionadas



FONTE: Elaborado pela autora, 2022.

A partir da observação dessa nuvem de palavras e das informações mapeadas, foi possível estabelecer dois principais eixos temáticos baseados na percepção de leitura.

A seguir apresenta-se cada um desses eixos, emergentes das produções analisadas, os quais servirão como indícios para o aprofundamento de estudos na dissertação.

a) Experiências de professores durante a pandemia

Esse eixo temático ficou evidenciado a partir da concordância entre os estudos selecionados que abordam diferentes experiências, entre educadores no período pandêmico. Relatos de como as práticas pedagógicas e o fazer docente nesse novo panorama vem se modificando, através de intensas e repentinas mudanças, justificam a importância dos estudos nesta perspectiva para o cenário educacional.

A dissertação de Kujawa (2021) investiga a prática de professoras iniciantes na educação infantil em período pandêmico, através da metodologia qualitativa. A averiguação aconteceu em duas etapas, a saber: entrevista semiestruturada com seis professoras iniciantes¹⁷ da modalidade da educação infantil e posteriormente com meio da realização da técnica do grupo focal.

Neste estudo, os elementos que mais se destacaram nos relatos das participantes da pesquisa demonstram os impactos da pandemia na prática docente: dificuldade em realizar atividades que mantenham a atenção das crianças durante as aulas remotas e que correspondam aos objetivos da educação infantil; lidar com a presença dos pais durante as aulas; avaliar as aprendizagens das crianças; a instabilidade emocional; a utilização de tecnologias nas práticas pedagógicas. Professores de todos os adiantamentos passaram por modificações em suas práticas pedagógicas, entretanto, a educação remota com crianças destaca-se pela faixa etária não ser alfabetizada, e mesmo tendo familiaridade com as tecnologias, não possuem maturidade para incorporar tais atividades à rotina de ensino. As crianças não reconheciam suas casas como ambiente de aprendizagem, portanto não necessitavam manter comportamento condizente com o ambiente escolar, utilizando o momento das aulas remotas para mostrar a casa, os brinquedos, a família (Kujawa, 2021).

¹⁷A autora considerou o tempo máximo de dois anos de atuação docente como critério para iniciante.

Outra conformidade entre os estudos analisados foi a transferência de responsabilidade para as famílias de mediar e auxiliarem na realização das atividades, fato que por falta de formação apropriada e conhecimento pedagógico dos pais, acabou comprometendo muitas vezes a intencionalidade educativa da proposta. Sobre a participação familiar, Dias e Pinto (2020) argumentam para a disparidade neste contexto quando compara-se a realidade de escolas públicas frente às privadas, argumentando que:

Há diferenças substanciais entre as famílias, atualmente, em confinamento. Algumas podem ajudar seus filhos a aprender mais do que outras. Fatores como a quantidade de tempo disponível para se dedicar aos estudos dos filhos, auxiliando-os com as aulas online – muitos pais estão em home office cumprindo horário laboral integral e outros tantos precisam trabalhar externamente para garantir a renda mensal –; as habilidades não cognitivas dos genitores; a possibilidade de acessar o material online; a quantidade de conhecimento inato dos pais – afinal, é difícil ajudar o filho se tiver de aprender algo estranho ao que se conheceu e aprendeu –, são questões a serem levadas em conta quanto ao papel dos pais na Educação dos filhos em tempos de pandemia. (DIAS e PINTO, 2020, p.547)

Desta forma, as dissertações analisadas convergem quanto ao comprometimento nos processos de ensino-aprendizagem das crianças e consideram que esta dificuldade agrava-se ainda mais nas escolas públicas, de forma preocupante e profunda, acentuando um problema relacionado a desigualdade social do nosso país.

No estudo de Lima (2021) apesar de diferentes objetivos de pesquisa quando comparado à investigação de (Kujawa, 2021) observamos que as autoras concordam com os inúmeros desafios da carreira docente e suas transformações a partir da pandemia da Covid-19.

Nesta pesquisa de Lima (2021), de cunho qualitativo e de caráter exploratório, foram selecionados cinco professores de uma instituição de ensino superior do norte do estado de Santa Catarina. Inicialmente, a autora utilizou-se de um questionário sociodemográfico para caracterização dos participantes e no decorrer na pesquisa, aplicou o método das entrevistas abertas, audiogravadas e estruturadas de forma a conter questões norteadoras capazes de propiciar a associação livre de ideias, visando reunir formas cotidianas de discurso para coleta de dados. Nestas entrevistas, foram abordadas questões como: Qual o lugar do professor nos tempos atuais? O

que esse acontecimento da pandemia provocou? Que modificações trouxe? Como foi que seu deu a adaptação para o ensino remoto/online? O que essa nova realidade causou? Como imagina a educação pós- pandemia?

Os resultados deste estudo assinalam as principais dificuldades relatadas pelos professores entrevistados, a saber: a avaliação através das aulas online, a dificuldade de trabalhos coletivos, a falta de comunicação entre o grupo ou ainda entre aluno e professor, situação descrita nos relatos através da angústia dos professores ao fato dos alunos manterem-se em silêncio com suas câmeras fechadas. Outras questões foram apontadas como desafiadoras, entretanto a autora chama atenção para o "receio" quanto à exposição dos professores, que foram assistidos também pelos familiares dos alunos, elevando a ansiedade docente em " cair da corda bamba", ou seja perder o lugar de autoridade (ocupado nas salas de aulas presenciais); uma autoridade que pressupõem a detenção do conhecimento.

Lima (2021), destaca a persistência e empenho dos professores para dar continuidade ao processo de aprendizagem, mesmo em situação nunca antes vivenciada, sentimento de insegurança e medo acompanhava os docentes em suas práticas pedagógicas.

A implementação do ensino remoto ocorreu em caráter de urgência e as práticas pedagógicas aconteceram mediadas pela internet, produzindo sentimentos ambivalentes, por uma lado a satisfação por ter se apropriado de ferramentas tecnológicas digitais, até então desconhecidas. Por outro lado, havia sentimentos de mal-estar, angústia, insegurança causados pelo excesso de trabalho e medo de contágio pelo coronavírus

Observou-se nas dissertações analisadas uma alta recorrência da palavra "experiência" referenciando: a) sentimentos vivenciados relacionados à prática pedagógica imposta pela pandemia, b) o tempo acelerado para o cumprimento das atividades, c) as alterações na relação e interação entre com as crianças, pais e colegas de trabalho, aumento de ansiedade, medo, sobrecarga de trabalho, d) diferenças relacionadas à possibilidade de acesso à internet, equipamentos, etc.

A palavra "experiência" norteou um dos eixos destacados na fase de análise de dados desta dissertação.

Sendo assim, pretende-se aprofundar o sentido do que é uma experiência, caso apareça na produção de dados dessa dissertação, proposta neste projeto. Buscando sustentação teórica na proposição de experiência de Jorge Larrosa (2002, p. 24), apresentamos a seguir um excerto do que o referido autor nos ensina sobre uma “experiência”: “interrupção, parar para pensar, olhar, sentir, suspender a opinião, o automatismo da ação, cultivar a delicadeza, a atenção [...] dar-se tempo e espaço”. Portanto, destaca-se este conceito que ocorre entre o conhecimento e a vida, dando sentido para o sujeito ao que lhe acontece ao longo da vida e que sentido esse acontecimento promove.

b) Consequências da Covid-19 na profissão docente

Este eixo surgiu a partir dos encaminhamentos finais das produções mapeadas, onde constatou-se que além de reconhecer os inúmeros desafios enfrentados por educadores em período pandêmico, se faz necessário ampliar esta vertente para os efeitos da pandemia na profissão docente.

No estudo de Vieira (2021) são evidenciadas situações de sobrecarga profissional, sob uma custosa demanda que foi denominada de “reinvenção docente”, termo transmudado para manutenção da educação emergencial sem vistas às condições trabalhistas estruturais ou formativas. A investigação é de abordagem qualitativa, com coleta de dados através de entrevistas semi-estruturadas, o qual contou com a participação de sete professores de educação infantil, sendo cinco professoras regentes, uma professora de Arte e um professor de Educação Física. O estudo se dispôs a analisar a saúde mental de professores de educação infantil frente à pandemia, no qual retratou sentimentos de ansiedade, estresse, insônia, cansaço, Nas falas dos entrevistados, a autora constatou um sentimento negativo dos professores quanto ao ensino remoto emergencial, considerando situações como o distanciamento dos alunos, a falta de intimidade com o uso das ferramentas tecnológicas e, conseqüentemente, o estresse gerado para sua adaptabilidade, além do alto nível de cobranças e exigências para atender a resultados eficazes.

Além destes fatores, outros dados foram observados a partir do relato dos entrevistados, definindo como questões estressantes: a efetivação do planejamento de aulas diferenciadas assim como a criatividade na elaboração de atividades que pudessem ser realizadas a distância e pela própria criança, amplo espaço de tempo para devolução das atividades aos professores, os curtos prazos estipulados para fechamento de relatórios, a responsabilidade de criação e disponibilização de canais de comunicação entre professor/aluno/família em maior parte no formato de grupo de WhatsApp, situações caracterizadas como “prestação de contas” com relatórios de participação ou não de alunos nas aulas remotas, relatório de crianças que não apresentavam suas atividades realizadas, pais que não enviavam as tarefas das crianças e relatório de registro de tentativas de contato telefônico do professor com a família, ou seja, supondo que no mínimo supor ocorreu um aumento significativo da carga de trabalho e de horas trabalhadas (Vieira, 2021).

No ensino presencial, as atribuições do professor de educação infantil já são ampliadas pelo fato do cuidar estar intrínseco ao ensinar nesta faixa etária.

Porém, as produções selecionadas destacam o agravamento destas responsabilidades, ao constatarem que apesar do distanciamento físico durante o ensino remoto, outras funções foram incorporadas ao papel do professor, gerando um desgaste de energia física, emocional e intelectual.

Ao analisar os resultados destes trabalhos, é inegável a concordância com o modo em que a pandemia mudou o mundo inteiro.

No Brasil há diferentes realidades para lidar com uma crise mundial e providenciar políticas públicas que vão desde questões de saúde até as educacionais, culturais e socioeconômicas.

Para que possamos ampliar a compreensão acerca do direito à educação na infância, assim como os desafios que perpassam a trajetória de reconhecimento do professor de educação infantil, propomos uma retomada de alguns fatos históricos no capítulo a seguir, a fim de verificar que as transformações na docência não limitam-se ao período da pandemia da Covid-19, constituindo uma caminhada de momentos alternados entre progressão e regressão dos direitos à educação.

3. ANTES, DURANTE E DEPOIS DA PANDEMIA DA COVID-19: ASPECTOS HISTÓRICOS ACERCA DA INFÂNCIA

A historiografia da infância e da Educação Infantil abrange uma quantidade significativa de estudos de diferentes abordagens passíveis de compreender os principais aspectos dessa trajetória, sejam eles sociais, econômicos, políticos e culturais. Desta forma, este capítulo foi idealizado a partir da necessidade de esclarecer dados relevantes sobre a história da Educação Infantil, no sentido de situar historicamente o objeto da pesquisa e de compreender que esta trajetória histórica influencia significativamente a prática pedagógica que é desenvolvida pelos professores que atuam nessa etapa educacional.

Sendo assim, optou-se por apresentar os aspectos históricos desde o surgimento dos primeiros registros a respeito da infância até as últimas modificações impostas pela pandemia no processo educacional, destacados aqui como relevantes para problematizar e compreender as práticas pedagógicas que são desenvolvidas hoje em instituições de Educação Infantil.

3.1 Caminhos percorridos para implementação do ensino na infância

A história da implementação da Educação Infantil tem suas raízes em uma trajetória de luta por reconhecimento dos estágios de desenvolvimento infantil, para que assim pudesse ser notabilizada a função de um profissional qualificado para atuar nesta área. Assim, sobre este percurso histórico, vale ressaltar os estudos de Nóvoa (1999) quando destaca que a afirmação profissional dos professores é repleta por lutas e conflitos, já que muitos dos problemas vividos hoje na educação têm suas raízes nos problemas enfrentados pela profissionalização docente ao longo de sua história.

Kishimoto (1999) nos traz uma desafiadora reflexão ao afirmar que “a discussão que acompanha a pedagogia desde os anos 60, que insiste na falta de identidade do curso, desconhece suas raízes voltadas para a formação docente” tornando assim, indispensável esta retomada na formação histórica do professor de Educação Infantil para compreender os desafios alicerçados nesta profissão.

Historicamente a educação das crianças sempre esteve sob a responsabilidade da família, mais precisamente das mulheres, pois era através do convívio com o núcleo familiar que observava-se e aprendia-se comportamentos sociais, éticos e culturais. Nas últimas décadas, a criança conquistou direitos de frequentar ambientes propícios à socialização e assim variar suas experiências de convívio, sendo oportunizada a diversas interações fora do convívio familiar. Mas para que as crianças pudessem frequentar a Educação Infantil que conhecemos atualmente, só foi possível através da persistência das entidades educacionais representativas e de inúmeros estudos teóricos que contribuíram na luta para o reconhecimento e estruturação desta etapa de ensino, que nem sempre foi considerada com caráter educativo.

A Educação Infantil, desde sua criação, esteve atrelada a iniciativas de cuidado, onde o foco das intervenções com as crianças, não enfatizava diretamente os aspectos das necessidades de cada etapa do desenvolvimento infantil

Oliveira (2005) esclarece que durante a expansão europeia nos séculos XV e XVI e sua transição do sistema feudal para o capitalismo, a sociedade foi atingida pelos impactos econômicos impostos diante da revolução industrial. Marx (1986) descreve que este período das máquinas permitiu a possibilidade de inserção de qualquer trabalhador, sem exigência de mão de obra física, o que acabou gerando a contratação de mulheres e crianças nas fábricas. Desta forma, o sistema fabril diversificou seus trabalhadores, contratando todos os membros da família, independente de idade e gênero.

Ao mesmo tempo em que abriu portas para a inserção massiva de mulheres no regime operário fabril, esta mudança também modificou radicalmente a forma com que as famílias cuidavam e educavam seus filhos. Para trabalharem de acordo com os turnos estabelecidos pelas fábricas, as mães operárias necessitaram terceirizar os cuidados de seus filhos através daquelas mães que rejeitaram o trabalho nas máquinas e resolveram então vender seus serviços de cuidado e abrigo para outras crianças, as chamadas “mães mercenárias” (Paschoal e Machado, 2009). Através desta primeira oferta de cuidado é que começaram a surgir posteriormente outros arranjos no campo do cuidado infantil, como organizações de mulheres da comunidade que

mesmo sem formação, aos poucos foram inserido a realização de algumas simples atividades com as crianças, como por exemplo, canto e memorização de rezas (Rizzo, 2003).

Com o crescimento da procura dos serviços de cuidado, surgiu então a possibilidade empregatícia destas mulheres que começaram a acumular um número cada vez maior de crianças reunidas sob seus cuidados. Entretanto, apesar da possibilidade de crescimento de emprego, os números de maus tratos aumentaram consideravelmente: pouca alimentação, más condições de higiene, além dos castigos e pancadaria, que tinham a “intenção de tornar as crianças passivas e controladas, gerando índices de maior violência e mortalidade infantil” (Rizzo, 2003, p. 31).

Desta forma, precisou-se planejar algumas estratégias de solução nos anos seguintes, sendo que no final do século XVIII, no continente europeu, começou-se a introduzir os primeiros modelos de instituições de ensino para crianças na faixa etária dos 0 a 6 anos.

De acordo com Monarcha (2001) estas primeiras instituições foram criadas para atender filhos de mães trabalhadoras, apresentando-se desde o início com intenção educativa, como por exemplo, a *escola de principiantes* ou ainda a *escola de tricotar*, criada pelo Pastor Johann Friedrich Oberlin em 1769, na paróquia rural francesa de Ban-de-la-Roche reconhecida como a primeira instituição infantil na perspectiva pedagógica.

Ao chegar em Ban-de-la-Roche, o religioso ficou desolado com as condições de miséria que a comunidade vivia e assim procurou uma forma de orientá-los para que pudessem adquirir melhores condições de vida. Observando que as crianças ficavam abandonadas pelas famílias que trabalhavam no campo, Oberlin fundou uma escola primária atender as crianças de 7 a 8 anos, percebendo que o maior grupo ficava desassistido por estarem abaixo da faixa etária (Kishimoto, 1987).

Foi então que com a ajuda de Sara Banzet, especialista em tricotar, foi fundada uma escola para menores de 7 anos. Apesar de ser a primeira iniciativa reconhecida em termos de educação infantil, a proposta de Oberlin não idealizava um espaço de abrigo ou mesmo de instituição escolar em tempo integral. Rizzo (2003) aponta que Oberlin criou um programa de passeios, aprendizado de trabalhos manuais, contação de histórias através de gravuras.

Este espaço educativo era conduzido por mulheres da comunidade, objetivando acolher as crianças ensinando-as a ler a bíblia e a tricotar. Tais ações educativas oportunizam às crianças desenvolverem diferentes habilidades, como identificar as letras do alfabeto, pronunciar adequadamente algumas palavras e assimilar noções de moral e religião. Tal iniciativa ganhou espaço na concepção histórica da Educação Infantil devido a inexistência de reconhecimento da criança como sujeito pleno de direitos e necessitado de cuidados específicos de acordo com as possibilidades e condições de desenvolvimento, específicos em cada etapa de sua vida.

Mais de um século havia se passado desde a iniciativa de Oberlin e não houve o estabelecimento de resoluções, ou leis de amparo às crianças.. Neste período a preocupação das famílias era garantir o sustento e sobreviver ao sistema econômico da época, priorizando o trabalho e permitindo que os maus tratos que ocorriam com as crianças foi naturalizado pela sociedade, passando a serem vistos como um costume permitido (Paschoal e Machado, 2009).

Segundo Rizzo (2003), essa marca moral contra a infância mais uma vez apelou para iniciativas de filantropia, onde as pessoas podiam acolher crianças que encontravam-se desamparadas, sendo aplaudidas pela sociedade que só queriam ver as ruas livres e sem os tumultos que eram causados pelos menores em abandono.

Anos mais tarde, por volta de 1840, na Alemanha, em Blankenburgo surgia uma nova proposta de espaço infantil, denominado o primeiro jardim de infância, criado por Frederic Froebel, que trazia a oportunidade de um espaço que não fosse somente educacional ou então somente assistencialista. Na proposta de Froebel, educar e cuidar eram aspectos indissociáveis, além de propor uma transformação na estrutura familiar daquela época, onde a família incorporava a responsabilidade de cuidar dos filhos. Diferentemente dos espaços que eram criados para ofertarem cuidados à infância até então, Kuhlmann (2001) menciona que:

Os estudos atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de

Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas.
(KUHLMANN, 2001, p. 26).

Desta forma, a proposta do jardim de infância estabeleceu-se como um espaço de respeito à infância, já que Froebel descrevia as crianças como seres pensantes, com suas individualidades que precisavam ser protegidas e cuidadas, estabelecendo que a fase da infância não fosse um treinamento para a vida adulta, e sim uma etapa da própria vida.

Nos Jardins de Infância (*kindergartens*) as crianças deveriam ser consideradas como sementes¹⁸ a serem adubadas através de um ambiente favorável ao respeito e consideração da faixa etária, onde os educadores atuavam como jardineiros, facilitando o desabrochar destas sementes em plantinhas confiantes e livres para perceberem o mundo através dos olhos da infância. Nessas instituições, concediam maior atenção à área cognitiva e não priorizavam apenas o cuidado, mas o desenvolvimento infantil como um todo.

Se por um lado a proposta de Froebel era voltada às classes populares, carentes de orientação sobre cuidado e respeito com a infância, por outro rapidamente a burguesia apossou-se desta concepção, percebendo as vantagens de uma boa educação para suas crianças. Ainda assim, as contribuições dessa proposta de ensino e desenvolvimento perdurou pelos anos seguintes, seguido por Jon Dewey e outros estudiosos, que puderam oferecer outra perspectiva de proposta para o cuidado e desenvolvimento infantil no mundo.

Nos Estados Unidos, Dewey e Kilpatrick trabalhavam para orientar a educação em suas concepções gerais, entretanto, na educação infantil, defendiam a valorização do jogo e atividades e de reconhecimento das atividades da criança na vida social. Conforme nos informa Kishimoto (1987) outros seguidores de Froebel, como Rosa e Carolina Agazzi, adaptaram na Itália a proposta froebeliana, incluindo a sucata como material didático (Kishimoto, 1987), assim como Maria Montessori que acrescenta novos conhecimentos e cria em 1907 a “Casa dei Bambini” destinada a educação especial.

¹⁸ Este termo acompanha a teoria de Froebel que compara o crescimento das crianças ao das plantas e o papel das professoras ao de jardineiras.

Esta retomada histórica da trajetória da educação infantil pelo mundo, nos faz chegar aos primeiros registros de reconhecimento da infância em nosso país, que só a partir do ano de 1875 foi fundado, no estado do Rio de Janeiro, o primeiro jardim de infância privado reservado aos filhos do sexo masculino da emergente classe média industrial (Guimarães, 2017).

Guimarães (2017) descreve a criação da instituição pelo médico e educador José Menezes Vieira e sua esposa Carlota de Menezes Vieira, como uma escola que possuía um sistema de internato, semi-internato e externato, destinado ao ensino de meninos até os 12 anos, composto pelo ensino maternal, primário, secundário (preparatório), introduzindo o ensino profissional e certas inovações pedagógicas, tais como a ginástica e o museu escolar.

A proposição educativa incluía o método intuitivo para o desenvolvimento da percepção direta e experimental das crianças, sendo inspirado pelas ideias de Pestalozzi¹⁹ e as atividades sugeridas por Froebel e Mme. Pape-Carpantier²⁰. Apesar de sua escola atender a alta aristocracia, o médico educador defendia a premissa de que os jardins de infância deveriam prestar atendimento às crianças negras libertas pelo ventre livre, assim como menores com pouca condição econômica (Guimarães, 2017).

Passaram-se alguns anos, até que em 1897 no estado de São Paulo, foi inaugurado o edifício do Jardim da Infância, que tinha como objetivo o atendimento de crianças abastadas economicamente, prestando serviços educacionais àquelas na faixa dos quatro aos sete anos de idade (Guimarães, 2017). Este espaço reproduzia as ideias de Froebel, onde contratava-se professoras intituladas especialistas em técnicas de estímulo à aprendizagem infantil. É necessário reconhecer nesta retomada histórica o papel de Froebel na concepção da criança como uma etapa de desenvolvimento criativo através de seus métodos de aprendizagem que incentivava tal habilidade.

A marca histórica da chegada dos jardins de Infância no Brasil com esta natureza de ensino instituiu “duas modalidades de atendimento às crianças de

¹⁹ Pestalozzi (1746 – 1827) foi o idealizador do denominado Método Intuitivo, o qual norteava as atividades pedagógicas através das percepções sensoriais, incluindo olhar, tocar, ouvir, comparar e analisar.

²⁰ Marie Pape-Carpantier (1815-1878) foi professora das primeiras salas de asilo, na França, criando a caixa de Lições de Coisas, sendo um instrumento para as lições sobre origem, a história e fabricação das principais coisas de uso geral na vida cotidiana, utilizando o método de ensino intuitivo.

zero a seis anos no Brasil: os jardins-de-infância para crianças da elite e as creches ou escolas maternais que ofereciam assistência e educavam as crianças com menos recursos financeiros” (Guimarães, 2017, p. 98)

No ano de 1899 houveram as primeiras constatações de uma crescente preocupação nas discussões acerca da infância no Brasil, a partir de grupos interessados em envolver esferas governamentais com o problema, destacando questões na área as saúde, higiene, cuidado e educação infantil. Neste mesmo ano, Guimarães (2017) destaca que foram fundadas diversas instituições de cunho particular, assim como algumas leis autorizadas a fim de prestar resoluções aos problemas relacionados com a infância.

Outra instituição relevante criada em 1899 foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, este precedeu, em 1919, a implementação do Departamento da Criança, que tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras (Kuhlmann Jr., 1998).

Assim, ainda neste período, estabeleceu-se o desenvolvimento no setor privado da educação pré-escolar, ou seja, os primeiros jardins de infância da rede particular no Brasil, que devido ao investimento tornava-se em sua maioria dedicados a atender a alta aristocracia da época com função central no cuidado, higiene e educação, ensinando os valores estabelecidos para elite dominante. De acordo com Kuhlmann Jr (1998),

[...] o setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites, com os jardins-de-infância, de orientação froebeliana, teve como principais expoentes, no Rio de Janeiro, o do Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875; e em São Paulo, o da Escola Americana, de 1877. No setor público, o jardim-de-infância anexo à escola normal Caetano de Campos, de 1896, (...), atendia aos filhos da burguesia paulistana (Kuhlmann, 1998, p. 82).

O jardim de infância no Brasil intencionava cumprir o papel de moralizador da cultura, ofertando às crianças os mesmos padrões ostentados na França e na Bélgica. Seria ele “um antídoto contra as ameaçadoras práticas que tentavam solidariedade com os setores explorados de nossa sociedade” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 476).

Em São Paulo, no ano de 1908 a educadora Anália Franco inaugurou a primeira escola maternal para filhos de funcionários do setor fabril paulistano, com objetivos pedagógicos e direitos de proteção garantidos sob registro documental. Neste espaço, as crianças poderiam ingressar com dois anos de idade e permanecerem sob atendimento até os cinco, sob a proposta de um trabalho alicerçado no desenvolvimento pedagógico e assistencial (Kishimoto, 1988). Entretanto, a prática profissional, em sua maioria, era conduzida por pessoas sem formação profissional, alegando ausência de professores capacitados no mercado de trabalho, prevalecendo o mesmo atendimento das creches que se tinha até então (Kishimoto, 1988).

Guimarães (2017) descreve que no ano de 1909, mais de 30 anos após a publicação do decreto n. 7247 de 1879, que foi somente então inaugurado o primeiro jardim de infância público no Rio de Janeiro, o Jardim de Infância Campos Salles, voltado para escolarização de crianças entre quatro e sete anos. Neste início do século XX o Brasil passou pela implementação do acesso às creches públicas estabelecendo-se em caráter resumidamente assistencialista, o que acabou perdurando por muitos anos e distanciando o Brasil dos parâmetros que estavam estabelecidos para educação infantil em outros países.

Esse recorte histórico oportuniza que realizemos algumas problematizações sobre como o professor de Educação Infantil no nosso país é reduzido ao caráter de somente cuidador, distanciando-se da vertente pedagógica e mantendo uma cultura de apoio e assistência no cuidado infantil.

Ainda no Brasil, por volta de 1918 em decorrência da expansão industrial, foram criados no estado de São Paulo um número expressivo de creches e albergues para atender filhos de trabalhadoras do ramo maquinário. Neste período, marcado pela expansão da contratação de mão de obra feminina nas fábricas, a demanda por espaços de atendimento infantil se proliferaram ao redor das zonas industriais, que segundo Kishimoto (1988) favoreceu-se em função da carência de fiscalização e pela necessidade das famílias “depositarem” seus filhos em ambientes de baixo custo, conforme descrito:

[...] sem as mínimas condições para atendimento à criança em idade pré-escolar [com menos de cinco anos]. Conhecidas por absorver apenas funções de guarda de crianças não merecem a atenção do governo, que se nega a fiscalizar estabelecimentos mantidos pela caridade ou por indivíduos dispostos a explorar comercialmente tais casas. (KISHIMOTO, 1988, p. 26)

Por volta do ano de 1920, período marcado pelas reivindicações dos imigrantes europeus que se estabilizaram no Brasil, surgiram as manifestações por melhores condições de trabalho, que neste caso, incluíam educação e cuidado dos filhos destas famílias trabalhadoras (Guimarães, 2017).

Oliveira (2005) afirma que como forma de controlar os movimentos de reivindicação dos operários, os empregadores passaram a criar espaços sociais:

Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA, 2005, p. 96).

Por conta destas lutas reivindicatórias, foi fundada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro, considerada um marco histórico, pois consagrou-se como a primeira creche no país criada para atender filhos de operários (Guimarães, 2017).

A estratégia capitalista de oportunizar este espaço mostrou-se satisfatória, pois com as creches dentro das fábricas, as operárias trabalhavam mais tranquilas e conseqüentemente aumentavam seus percentuais de produção, gerando assim maior lucro para as empresas e tornando a criação de creches algo vantajoso naquela época (Oliveira, 2005).

Apesar das primeiras creches no Brasil surgirem através das constantes lutas da classe operária por espaços mais seguros para deixarem seus filhos, a história das creches no Brasil não se resume somente ao referencial de reivindicações ou mais tarde como forma de manipulação dos empresários, afinal, a criação de creches no Brasil também foi defendida por especialistas em saúde pública junto a grupos de mulheres favorecidas economicamente

com intuito de acolher e amparar as crianças, intencionando reduzir o número de surtos epidêmicos que muitas vezes se justificavam as condições de vida da classe trabalhadora operária (Oliveira, 2005).

Até meados de 1920, o atendimento à infância estava sob a iniciativa particular, isto é, o Estado não se opunha, mas também não propunha ações políticas ou investia recursos orçamentais. Foi só então nesta época, após constatar uma crescente preocupação com questões da infância por diferentes grupos e organizações sociais, que o governo federal organizou seus primeiros esforços para proteção e cuidado com a infância, marcando esta etapa, no ano de 1922, com o ato de criação do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (Kuhlmann, 1999).

O Congresso representou, no caso brasileiro, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas aqui desde o início do século. Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado (1999, p.90).

O evento marcou uma referência histórica a respeito das primeiras regulamentações sobre o atendimento ao menor em escolas maternais e jardins de infância.

Em 1932 através da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um documento criado por mais de 26 educadores, com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação baseada em concepções religiosas, políticas e econômicas do contexto dessa década, o grupo pretendia reivindicar, dentre outros ideais, a criação de jardins de infância destinados à educação de crianças na faixa etária dos zero aos seis anos através da escola pública. Segundo Menezes (2001) o texto enfatizava que a escola tradicional atendia os interesses de uma concepção burguesa, deixando o indivíduo numa autonomia isolada e estéril. No manifesto, a educação era descrita como acesso amplo e de dever público, sem privilégios econômicos de uma classe minoritária, com professores de formação universitária e um ensino laico, gratuito e obrigatório.

O manifesto organizado pelo movimento escolanovista inspirou entusiasmo no campo educativo do país, trazendo esperanças de uma era democrática e acessível às classes desfavorecidas, suscitando um novo olhar

pedagógico. Entretanto, os espaços escolares infantis deram seguimento ao trabalho que era desenvolvido, influenciados por questões políticas, porém acrescidos da criação de novos jardins de infância e alguns cursos de aperfeiçoamento docente (Guimarães, 2017).

Em 1932, o trabalho feminino é regulamentado e as creches em empresas com mais de 30 funcionárias passam a ser de caráter obrigatório. Mas somente alguns anos depois que a Consolidação das Leis de Ensino nº 17.698 de 1947 que colocou em funcionamento o primeiro decreto regulamentando a educação pré-escolar, reconhecendo a possibilidade de desenvolvimento infantil em um espaço adequado de acolhimento a infância (KRAMER, 1995).

A partir de 1940 as esferas internacionais passaram a direcionar as políticas assistenciais destinadas à infância em países subdesenvolvidos, a exemplo do Fundo das Nações Unidas para a Criança (UNICEF) que foi criado em 1946 por decisão unânime em Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) . O UNICEF dedica-se a assegurar proteção especial às crianças menos favorecidas, vítimas de guerra, desastres, pobreza extrema e de todas as formas de violência e exploração, como também àquelas com deficiências, visando à proteção dos direitos da criança. Neste período, inseriu-se nas políticas assistenciais brasileiras agindo sob deliberações internacionais que desencadearam no Brasil um período de preocupações com a infância e conseqüente gerando a criação de políticas educacionais ajustadas à infância. Desta forma, historicamente, a década de 40 foi marcada pela ampliação de políticas públicas voltadas aos direitos do menor por meio de programas assistenciais:

[...] a UNESCO, através do UNICEF, começa a prestar assessoria aos especialistas de educação pré-escolar de diversos países. Recomenda-se então a busca de novas alternativas para atender aos menores de 7 anos, uma vez que os países subdesenvolvidos não dispõem dos recursos financeiros necessários para um atendimento à infância dentro dos padrões idealmente concebidos (KRAMER, 1991, p. 37)

Poucas creches foram criadas fora do setor industrial até meados de 1950. Nesta época, caracterizada pela finalidade ainda assistencial e filantrópica, priorizava-se o cuidado com o corpo e saúde, percepção difundida

por décadas nas instituições de educação infantil do país e que tem influenciado a representação da sociedade sobre a creche até hoje. Após períodos de discussões acerca da responsabilidade pública neste setor de atendimento, o governo passou a destinar ajuda para estas instituições realizarem seus trabalhos, além de receberem auxílio financeiro das famílias ricas como forma de “caridade” (Guimarães, 2017).

Para Oliveira (2005), o atendimento da creche embasava-se na oferta de alimentação, cuidados da higiene e da segurança física, tornando o conceito histórico da creche que ainda perpetua. O trabalho de finalidade pedagógica, socioemocional e de atendimento ao desenvolvimento intelectual das crianças era pouco valorizado, “reforçando a dicotomia entre cuidados e educação” (Guimarães, 2017, p.109).

As diferenças entre creche e jardim de infância, na década de 50, são descritas através do ponto de vista de Oliveira (1992) argumentando que as crianças eram submetidas a contextos de desenvolvimento de acordo com seus respectivos grupos sociais, assim como nos contextos familiares, descrevendo as creches como instituições de atendimento às crianças pobres, ofertando propostas que partiam de uma generalização de carência e deficiência, enquanto crianças ricas eram oportunizadas a ambientes estimuladores ao desenvolvimento integral.

Nos anos seguintes constata-se uma série de momentos históricos, como a promulgação da Declaração dos Direitos da Criança, no ano de 1959, organizado pela ONU, a qual atribuía ao governo e a sociedade em geral a garantia dos direitos estabelecidos para o cuidado social com a população infantil. Logo, em 1961, no governo de João Goulart, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 4024/61 que definia e regularizava o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição, propondo a inclusão dos jardins de infância nos artigos 23 e 24, regulamentando a educação pré-primária. Entretanto, logo era 1964 e o país passava pelo golpe militar que retrocedeu quaisquer direitos de respeito e cuidado com a vida.

Quando o país perdeu seu regime democrático, logo esperou-se que a educação fosse atravessada com iniciativas que regulamentassem seus interesses, alterando as leis educacionais, a fim de fortalecer o processo de

alienação em massa. Sendo assim, a LDB n. 5692/71 criada durante o regime militar promulga o retrocesso dos direitos educacionais, banindo o compromisso com a inserção dos jardins de infância no país.

A década de 60 ficou marcada pelos retrocessos nos direitos adquiridos até então. Entretanto, nos primeiros anos da década de 70, a evasão, reprovação e repetência evidenciavam o fracasso do sistema escolar primário frequentado pelas classes pobres. Diante desta realidade, Rosemberg (2003) assinala que foram criados alguns programas por instituições, como a Legião Brasileira de Assistência (LBA), a exemplo do Projeto Casulo, uma proposta do Governo Federal voltada para a educação de crianças em massa no modelo assistencialista. O Projeto Casulo oferecia atendimento de cuidados à saúde e higiene, nutricionais, médico e odontológico para crianças de até seis anos de idade, num período de quatro a oito horas por dia para que as mães pudessem trabalhar. Além dos cuidados que despidiam nestes espaços, outro objetivo era desenvolver atividades de preparação para as séries iniciais do antigo 1º grau, promovendo uma educação de caráter compensatório depositava na criança a responsabilidade por seu fracasso, uma vez que era considerada despreparada culturalmente (Rosemberg, 2003).

A partir da década de 80 que a concepção de Educação Infantil passou a ser repensada, pois neste período as pessoas não queriam mais um lugar apenas para que as crianças fossem cuidadas, depositadas, elas almejavam um espaço de promoção às relações interpessoais e de modo a proporcionar descobertas através de experiências com diferentes materiais e situações culturais (Kuhlmann, 2001). Apesar desse início de mudança de pensamento, nesta época as creches ainda estavam ligadas aos órgãos assistenciais e não aos educacionais, demonstrando a percepção dos meios de gestão políticas e sociais acerca do serviço destes espaços à população (Kuhlmann, 2001). Superar esse fato era essencial para direcionar uma nova concepção de Educação Infantil que estabelecesse diretrizes e designasse professores como referência profissional dentro desses espaços.

O grande passo para reconhecimento da Educação Infantil, amparada legalmente, iniciou-se a partir da Constituição Federal de 1988 que regulamentou como um dever do Estado e direito da criança (artigo 208, inciso IV) o atendimento nas creches e pré-escolas de menores na faixa etária dos

zero a seis anos. Apesar da intencionalidade política por trás do Projeto Casulo, é inegável a importância de suas atividades, assim como da LBA, para se chegar na construção da política da educação infantil que se alcançou neste período, através da promulgação da Constituição Federal de 1988 onde a Educação Infantil passou a ser um dever e responsabilidade do Estado, garantindo seus direitos e reconhecendo-a como primeira etapa da educação básica. Foi através da expansão das atividades desenvolvidas pelo Projeto Casulo que pode-se reconhecer a importância da oferta de atendimento à infância, transferindo a Educação Infantil, que até então pertencia ao ministério da assistência social, para a área educacional. Esta foi a superação de um dos maiores desafios na história da regulamentação da Educação Infantil, avançando legalmente nos direitos por lei à educação pública e de acesso para todos.

O Brasil iniciou neste período um árduo e extenso processo de transformação da proposta assistencial para a educacional, a exemplo de a Educação Infantil passar a ser um direito da criança e não mais da mãe trabalhadora. Tais mudanças geraram inúmeras discussões acerca do caráter de ensino nesta modalidade educativa, assim como as diretrizes curriculares, planos de ensino, outras discussões acerca do tipo de trabalho pedagógico adequado para esta etapa e a reflexão acerca do profissional educador e as especificidades da formação para tal atuação (Guimarães, 2017).

Sendo assim, em 1994 o Ministério da Educação (MEC) em atendimento à Constituição Federal e ao Estatuto da Criança e do Adolescente²¹ (ECA) coordenou a elaboração do documento da Política de Educação Infantil, em que se definia, entre outros aspectos, a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas. Nas diretrizes gerais, o documento trazia uma proposta de complementar à ação familiar, proporcionando condições adequadas ao desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo da criança através de suas experiências e convivência em sociedade.

Do ponto de vista pedagógico, o documento descrevia a criança como um indivíduo capaz de ampliar seus conhecimentos através das experiências

²¹ Instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990, o ECA é um desdobramento das garantias à infância e à adolescência previstas na [Constituição Federal de 1988](#), sendo a regulamentação, em sentido amplo, do artigo 227 da Constituição,

com o mundo, desenvolvendo suas habilidades e experimentando outras relações de autonomia consigo e com as condições do meio. Segundo Guimarães (2017) as diretrizes previam o desenvolvimento psicológico da criança a partir das relações que ela estabelece entre si, o meio físico e social, partindo do pressuposto que a construção do conhecimento nesta etapa da infância efetiva-se de forma lúdica e afetiva.

Outro grande avanço veio em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96. Através da LDBEN, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, ganhando reconhecimento legal assim como as etapas do Ensino Fundamental e Médio, concebendo o reconhecimento da criança como indivíduo com direitos, próprias especificidades, com capacidade de desenvolvimento integral através da educação, conforme o artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1996).

Este artigo da lei concebe legalmente o novo entendimento acerca da finalidade da Educação Infantil, reiterando seu caráter educativo, suspendendo o conceito de assistencialismo, culturalmente enraizado nos pressupostos históricos da creche.

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59/2009, torna obrigatória a Educação Básica dos quatro aos 17 anos. A Educação Infantil, entretanto, só passa a aparecer como obrigatória através da Lei n. 12796/2013, que em seu artigo 6º torna dever dos pais ou responsáveis a matrícula de a partir dos quatro anos de idade, colocando em vigor a obrigatoriedade, de frequentar uma instituição de ensino infantil. Logo, um importante passo nessa trajetória aconteceu em 2017, quando a Educação Infantil é incluída na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), integrando-a ainda mais à Educação Básica.

Apesar de uma história de lutas e conquistas, a trajetória da Educação Infantil ainda caminha no sentido de melhorias, conforme novas mudanças vão sendo apresentadas em nosso sistema educacional. Além dos desafios

inerentes ao cenário da educação no Brasil, a Educação Infantil apresenta outros específicos da área de atuação, como o reforço da própria identidade profissional, a autonomia formativa e ampliação de estudos e pesquisas sobre a educação da criança (Zabalza, 1998). Os avanços na área dos direitos da infância também devem ser atribuídos ao campo de produção de conhecimento sobre a educação de crianças, pois segundo Oliveira (1994) o reconhecimento da Educação Infantil como direito constitucional nasceu de diversas forças sociais que pressionaram as autoridades do Estado na década de 80. Da mesma forma, Oliveira (2005) menciona que os encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), fundamentaram as propostas apresentadas e aprovadas na Constituição Federal. Desta forma, a necessidade dos grupos de trabalho e espaços de trocas entre educadores para superar desafios na luta pela consolidação do reconhecimento e identidade educacional.

3.2 Dilemas históricos em Ser Professora de Educação Infantil

Na sociedade patriarcal, o cuidado e zelo pela criança sempre foram atribuídos como uma tarefa exclusiva da figura feminina. Inicialmente no meio familiar e logo em instituições de tutela, abrigo, amparo e ensino, a mulher foi designada à função de cuidadora na primeira infância, reconhecida e idealizada como uma “missão e obrigação” concebida ao gênero (ARCE, 2001).

Arce (2001) dedicou seus estudos a investigar o mito da mulher ser uma educadora nata para Educação Infantil, relatando seu interesse de pesquisa a partir de sua prática como professora no curso de Pedagogia, na área de formação de professores para Educação Infantil, descrevendo que através de sondagem com alunos, estes que seriam professores em formação, costumava indagar o que pensavam sobre o profissional que trabalha com esta etapa educacional e as respostas em sua maioria reforçavam os estereótipos tão arcaicos ainda presentes na formação desse educador, através de respostas acompanhadas com frequência de “Palavras como ‘jeitinho’ e ‘gostar’ são, segundo essa visão, fundamentais para se exercer o trabalho” (Arce, 2001, p168). A autora ainda completa com trechos de escritas desses estudantes:

“[...] para ser tia da pré-escola basta somente gostar e ter jeitinho com as crianças, e entender de psicologia da criança; [...] como eu sou homem, para mim, fica difícil tratar destas crianças, a mulher é ideal; [...] para mim, ser professora da pré-escola é mais fácil que das séries iniciais, porque só precisa brincar com a criança e entender um pouco de psicologia, além de ter que gostar muito de crianças” (Arce, 2001, p.168).

Estudos como de Arce (2001), assim como de Campos (1981), Cruz (1996), Cerisara (1996) entre outros, revelam que com frequência esses discursos aparecem na fala de graduandos, no sentido de desqualificar as lutas por reconhecimento e melhorias na formação de professores para atuação na Educação Infantil, assim como pesquisadores dessa área comprovam em seus estudos como a ideia de cuidado e palavras como “jeitinho” e “gostar” ainda nos dias de hoje causam desprestígio e impugnam a causa por investimento para qualificação docente.

A imagem do profissional da Educação Infantil constitui-se historicamente impregnado acerca do mito da maternidade, da mulher como responsável do lar, educadora nata, cuja tarefa de educar associou-se ao ambiente doméstico e assim as tarefas do lar e da família (Arce, 2001). Muitos mitos foram construídos ao longo da história da Educação Infantil e absorvidos pela sociedade perdurando até hoje, sendo reproduzidos até mesmo por profissionais da área. Muitas destas ideias foram construídas acerca dos objetivos determinados para cada período histórico nesta trajetória, seja a creche, a escola maternal, o jardim de infância, asilos ou outras instituições, assim como também muitas foram as denominações das profissionais destes espaços, como atendente, babá, recreadora, pajem, monitora, jardineira, mestra, tia, cuidadora (Aquino, 1995), entre outras nomenclaturas até chegar a concepção de professor que conhecemos hoje. A profissão de professor de educação infantil é marcada historicamente pela diversidade de concepções que se espelham nas múltiplas denominações. A variedade de nomes atribuídos a esses profissionais continua a ser utilizada mesmo depois da publicação de leis e documentos oficiais que determinam o magistério como a formação necessária para atuar na educação infantil.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) conhecido como o precursor das primeiras ideias e concepções acerca da criança pequena, defendia que a

mulher era uma educadora nata para ocupar tal função de supervisão em instituições de atendimento infantil visto suas características de sensibilidade, fragilidade e necessitada de ser resguardada da competitividade da vida pública, assimilando-se ao perfil da criança (Rousseau, 1992).

Mais tarde, no século XIX, Froebel que era seguidor das ideias de Rousseau, ao fundar o primeiro jardim de infância, denominou a educadora como “jardineira” designando para tal função a tarefa de concentrar-se nos interesses e necessidade da criança, tratado-a com todo amor e carinho, cultivando os germens naturais da infância para estimular seu crescimento como uma plantinha a ser lançada na natureza (Arce, 2001).

“[...] as Jardineiras devem ser preparadas como medianeiras entre as naturais qualidades educativas da mãe e os naturais reclamos da infância. Desse modo, as jardineiras prestam um auxílio às mães, que se acham impedidas na sua função maternal, porque presas aos afazeres da vida moderna” (Froebel apud Koch, 1985, p.62).

Para tal designação, a mulher recebia uma formação específica que mesclava germens da psicologia do desenvolvimento com questões de interesses religiosos, através de manuais que eram concebidos para informação das mães, mas que também serviam de material formativo para as jardineiras. Este manual que foi intitulado por Froebel como “Cantos e conversas de mãe” (1848) o qual o educador pretendia levar ao conhecimento das mães as belezas da maternidade e de suas responsabilidades com o filho que era considerado um presente de Deus, assim como a vocação de ser mãe, que ao compartilhar com a jardineira, passou a considerá-las não mais como profissionais e sim como “meia-mãe” a serviço de nortear as crianças com seus dons provenientes de seu “coração de mãe” (Arce, 2001).

Já no século XX, Maria Montessori também compartilhava da crença da educadora nata, onde segundo Arce (2001) Montessori diferente de Froebel, acrescentou concepções da psicologia do desenvolvimento a fim de prestar cientificidade a função de educadora, elevando a função de jardineira à mestra (Montessori, 1969). Montessori não deu continuidade à formação das profissionais, ainda que tivesse progredido a função, pois sua teoria

baseava-se na premissa de que o grande protagonista deste processo de aprendizagem era a criança e, portanto o papel da mestra era apenas de orientar o processo de desenvolvimento infantil.

O método de Montessori baseava-se essencialmente em um processo de autoformação, aprimorando seu trabalho de orientação com base em características como calma, paciência, autocontrole, delicadeza e observação, dispensando aprofundamento em conhecimento teórico. Montessori (1989) ainda reforça o estereótipo da mestra como coadjuvante no processo de desenvolvimento infantil ao caracterizar os estágios de trabalho em premissas que vão desde a preparação do ambiente, sedução das crianças para ter atenção nas atividades, organização de situações que propiciem a autonomia das crianças de forma a atuarem como se a profissional não existisse. Arce (2001) descreve que Montessori indicava o sucesso da professora ao compará-la com a empregada doméstica, equiparando-a a uma serva da criança, curvando-se aos desejos da criança a fim de não perturbar seus desejos.

“Ainda que a relação entre criança e professora seja no campo espiritual, a professora pode, através de seu comportamento, encontrar um bom exemplo na doméstica. Ela mantém em ordem as vassouras do patrão, porém não lhe diz como deve usá-las; prepara com cuidado a sua comida, mas não lhe manda comê-la; apresenta bem a refeição e depois desaparece. [...] a empregada não vai incomodar o patrão quando ele está sozinho; se porém, é chamada por ele apressa-se em saber o que deseja e responderá: ‘Sim, Senhor!’ (Montessori, 1989, p.302 apud Arce, 2001).

A imagem construída nas propostas de Froebel e Montessori apesar de aperfeiçoarem a exigência para exercer tal atividade profissional, através da inserção da cientificidade ao se utilizar a psicologia do desenvolvimento, acabaram reforçando a concepção de mãe/educadora nata ao aproximar a profissional da figura da família e o espaço escolar com o lar da criança. Tal ambiguidade é percebida até hoje ao permitir que professoras sejam chamadas de “tias” em seus espaços de atuação profissional. Nesta perspectiva, segundo Rossetti-Ferreira (1988, p.60), “para evitar um eventual prejuízo para o desenvolvimento da criança, faz-se necessário garantir-lhe na creche um cuidado materno substitutivo adequado”. Santos (2015) esclarece que a denominação “tia” foi incentivada pelas famílias das crianças que desejavam

desfazer a imagem de professora autoritária existente na época, criando uma nova imagem à educadora infantil. Uma segunda corrente que Santos (2001) nos traz é que a atribuição de tia foi dada pelos governantes “para inibir as professoras a lutarem por direitos de melhores salários, condições de trabalho e reconhecimento profissional.” (Santos, 2015, p. 11-12). Nessa perspectiva, Freire (1997) afirma que reconhecer a professora como tia é apenas uma tentativa de amaciar sua capacidade de lutar pelos seus direitos já que “ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco” (Freire, 1997, p.9).

Devido a historicidade assistencial que as creches carregam em sua constituição, da mesma forma afetam as características do perfil da educadora que atua nesta trajetória, consolidando-se com um trabalho de caráter leigo, voluntário, mais dependente do idealismo e da boa vontade das pessoas envolvidas do que de uma formação profissional específica (CAMPOS et al., 1991). Essa ideia tornou-se uma dificuldade para as pajens, profissionais responsáveis pela atuação diretamente com as crianças nas creches na década de 50, pois ainda que reivindicassem possíveis melhorias salariais e direitos trabalhistas, tinham seus pedidos refutados baseados na premissa de que se contrapunha à imagem de caridade e de favor associada ao trabalho de atendimento aos mais pobres.

Outra diversificação na trajetória de atendimento nas creches menciona para fundação de uma nova categoria de atendimento à criança, a monitora. Sem formação especializada, com vistas governamentais ao atendimento de grupos numerosos de crianças com um baixo custo, surgiu então a nova denominação que seria mais próximo de professores ou técnicos em educação. Marcas como esta, segundo Campos et al. (1991) contribuem negativamente para que os profissionais responsáveis pelas crianças nessas instituições construam uma identidade equivocada sobre o trabalho, considerando que o trabalho baseia-se em atividades de interação “corpo a corpo” e não possuem caráter educativo, estando intrínseco ao trabalho doméstico e conseqüentemente induzindo a desvalorização profissional.

Como vimos no capítulo anterior, nas décadas de 70 e 80 o país passava por uma demanda de reivindicações a favor da expansão dos direitos

da infância e educação pública para esta faixa etária. Sem definir um percentual de investimento com esta modalidade educacional, o MEC eximiu-se da responsabilidade e atribuições, aprovando a ampliação do atendimento à criança da forma mais barata possível (Arce, 2001) e permitindo a utilização de trabalho voluntário de mães da comunidade de modo a reduzir custos de investimento com a modalidade educativa.

Estava estabelecido o novo tripé da educação de crianças no país: expansão, baixo custo e mobilização comunitária, de forma a garantir as reivindicações da época. O Programa de Assistência ao Pré-Escolar – Proape (1977 a 1982) é um exemplo de projeto que comprova tal alegação, de forma que através de incentivo do Instituto Nacional de Alimentação, com a ocupação de espaços da comunidade e com o auxílio de mães que voluntariamente dividiam a tarefa de cuidado com as professoras de mais de 100 a 200 crianças simultaneamente (Porto, 2006; Arce, 2001), resultando na reiteração do caráter assistencialista dos serviços públicos ofertados à infância.

O MEC defendia o trabalho voluntário destas mães, como é percebido através de uma publicação que recebeu o título de “Textos sobre educação pré-escolar” (Brasil, 1981), a qual resumia as características da professora de educação infantil como “preocupadas com currículos e novas teorias” (Arce, 2001, p.177) enquanto as mães possuíam a experiência necessária para o cuidado e responsabilidade com os menores, indicando que para atuar nesta área o profissional não necessitava formação docente. Arce (2001) analisou estas publicações organizadas pelo MEC e nos traz um trecho que elucida tais concepções neste período histórico:

“O que a senhora faz no PROAPE? - “Eu recreio com eles, lavo as mãos, dou tarefas aos meninos, recolho o material, limpo o chão quando eles sujam, boto no sanitário, faço a roda com eles, pulo corda. [...] Não precisamos transformar as mães em professoras. Elas precisam ser e continuar como mães, cumprindo seu papel maternal, sendo as responsáveis últimas pelos filhos. É importante que elas dotem o grupo de 100 crianças que se congregam todos os dias nessa área livre, da sensação de estarem numa família, pais, filhos, muitos irmãos e amigos” (Brasil, 1981, p.45-47 apud Arce, 2001, p.177)

O Proape reafirmava o amadorismo, antiprofissionalismo e falta de investimento nos centros de atendimento, incentivando a possibilidade de

realização do ato educativo por mães voluntárias, retiradas da própria comunidade, considerando o gênero feminino naturalmente qualificado para desempenhar tal profissão.

O Decreto nº 5884/1933, que instituiu o “Código de Educação” foi o primeiro registro de incentivo a implementação de cursos que visavam especializar “professoras” aptas a atuarem na educação pré-primária (São Paulo, 1933). Entretanto, as atribuições e perfil profissional eram descritos de acordo com as exigências de cada instituição, de modo a priorizar as necessidades da criança acolhida, sendo definido de acordo com os critérios de cada projeto político pedagógico. Entretanto, a falta de regulamentação e diretrizes para os cursos de capacitação para a docência na educação infantil permitiam que a abordagem metodológica fosse definida de acordo com cada instituição: abordagem pediátrica, caráter religioso, economia doméstica, cuidado com bebês e crianças pequenas, assim como técnicas voltadas ao aperfeiçoamento de “habilidades femininas” que envolviam o cuidado com o lar (Kishimoto, 1986).

Foi só em 1994 através da Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC que regulamentou uma nova proposta de política nacional para a primeira infância (Rosemberg, 2002) que estabelecia a formação em cursos de nível médio ou superior para atuação como profissional de educação infantil, estabelecendo diretrizes que afirmavam o caráter indissociável entre o ato de cuidar e educar, valorizando o magistério como formação inicial, condições de trabalho, remuneração e plano de carreira (BRASIL, MEC, 1994).

A desvalorização deste profissional tem suas raízes históricas cultivadas em um terreno ainda fértil e atual no cenário educacional, tendo suas primeiras exigências mínimas de formação para atuação na área infantil somente através da LDB de 1996 que estabeleceu a exigência de formação em nível médio ou superior, além de reconhecer a formação em exercício e continuada de professores e o reconhecimento do profissional como figura que complementa a família na educação e desenvolvimento da criança, mas não mais na concepção de quem a substitui (Moreno, 2013). Outro fato sobre a LDB/1996 são as especulações que foram geradas acerca da interpretação do texto legal em seu artigo 64, que equivocadamente espalhou-se a informação que professores em exercício, sem formação superior deveriam obtê-la até o ano

de 2007 para atendimento a lei (Kishimoto, 1999). Rapidamente, extinguiram-se os cursos de magistério a nível médio, dando espaço a uma proliferação de cursos de Pedagogia e Normal Superior, em especial ofertados por instituições privadas e na modalidade EAD, atendendo a demanda de flexibilização de horário para professores com extensa carga horária de trabalho. Através destes dois fatores, má interpretação da lei e oferta de cursos superiores flexíveis, houve um aceleração na formação do professor de educação infantil e anos iniciais, pois iniciou-se uma 'corrida' por profissionais que não queriam deixar de exercer o magistério, onde o curso passou a ser realizado em até três anos, dependendo da modalidade e organização. (Kishimoto, 1999). Logo, o MEC fez publicar o Parecer nº 03/2003 que esclarecia tal questão, desfazendo o mal-entendido e assegurando que professores com formação no curso de magistério nível médio tinham o direito preservado pela lei de exercer a docência na educação infantil.

Entretanto, para que se cumpram as solicitações previstas na legislação, assim como de grupos sociais que lutam por uma educação de qualidade na primeira infância, a qualificação do profissional que atua na educação infantil é urgente, de modo que se cumpra a lei e se revogue a concepção de que para trabalhar com crianças é admissível menor qualificação, já que experiência com crianças ou dom 'naturalmente' feminino seriam suficientes.

É importante registrar que a história do professor de educação infantil é marcada intrinsecamente pela luta de reconhecimento dos direitos da infância e consequentemente em prol da formação desse profissional, pois quando o governo e a sociedade despenderem de respeito acerca da sua função na formação das crianças, de modo que garantam direito de formação inicial e também continuada de qualidade e acessível, além de condições dignas de trabalho, com salários e planos de carreira correspondentes às políticas públicas voltadas para infância, assim estaremos nos encaminhando para vencer um desafio que é cumprir parte da lei no que se refere ao direito da infância (Moreno, 2013).

Um exemplo atual para ilustrar esta afirmação, é a pouca ou nenhuma iniciativa de formação para professores de educação infantil nas esferas públicas, durante o período da pandemia em que se instaurou o ensino remoto, os quais serão abordados no decorrer deste trabalho.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

As pesquisas na área da educação infantil desempenham um papel essencial no avanço e nas modificações na esfera das políticas educacionais, reconhecimento dos direitos da infância, assim como nas práticas educativas. Sarmiento (2013) aponta para a expansão destes estudos nas últimas décadas, mas que ainda há obstáculos que dificultam a afirmação científica dessa área de pesquisa. Essa afirmação da área enquanto ciência repercute diretamente no planejamento de políticas públicas para educação infantil, assim como “na formação de professores e na fundamentação da intencionalidade educativa nas escolas e nas creches” (Sarmiento, 2013, p.14). Visto o cenário educativo que passamos a construir recentemente, com a chegada da pandemia, torna-se imprescindível a necessidade de pesquisas que investiguem as múltiplas faces dessa nova conjuntura e seus impactos no futuro educacional.

4.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa aqui descrita foi realizada no município de Pelotas/RS, com a população de quatro professoras de educação infantil atuantes nas redes privadas e públicas, rural e urbana, do município e que aceitaram participar do estudo através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A escolha das professoras entrevistadas foi intencional, com o objetivo de contemplar professores com os seguintes critérios: disponibiliza-se a participar da pesquisa, assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, ter atuado em sala de aula no período de 2019 (pré-pandemia), assim como durante o ensino remoto, como também estar atuando momento. O ponto de partida para a seleção das professoras, foi a divulgação desde a fase inicial deste estudo, divulgando a intenção de pesquisa, e assim fazendo contatos em ambientes escolares e com colegas de profissão que poderiam preencher os pré-requisitos indispensáveis para o desenvolvimento da pesquisa.

Houve colaboração de várias colegas de trabalho para divulgar, em suas redes sociais, a nossa proposição de investigação. Foi através desse meio de transmissão e por contatos pessoais que ao todo, foram pré-selecionadas quatro professoras, que manifestaram disponibilidade para participar das entrevistas.

O contato com essas professoras foi feito inicialmente pelo whatsapp e, posteriormente, por ligação telefônica objetivando relatar a intenção da investigação, confirmando assim a disponibilidade de participação. Em seguida foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que as professoras se sentissem seguras em contribuir com seus relatos. Logo, foi agendado data e horário para que pudéssemos prosseguir para entrevista.

Um dos benefícios incorporados à rotina através do período em que estivemos em home office foi a adoção de encontros online através de videoconferências, que neste caso foram realizadas através do Google Meet. De acordo com Hanna e Mwale (2019, p. 347-348) esse tipo de ferramenta “[...] representa mais um avanço da Internet como um meio que oferece a alternativa mais viável às entrevistas presenciais, se questões como distância, sensibilidade/anonimato, tempo e recursos financeiros forem um problema”. Uma maneira de estreitar distâncias e facilitar a participação das professoras isentando-as de tempo de deslocamento. Cabe mencionar que a decisão pela plataforma selecionada se deu pela possibilidade de gravação de áudio e vídeo, tornando-se uma ferramenta escolhida intencionalmente para atender o objetivo do estudo. A resposta de aceite foi unânime, tendo em vista que já haviam utilizado em período de ensino remoto e estavam familiarizadas com a ferramenta.

As entrevistas seguiram um roteiro (Apêndice B) com perguntas que, em sua maioria, apresentavam uma escala para situar a entrevistada acerca do sentimento que a pergunta gerava, e logo era sugerido que comentassem a respeito da resposta, possibilitando que se sentissem mais livres para se expressarem. A duração das entrevistas foi em média de 1h a 1h50min.

Quanto a natureza da pesquisa, caracterizou-se como um estudo exploratório, eminentemente qualitativo, pois segundo Gatti e André o uso deste tipo de abordagem:

trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas. (GATTI e ANDRÉ, 2011, p. 34)

Na abordagem qualitativa o pesquisador prepara uma descrição detalhada das situações para ter compreensão do sujeito nos seus termos, descrevendo processos pouco conhecidos sobre grupos sociais. Esse tipo de pesquisa também envolve o trabalho “[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Sendo assim, caracterizamos a nossa intervenção como pesquisa qualitativa, com enfoque descritivo e exploratório, realizando a coleta de dados através de entrevista semiestruturada.

A entrevista semiestruturada é um instrumento de coleta de dados que possibilita maior liberdade de expressão dos sujeitos ao responderem as perguntas elaboradas pelo pesquisador. Ao explicar o conceito que corresponde a esse instrumento Triviños (1987, p. 146) afirma que:

podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Nesse sentido, tanto entrevistador quanto entrevistado têm maior liberdade para exporem hipóteses durante a realização da entrevista. Para Minayo (2001), a entrevista privilegia a obtenção de informações através da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através do entrevistado, representações de determinado grupo. No âmbito das ciências sociais a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada, pois profissionais que tratam de problemas humanos utilizam essa técnica não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos mirados em diagnósticos e orientação.

Neste caso, as entrevistas foram projetadas na tela inicial da videoconferência e respondidas oralmente pelas entrevistadas. O registro foi

efetivado por gravação de áudio e vídeo, com permissão das participantes, que posteriormente foram transcritos para análise. Era chegada a hora de transcrever os relatos das entrevistadas e como não encontramos um software para realização desta função com valor de aquisição acessível, optamos por utilizar a opção de legenda da plataforma Youtube como ferramenta de transcrição. Carregamos os vídeos das entrevistas em conta particular da autora no Youtube, sem possibilidade de visualização, incluímos as legendas, e posteriormente revisamos inúmeras vezes até se ter os relatos em texto de maneira fidedigna para download.

A seguir, uma breve descrição do perfil das professoras participantes da pesquisa.

4.2 Professoras e suas experiências

Conforme mencionado, o estudo contou com a participação de quatro professoras, com tempo de atuação docente que variam entre 6 e 10 anos.

Cabe ressaltar que para preservar a identidade das participantes, os nomes escolhidos para identificá-las são fictícios. Ainda sobre a identificação, uma informação a ser compartilhada é que os nomes fictícios escolhidos foram em homenagem às colegas professoras que faziam parte do grupo de trabalho docente da autora no ano de 2021/2022, as quais não foram convidadas a participar das entrevistas devido ao vínculo pessoal, mas que fizeram parte das motivações que levaram a escolha do tema de pesquisa, a partir de experiências, vivências e conversas que compartilharam no período deste estudo. Além disso, os nomes fictícios também tornam a escrita mais fluida e possibilitam uma forma sensibilizada de se referir aos participantes.

No quadro a seguir, apresentamos os nomes escolhidos para se referir a cada uma das professoras, assim como o tempo de docência, idade e rede de ensino em que atuam no momento.

QUADRO 3 - Participantes do estudo

PARTICIPANTES	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	IDADE	REDE DE ENSINO
----------------------	-----------------	--------------------------	--------------	-----------------------

PROFESSORA ALEXIS	ESPECIALIZAÇÃO	7 ANOS	52 ANOS	ESCOLA MUNICIPAL - ÁREA URBANA
PROFESSORA ANDREIA	MESTRADO	6 ANOS	40 ANOS	ESCOLA MUNICIPAL - ÁREA RURAL
PROFESSORA BEATRIZ	ESPECIALIZAÇÃO	9 ANOS	29 ANOS	EMEI (ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL) - ÁREA URBANA
PROFESSORA MARCELE	ESPECIALIZAÇÃO	10 ANOS	34 ANOS	ESCOLA PARTICULAR - ÁREA URBANA

FONTE: Elaborado pela autora, 2023.

Quatro histórias de vida, que nos contam como direcionaram suas práticas de ensino durante a pandemia, seus maiores desafios e como percebem esta experiência em sua atuação no momento. A seguir, de maneira um pouco mais detalhada, apresentamos um breve resumo de acordo com a ordem apresentada no quadro. As informações descritas foram extraídas através das narrativas das próprias entrevistadas.

PROFESSORA ALEXIS - 52 anos, professora na educação infantil de uma escola pública urbana do município de Pelotas há sete anos. Referiu que antes de ser professora já havia trabalhado como auxiliar de educação infantil em uma escola particular, pois tinha como formação o curso Normal de nível médio. Foi após a graduação em Pedagogia e a especialização em Orientação Escolar, no ano de 2015, que passou a trabalhar como professora titular da rede pública municipal (urbana) em Pelotas.

Em 2020, ano em que foi decretada mundialmente a pandemia de Covid-19, ela tinha uma jornada de trabalho de 40h semanais, totalizando duas turmas de pré 2 (faixa etária dos alunos entre 5-6 anos), uma turma pela manhã e outra pela tarde, totalizando 32 alunos.

Ao iniciarmos a entrevista, Alexis ressaltou as suas dificuldades para iniciar o trabalho na modalidade remota. O ponto de partida foi a falta de capacitação para operar com os recursos tecnológicos, assim como o desconhecimento na utilização das tecnologias digitais.

PROFESSORA ANDREIA - 40 anos, professora há 6 anos na rede pública no interior do município de Pelotas, onde além de atuar como docente na escola rural, também reside na região da colônia. No dia da entrevista, a professora havia realizado a entrega de sua versão final da dissertação de mestrado à Universidade e quando questionada se teria interesse em ingressar no doutorado, a resposta imediata foi de que por momento era inviável visto a carga horária de 40 horas em sala de aula com educação infantil.

Atualmente, trabalha com educação infantil, em turma multisseriada que comporta crianças entre 3 e 4 e 5 e 6 anos, que seriam pré 1 e pré 2 na modalidade regular. A escola é uma construção nova do município, tendo sido inaugurada em 2017 para atender as famílias de trabalhadores rurais.

Em 2020, a Professora relatou que tinha uma média de 23 alunos de educação infantil e as atividades eram impressas para serem enviadas às crianças, já que na área rural a comunidade conta com transporte escolar, que ficava encarregado de realizar as entregas em domicílio e posteriormente realizava a busca para devolução à escola.

PROFESSORA BEATRIZ - 29 anos, assumiu o cargo como professora de educação infantil na rede municipal de Pelotas no ano de 2020, poucos dias antes do decreto da pandemia. Inicialmente foi resignada à uma EMEI, em uma região periférica do município, na qual ficou responsável por uma turma de pré 1 com 18 alunos, na faixa etária de 4/5 anos.

Atualmente foi realocada para uma EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental, igualmente atuando na educação infantil, mas que destacou a diferença da valorização da função docente, relatando que nas EMEIs há um estereótipo enraizado pela historicidade das creches, que limita o espaço a um ambiente apenas de cuidado. Relatou que durante a pandemia houve baixa procura das famílias pelas atividades que eram elaboradas e disponibilizadas para realização remota, exceto após o município disponibilizar cestas básicas para retirada nas escolas, onde assim a rede encontrou uma forma de que os materiais chegassem aos alunos.

PROFESSORA MARCELE - 34 anos, professora titular há 10 anos, trabalha atualmente como docente na rede pública estadual no turno da manhã, com uma turma de 4º ano do ensino fundamental e no turno da tarde na rede privada, como professora de educação infantil em uma turma de pré 2 (faixa etária dos alunos de 5-6 anos). Ela foi convidada a participar deste estudo na intenção de representar o marcador de professora da rede privada, para que pudéssemos comparar as experiências de atuação no período que compreende esta dissertação. Apesar de contribuir como entrevistada de uma escola particular, tornou-se impossível deixar de registrar a dicotomia de experiências. Marcele nos relatou que enquanto ensinava de forma online aos alunos de educação infantil, conteúdos como vogais e numerais até 50, no turno inverso deparava-se com crianças do 4º ano do ensino fundamental na rede de ensino estadual, que ainda sequer diferenciavam letras e números. Um relato real e fidedigno do cenário da educação brasileira,²² que nos mostra quanto essa disparidade de ensino pode ter sido agravada com a pandemia e a insuficiência de políticas públicas neste período.

4.3 Processo de análise dos dados

O passo seguinte após a realização das entrevistas foi o processo de transcrição dos áudios em formato de textos, o qual se utilizou o mecanismo de legenda de vídeos disponibilizado pela plataforma Youtube para auxiliar na transcrição. Esse foi um recurso de auxílio, visto que devido a qualidade do áudio nem todas as palavras são interpretadas pela ferramenta, demandando um acompanhamento simultâneo, além de outras revisões até que se obtivesse uma transcrição fidedigna conforme desejado.

Após essa etapa que demandou tempo de transcrição das entrevistas e organização dos questionários, foi realizada uma “leitura flutuante” dos relatos obtidos conforme referenciada por Bardin (2016) como uma etapa da análise de conteúdo. A leitura flutuante é definida como o contato inicial com os documentos a serem analisados para adquirir as primeiras impressões e orientações sobre o texto (BARDIN, 2016).

²² Dados coletados e divulgados pelo Instituto Anísio Teixeira (Inep) disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em 05 jan. 2023

Após as leituras e análise dos textos, tendo como suporte o problema e os objetivos que este estudo se propôs a pesquisar, inicialmente foi realizada uma leitura minuciosa, a qual possibilitou destacar os indicadores que fundamentaram as categorias e as subcategorias de análise, às quais ofereceram o suporte para a estrutura de organização deste trabalho.

Inicialmente estruturamos com a elaboração de um capítulo a fim de sistematizar o processo histórico registrado acerca da necessidade de se reconhecer a infância como uma etapa do desenvolvimento humano que requer acompanhamento de um professor especializado.

A partir da análise das entrevistas, organizou-se os depoimentos coletados e assim surgiu uma nova categoria, a fim de elucidar de que forma a pandemia modificou as práticas de ensino na educação infantil, assim como sistematizou-se subcategorias a partir dos principais temas encontrados em comum entre os relatos das professoras entrevistadas.

Seguindo com o processo de análise, as categorias e subcategorias foram sistematizadas e organizadas em quadros. Seguindo adiante, após esta fase passamos para as duas etapas finais da análise de conteúdo, nomeadamente a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2016). Durante essa etapa, foram estruturados e escritos os últimos dois capítulos intitulados: "Docência na pandemia: O que dizem os professores?" e "Desafios atuais após o retorno das aulas presenciais - "a gente tem muito..." e em seguida, nosso texto com as considerações finais "Professores depois da Pandemia".

5. DOCÊNCIA NA PANDEMIA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os dados obtidos por meio das entrevistas sobre as experiências vivenciadas pelas professoras entrevistadas após o decreto da pandemia de Covid-19. A partir da análise dos dados, apresentamos as categorias identificadas nos depoimentos das professoras entrevistadas, as quais servem como referências para conhecer e compreender seus principais dilemas emergentes no período pandêmico. No quadro abaixo, organizamos as duas categorias e as subcategorias correlatas.

QUADRO 4 - Categorias e subcategorias de análise

1. “A gente tinha muito...”: Dilemas impostos ao professor de educação infantil com a pandemia de COVID-19
1.1 Experiências o ensino remoto - considerações acerca desta experiência
1.2 Sobrecarga de trabalho e consequências do período pandêmico
2. Dilemas atuais após o retorno das aulas presenciais - “A gente tem muito...”
2.1 Experiências do “novo normal”

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Na primeira categoria, foram identificados os principais dilemas que as professoras enfrentaram no período que compreende desde o decreto da pandemia de Covid-19 e o fechamento das escolas, até o retorno às atividades presenciais no ano de 2021. Na segunda categoria, são apresentadas as modificações no ambiente escolar a partir da percepção das professoras em relação ao novo cenário após a experiência do isolamento social.

No capítulo a seguir, discorreremos acerca das subcategorias e os desafios em comum mencionados pelas professoras entrevistadas, os quais foram possíveis organizar através de leitura e análise detalhada das entrevistas. Mas antes de avançar, abaixo apresentamos uma nuvem de palavras que também foi possível de organizar a partir de todas as

Tornou-se imprescindível destacar esta informação quando constatamos que quando organizadas na mesma frase a “gente tinha muito...” dão início ao relato das experiências destas professoras acerca de suas vivências, originando o título das categorias que apresentaremos a seguir. As palavras citadas, quando colocadas na mesma frase eram posteriormente seguidas de palavras como: medo, trabalho, ansiedade, insegurança, sobrecarga, cansaço, sofrimento e outros termos contabilizados nas transcrições das entrevistas que indicam como a pandemia interferiu em nosso bem-estar pessoal e consequentemente profissional. Palavras que neste momento nos levam a lembrar Paulo Freire (1997) que adiante destes sentimentos reitera que "Num país como o Brasil, manter a esperança viva é, em si, um ato revolucionário" (Freire, 1997) e neste caso, ser educador enfrentando tantas adversidades que se sucederam no período de pandemia, foi um ato de resistência!

Este trabalho foi desenvolvido com a intenção de contribuir com a Formação de Professores da Educação Infantil, apresentando uma espécie de manifesto em defesa da valorização e da transformação da profissão docente. Professoras que construíram um novo cenário educacional em meio ao caos, assim como implementaram novos ambientes educativos e trabalharam na implementação de novas formas de intervenções pedagógicas.

Neste instante, chegamos ao momento em que discorreremos acerca de relatos realizados por quatro professoras de educação infantil que narram suas experiências no período pandêmico: seus dilemas, ansiedades, dificuldades, alegrias e desafios. Professoras com histórias, motivações e experiências únicas, mas que compartilham sentimentos, que nos fazem pensar em como as modificações nos modos de vida, impostos pela pandemia, impactam no fazer docente atual e no futuro escolar. Para Larrosa (2020, p. 18) “a experiência é aquilo que nos passa - e nem o que passa, mas o que nos toca, nos forma, de-forma e nos transforma”.

6. “A GENTE TINHA MUITO...”: DILEMAS IMPOSTOS AO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM A PANDEMIA DE COVID-19

O título deste capítulo originou-se a partir das três palavras mais utilizadas nas transcrições das entrevistas: “ **A Gente, tinha muito....**” Uma das professoras relatou que tinha uma viagem agendada para julho de 2020 que havia pago com um ano de antecedência, pois queria organizar previamente seu sonho de ter férias de inverno com a família. Uma viagem que acabou não realizando em virtude do isolamento, mas que nos fez lembrar de como “a gente tinha muito...” ou muitos planos a longo prazo, certezas para o futuro e rotinas imutáveis há muito tempo.

A pandemia chegou devastando desejos, sonhos e convicções. Até mesmo professores que já tinham familiaridade com tecnologias, sequer imaginavam o novo cenário de educação que estava por vir. As quatro professoras entrevistadas condisseram nos seus relatos em pontos como: dificuldades de adaptação com o ensino remoto, sentimentos de insegurança e medo com a nova realidade, precariedade na implementação do ensino remoto, assim como posteriormente os reflexos deste período no retorno ao ensino presencial.

6.1 Experiências do ensino remoto - considerações acerca desta experiência

A pandemia de Covid-19 atingiu o mundo inteiro de forma inesperada em 2020, reconfigurando todo o âmbito de convívio da sociedade e causando impactos jamais antes experienciados. No caso da educação, trouxe sérios danos visto a defasagem de aprendizagem,²³ que segundo a pesquisa “Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil” realizada em 2021 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostrou que a evasão escolar apresentou um aumento de 171% em relação ao ano de 2019, apontando que no segundo trimestre de 2021, 244 mil crianças e adolescentes estavam afastados da escola.

²³ De acordo as informações do Censo ^{Escolar} (2021) disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em 16 abr. 2023

Para tentar contornar os impactos da suspensão das aulas em março de 2020, a alternativa adotada foi a implementação do ensino remoto emergencial - ERE. Uma proposta de ensino através da utilização de tecnologia como principal meio de alcance às crianças e famílias. A alternativa de implementação do ERE foi uma experiência nova, onde se desenvolveu atividades escolares não presenciais, por meio de recursos tecnológicos. Inicialmente comparado com educação a distância (EAD), cabe ressaltar que não são sinônimos, visto que a EAD é reconhecida como uma modalidade de ensino que conta com metodologia própria, com qualificação e formação do professor que atua.

Quanto ao ERE, cabe ressaltar que no caso da educação infantil, houveram fortes posicionamentos contrários à medida por parte de organizações sociais voltadas à educação, como é o caso da ANPEd que emitiu um manifesto intitulado “educação a distância na educação infantil, não!”²⁴ (2020), posicionando-se contra a medida:

“[...] destacamos a ilegalidade da proposta de implementação de atividades escolares remotas para crianças pequenas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não prevê a utilização da EaD na Educação Infantil, nem em casos emergenciais, como faz para com o Ensino Fundamental. [...] o uso de quaisquer dispositivos de ensino remoto implicam, entre outros, planejamento e gestão compartilhada, domínio, formação e autonomia dos sujeitos, acesso aos recursos disponíveis, acompanhamento e avaliação”.

Silva et al. (2021) ressaltam que a forma como se deu a instauração do ERE, sem um planejamento prévio, sem discussão acerca de sua aplicação, sem uma preparação dos profissionais envolvidos, sobretudo os mais interessados, os professores, trouxe consigo uma série de dificuldades que evidenciam a falta de preparação do sistema educacional brasileiro, principalmente em momentos de crise como foi este que vivenciamos. Questões que foram observadas em comum nas entrevistas, quando questionamos sobre a implementação do ERE nas escolas das professoras participantes:

24

Disponível em https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf. Acesso em 16 abr. 2023

a gente não teve um suporte financeiro por parte da mantenedora. Então os professores tinham uma internet boa, outros uma internet mediana e outros não tinham internet, entendeu?

Eu tinha na internet, não era uma internet boa, era mediana, então. E fora as famílias, né, que nem todos tinham condições de ter uma internet para participar das aulas. (Professora Alexis)

Dentre muitos requisitos para o funcionamento do ERE, a dificuldade com condições das conexões domésticas foram relatadas como o impasse inicial, na arrancada rumo à implementação do sistema de aulas online. Em seguida, observou-se a crítica na ausência de suporte por parte do poder público para orientar e oferecer condições aos professores para que pudessem realizar o ensino remoto e por seguinte a falta de acesso dos alunos e familiares.

Quando questionado nas entrevistas sobre a adesão e avaliação do funcionamento do ERE, as respostas foram unânimes de que não tiveram êxito.

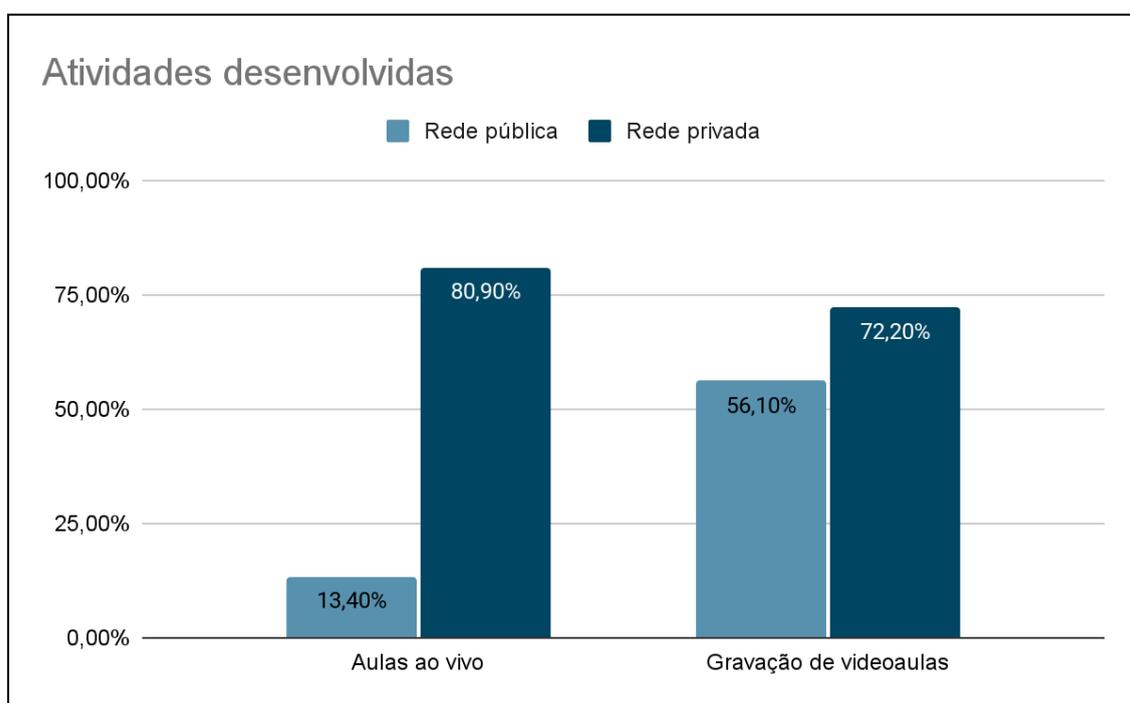
Não. Eu acredito assim, que na realidade que eu me encontrava ali na minha escola, pelo menos né, e na grande maioria que eu tenho amigas em várias escolas, a gente passou pela mesma pela mesma situação e a verdade é que quando a gente conversa vimos que e a maioria não participou seja por aula online, seja através dos vídeos, a maioria não dava retorno nenhum assim sabe, a ponto da escola entrar em contato, na verdade tentar entrar em contato, e não conseguir porque já sabiam que era da escola e pensavam “vão me cobrar que eu faço, que eu não tenho tempo ou eu não quero, não tenho acesso” né então nem isso, nem contato com as famílias a escola conseguia. (Professora Beatriz)

O modo de funcionamento das aulas no ERE se deu por diversas possibilidades, conforme apontou a pesquisa “Trabalho Docente em tempos de Pandemia” do Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM) em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), na qual foram contemplados professores de educação básica lotados nas redes públicas e privadas de ensino municipais, estaduais ou federal de todo o Brasil. Com uma amostra de 15.654 professores de diferentes etapas e subetapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental – anos iniciais, ensino fundamental – anos finais e ensino médio) classificando os formatos de aula do ERE entre videoaulas (estratégia mais utilizada pelos

professores de educação infantil entrevistados), aulas ao vivo e elaboração de atividades para serem enviadas aos estudantes.

A pesquisa do Gestrado/UFMG (2020) publicou dois relatórios técnicos acerca dos dados obtidos, dividindo o levantamento entre a rede pública e privada. Sendo assim, comparamos as amostras e criamos o gráfico abaixo onde é possível visualizar o percentual de adesão em cada formato de aula que o ERE abrange e de acordo com a rede de ensino:

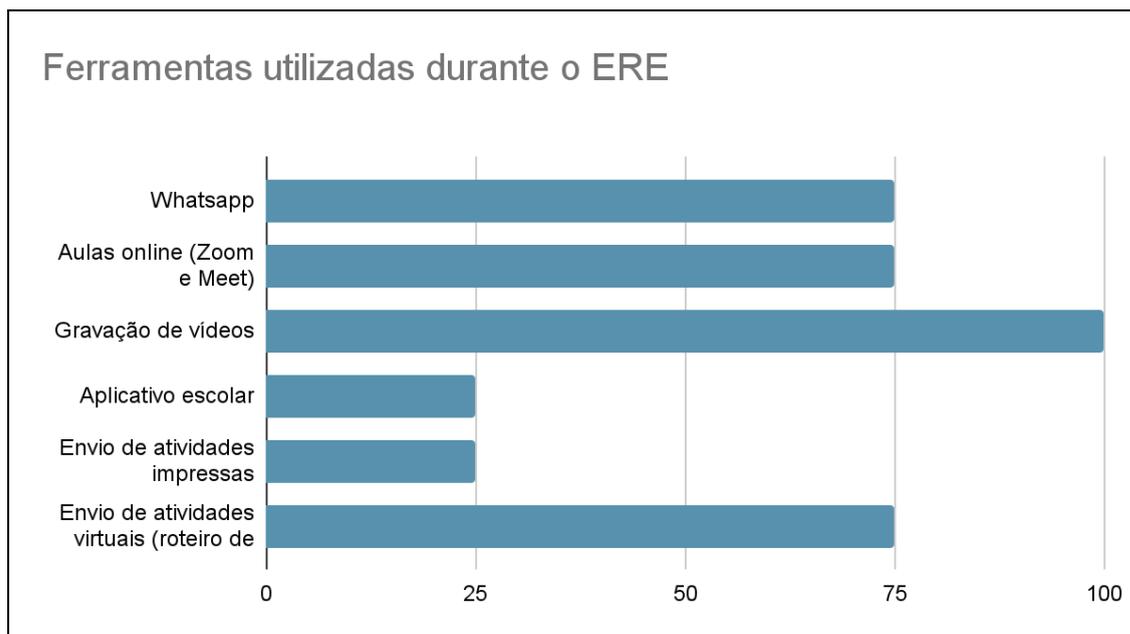
FIGURA 4 – Percentual de atividades desenvolvidas no ERE por professores de educação infantil entrevistados na pesquisa “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia” (GESTRADO, 2020).



FONTE: Elaborado pela autora, 2023.

O formato de aula através da elaboração de atividades para serem enviadas aos estudantes foi citado como estratégia adotada entre 9 a cada 10 professores entrevistados em ambas redes de ensino. No caso das professoras participantes da nossa pesquisa, organizamos os principais meios tecnológicos utilizados para contato com as crianças durante o ensino remoto.

FIGURA 5 – Ferramentas utilizadas durante o ERE pelas professoras entrevistadas.



FONTE: Elaborado pela autora, 2023.

O aplicativo Whatsapp foi mencionado como principal recurso utilizado para contato com as famílias, exceto pela professora Marcelle, uma vez que na rede privada contava com aplicativo escolar mantido pela instituição na intenção de zelar pela privacidade do seu telefone pessoal. As aulas online foram desenvolvidas pelas plataformas Zoom e Google Meet, exceto pela professora Andréia, que atua na rede rural do município, onde a internet é por via rádio e por isso se utilizou de atividades impressas para serem enviadas ao domicílio dos alunos pelo transporte escolar. Já o envio de atividades virtuais foi citado pelas professoras Alexis e Beatriz como um roteiro de sugestões de atividades (vídeos, atividades, histórias e brincadeiras), através de grupo com os pais no whatsapp, com frequência semanal, e pela professora Marcelle, na rede particular, enviado diariamente através de um ambiente virtual de aprendizagem custeado pela escola.

Resultando em 3 estratégias principais de ensino (vídeoaulas, gravação de vídeos e envio de atividades elaboradas pelo professor) porque a avaliação do ERE é negativa?

Citado com um dos motivos do fracasso da medida está a precariedade de recursos, tanto para professores, quanto para alunos. Dos 32 alunos matriculados em duas turmas da Professora Alexis no ano de 2020, o máximo

de acesso aos conteúdos e aulas online foi de 5 alunos participantes. A professora relatou que ficava buscando contato com as famílias através de mensagens pelo *Whatsapp*, com poucos retornos, gerando certo desânimo para dar continuidade às atividades que geram horas de investimento do seu trabalho e por vezes sem que tivessem qualquer acesso.

Preocupada com uma família que não conseguia contato após 60 dias de ensino remoto, passou a situação para direção da escola, na intenção de receber orientação para outra forma de saber notícias da criança, pois nem por telefone havia comunicação:

[...] eu falei para o pessoal da escola, olha assim ó, eu tô preocupada porque eu não tenho retorno da mãe. Há semanas ela não me atende, não sei se ela tem WhatsApp, eu acho que ela não tem WhatsApp, ela não consegue me responder.

[...] aí lá pelas tanta, um dia era meia-noite, eu tava acordada porque a gente não conseguia dormir direito, tem até uma pergunta no seu questionário assim, a gente perdeu o sono, o que mais me afetou nesta pandemia foi acerca de sono porque eu deitava né e eu ficava pensando, meu Deus o que será que vai acontecer com esses alunos? Porque a gente não sabia o que ia acontecer, então aí eu consegui falar com essa mãe: “Mãe assim ó, ela tá perdendo as atividades!” e aí ela me disse assim: “professora, eu vou te responder: eu não tenho condições de ter um celular com internet! Eu não tenho participado, porque eu não tenho condições. Eu tô desempregada, eu tenho 10 filhos, então o único dinheiro que eu tenho é de alguma coisa que eu capto, que eu consigo vender, não é nada que eu consiga ter um celular com internet. Então assim ó, os meus filhos desde o pré até o sétimo ano não vão participar de nenhuma atividade porque eu não tenho condições, tenho que dizer isso: não precisa nem me ligar.” (Professora Alexis)

Com o passar dos meses, o número de adesão ao ensino remoto não crescia na escola da professora, assim como nas demais entrevistadas, conforme se constatou na última pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2021)²⁵ revelando que 4,1 milhões de estudantes da rede pública não tinham acesso à internet para desenvolver suas atividades escolares. São estatísticas que justificam a fala da professora ao referir “a gente perdeu o sono” pensando em como atravessar um momento de instabilidade, medo e insegurança nas condições que foram ofertadas em um país de tamanha desigualdade social, trazendo a tona o que vamos nomear aqui como “pensamento coletivo docente” já que foi possível observar em todas

²⁵ Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em 08 Jan 2023.

as entrevistas realizadas nesta dissertação uma frase em comum relatada pelas professoras participantes: “o que que será que vai acontecer com esses alunos?”.

Neste momento de evasão, a orientação da escola passou a ser de que os professores iniciassem uma busca pelos alunos para que pudessem reiterar com as famílias a necessidade de participação em modo remoto ou atividades dirigidas na intenção de registrar a frequência da criança e encaminhar aos órgãos responsáveis:

A gente teve que começar a fazer a busca ativa para poder mandar para o conselho tutelar. Só que aí eu conversei assim com a minha coordenadora: “gente, é tão complicado a gente mandar alguma coisa denunciando essa mãe, porque ela tá sendo sincera, ela tá dizendo que ela não tem, não é que ela não queira, ela não tem condições. [...] A culpa não é dela (mãe), a culpa não é da criança. A culpa é de tudo, é de todo o sistema. Era toda a função da pandemia, o pessoal que perdeu o emprego. Mas nesse meio caminho também tinham aqueles que tinham condições de acesso e não participavam porque não queriam entender: “não vou participar porque não vai dar nada, sabe?”. E também tinham os pais que estavam preocupados e diziam: “professora, assim, eu não consigo ensinar da maneira que tu ensina”. Eram pais de duas meninas e três meninos que participavam, eram sempre eles, me falavam a mesma coisa: “professora assim a gente não consegue dar aula aqui, porque a professora tem uma didática, né? em casa não tem aquela mesma didática”. (Professora Alexis)

Apesar do ensino remoto ter alcançado índices satisfatórios em escolas da rede particular, conforme relato da Professora Marcele que obteve maior número de alunos participando das aulas remotas, a proposta de ensino era composta por múltiplos fatores que justificavam o desinteresse da criança em não participar.

Além de condições de acesso, o ensino domiciliar exigia a participação das famílias para orientação das atividades, essas famílias que muitas vezes estavam trabalhando ou não possuíam familiaridade com tecnologias, ou ainda no caso de atividades impressas enviadas pela escola, exigiam determinada escolaridade e entendimento da proposta por parte dos familiares para realização.

Por outro lado, encontramos no relato da Professora Marcele, docente na rede de ensino privada no ano de 2020, ter sempre mais de 50% de presença online em suas aulas remotas, mas reiterou a dificuldade do

ambiente virtual à criança na faixa etária da educação infantil. Em sala de aula presencial, há uma preparação do ambiente para que o aluno possa ser estimulado ao ensino, enquanto que em casa, às vezes por função da rotina familiar e outras por desconsideração da importância do ensino infantil, haviam situações conforme relatou:

Eu tava ali dando aula, até que a entrava a Fátima Bernardes falando no fundo, ficava um barulho que eu tinha que parar e pedir “Olha, quem sabe desliga a televisão ou baixa o volume” porque eles não tinham essa coisa de “Ah, agora preciso de atenção porque agora tá na hora da minha aula”. Então em hipótese alguma o ensino remoto substitui o presencial, porque eles saem daquele ambiente domiciliar e vão para um outro para se dedicar para aquilo. Eles focam naquilo que a gente tá ensinando, eles vão prestar maior atenção. E estando em casa eles não têm esse local, eles não têm acompanhamento, ficavam na sala porque o wifi é melhor, só que na sala tinha o cachorro latindo, a máquina de lavar fazendo barulho, a vovó assistindo a novela da tarde e aí era tudo isso tirava o foco da criança. (Professora Marcele)

Sabíamos naquele momento, em 2020, que o ensino proposto era uma resposta à situação de emergência criada pela pandemia, não havia possibilidade de perpetuar por um período prolongado visto a necessidade de interação humana para o desenvolvimento, essencialmente na fase da infância.

Cabe destacar que no contexto do ERE e o isolamento proveniente da pandemia, a Educação Infantil foi a etapa educacional mais atingida, especialmente pelas características que envolvem este período, em que diferentes habilidades e competências estão em recente desenvolvimento. Conforme Ferreira (2020) a adoção do ERE estabeleceu uma reconfiguração da relação família e escola, em que os pais e familiares tiveram que desempenhar parte do papel que até então atribuída aos professores, as funções relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de seus filhos, fato que foi observado nas entrevistas, de que os pais relataram as professoras, não estarem preparados para fazerem.

[...] e teve uma mãe que me marcou. Ela me disse: “meu filho não quer ter aula comigo, ele quer ir para escola, ele quer ter aula com a professora, porque ele quer ver os colegas”. (Professora Alexis)

Se eu mandasse uma atividade impressa para casa, ela voltava perfeita, ela voltava bem feita e aí eu pensava “super bem, né, como é legal os pais ajudam em casa” e hoje a gente vê que não eram as crianças que faziam só pela dificuldade que eles estão no primeiro ano, então isso para mim foi bem complicado. [...] Os pais auxiliavam,

eles faziam muitas vezes pelos alunos né, acho que muitos auxiliavam, mas muitas vezes acho que eles tinham pressa que as crianças realizassem as atividades, então eles iam lá e faziam pelo aluno. (Professora Andreia)

E diante de tantas modificações e alterações decorrentes do período pandêmico, tivemos os professores que se viram diante de grandes desafios pedagógicos, houve um curto espaço de tempo para aprender, refazer e reorganizar os modos de interação com os estudantes e as famílias, encaminhar atividades possíveis de serem realizadas em casa e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um.

É nesse contexto que destacamos a importância da formação aproximando as considerações de Veiga (2012) e Nóvoa (1999), para os autores a formação continuada não pode ser vista como uma simples reciclagem, mas sim uma qualificação para as novas funções da escola e do professor.

Uma formação docente que instiga o desenvolvimento de ideias criativas, contextualizando a cultura do aluno, como também suas condições sócio econômicas, seu desenvolvimento cognitivo e ideias autônomas, em um processo de constante desenvolvimento profissional. Para Veiga (2012), a formação continuada de professores é a mais importante condição de mudança das práticas pedagógicas. E no caso específico da Educação Infantil, como mencionamos, as novas práticas pedagógicas e estratégias de ensino nas aulas remotas foram ainda mais difíceis de serem implementadas, considerando as especificidades dessa etapa escolar na qual as atividades desenvolvidas são compreendidas principalmente pela brincadeira e a interação como peças fundamentais (SANTIAGO, 2018).

Mas para que todas estas necessidades fossem contempladas, foram necessários esforços imensuráveis por parte dos professores, que conforme nos relataram nas entrevistas, colhem até o momento as decorrências deste período. Relatos que nos serviram para a escrita da categoria a seguir.

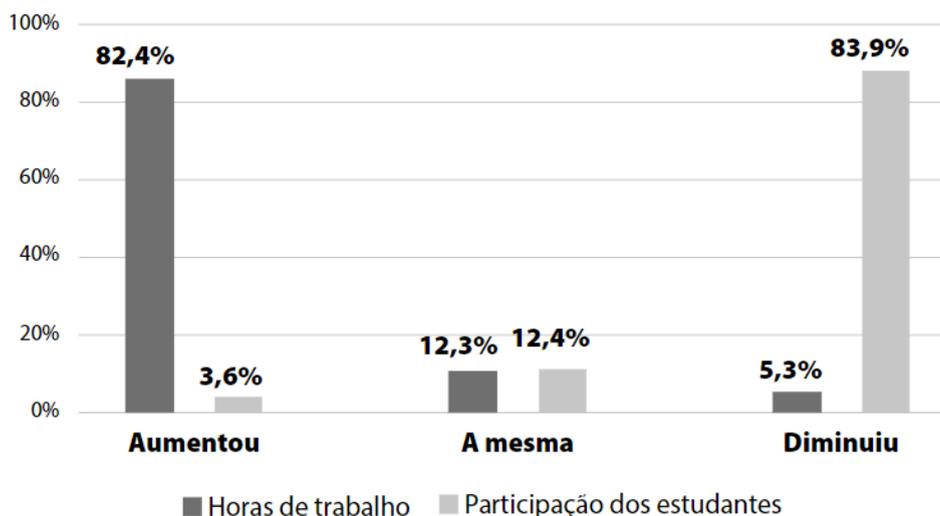
6.2 Sobrecarga de trabalho e consequências do período pandêmico

No capítulo em que organizamos um recorte histórico sobre a docência, percebemos que trata-se de uma profissão sobre a qual têm-se depositado

muitas expectativas e demandas. Uma atividade que, antes era considerada uma ocupação nobre, foi deixando de ser valorizada socialmente ao longo do tempo, ocasionando uma série de implicações tanto para o educador quanto para o educando (Vieira, 2021). Fato que nos remete que a profissão não ficou sobrecarregada somente com o ERE que a pandemia impôs, já que desde 1984 o estresse ocupacional foi considerado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), como uma das principais causas de abandono da profissão docente. A OIT também considerou o risco físico e emocional como fatores inerentes à profissão docente (CHAMBEL, 2004).

Em uma pesquisas realizada no Brasil sobre “Trabalho Docente em tempos de Pandemia” (2020) que foi realizada pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG) em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) constatou-se resultados que demonstraram que a grande parte dos participantes, o equivalente a 82,4%, afirmaram que durante o ensino remoto aumentaram a quantidade de horas de trabalho destinadas à preparação das aulas não presenciais, enquanto apenas 5,3% dos professores afirmaram ter diminuído a quantidade de tempo gasto na preparação e envolvimento com atividades escolares. Trata-se de uma constatação de que os docentes passaram a assumir maior carga de trabalho para realizar o ensino de forma remota.

FIGURA 6 – Distribuição dos professores de acordo com a quantidade de horas de trabalho destinadas à preparação das aulas não presenciais e a participação dos estudantes nas atividades propostas – Brasil, 2020.



FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa Trabalho Docente em Tempos de Pandemia (GESTRADO, 2020).

Concordamos que o percentual de 82,4% dos entrevistados, na pesquisa do Gestrado/UFMG, responderam que a carga horária de trabalho foi ampliada, comprovando com estes dados que para certa complexidade das condições de trabalho docente no contexto da pandemia. Constatações que foram confirmadas na investigação realizada neste estudo, conforme destacamos no fragmento da entrevista da Professora Beatriz:

“Não era só adaptar a aula para o modo online. Os alunos não tinham material em casa, então a gente se prendia muito nisso. Para fazer qualquer atividade né, principalmente na rede pública, a nossa orientação da Coordenação era: tem que pensar que tem aluno que não vai ter nem um lápis de cor, então, poxa... o que que eu vou fazer? [...] eu tava levando demais para mim, sabe? E quando vi, já tava pirando, porque tu quer fazer as coisas acontecerem, mas não depende de ti apenas. E isso foi uma coisa que gerou um estresse nesse período de pandemia. Poxa, mas e aí o que que eu vou fazer? E eu ficava horas e horas planejando, mais horas pensando e fazendo vídeo e depois mais horas para criar um vídeo, tudo isso pensando numa maneira de trazer eles né, porque eles não participavam, então pensava assim: mas eu tenho que fazer alguma coisa! Eu tenho que fazer alguma coisa diferente! Eu buscava, eu tentava criar vídeos diferentes e eu fiz até um cursinho que comprei para aprender a editar vídeos sabe. (Professora Beatriz)

Essas condições de negação ao direito à educação contraria o que é previsto no artigo 206 da Constituição de 1988, que estabelece que o ensino seja ministrado em todo o país tendo como um de seus princípios a "igualdade de condições para acesso e permanência na escola" (BRASIL,1988). A negação de políticas públicas para a condução do ensino emergencial, resulta na sensação de desamparo no exercício da docência, que foi potencializada durante a pandemia. Fato apresentando na pesquisa²⁶ interinstitucional do coletivo "Alfabetização em Rede" no ano de 2020, realizada com quase 15 mil professoras alfabetizadoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, indicando que 57% das entrevistadas consideraram naquele momento como o maior desafio do trabalho remoto "conseguir que os alunos realizem as atividades propostas" (ALFABETIZAÇÃO, 2020, p. 191) caracterizando assim, o efeito do peso de carregar a responsabilidade de oferecer alternativas educacionais para estudantes que, majoritariamente, não tinham sequer acesso à internet.

Eu lembro que foi na Páscoa, eu fiquei horas pesquisando uma atividade acessível, aí eu vi um coelhinho com sacola plástica. Achei que era muito legal, até um aluno me mandar um áudio dizendo que ele não tinha nenhuma sacola em casa, não compravam no mercado. E aí eu fiquei pensando, a gente fica planejando, pensando assim e poxa, uma coisa que era mais mínima possível, digamos assim né, uma coisa mais acessível possível, uma sacola plástica, tem gente que não tem nem isso em casa né, também não tem jornal,papel, revista, é difícil pensar em materiais assim né, era muito, muito complicado, muito complicado mesmo. (Professora Beatriz)

A escola não é feita de paredes, mas é um ambiente planejado para acolher além das funções explícitas, as escolas e os professores têm também uma função importante de proteção e bem-estar das crianças. A escola assume um papel de forma institucional, seja no fornecimento de merenda escolar ou programas como educação em tempo integral, oportunizando funções que vão além da aprendizagem (NORONHA; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2008). Sendo assim, a transferência das atividades de ensino para a modalidade a distância afeta de modo desigual os diferentes grupos de

²⁶ A pesquisa "Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 e a recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental" é desenvolvida por mais de 100 pesquisadores de mais de 29 universidades públicas brasileiras. A coordenação é realizada pela Profa. Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFSJ).

professores, assim como as famílias, segundo suas características socioeconômicas²⁷.

A professora Marcele, nossa entrevistada da rede de ensino privada, relatou que apesar das crianças da sua turma terem acesso a internet, possuem equipamentos tecnológicos e disponibilizarem de materiais enviados pela escola para o ensino domiciliar, diferentemente das entrevistadas da rede pública, ela desenvolvia aulas online diariamente, enviava documento com roteiro estruturado com explicações de atividades em Ambiente Virtual de Aprendizagem, gravava vídeos para carregar no youtube, encaminhava sugestões de atividades extras, realizava contato com famílias por aplicativo escolar, efetuava atendimento individual para conversar com cada aluno além das aulas coletivas, entre planejamentos, pesquisas e aperfeiçoamento para manejo das novas ferramentas de ensino. Diante de tantas e diferentes dificuldades, citamos Paulo Freire (1995) que conceitua o medo como um sentimento que surge, gerando insegurança, temor e desestabilizando emocionalmente o indivíduo. Toda essa situação, pode afetar o físico e psicológico de cada pessoa, podendo desenvolver transtornos mentais e comportamentais.

Nesse meio tempo, meu marido ficou desempregado. Aí entrou uma outra preocupação né. Eu trabalho em duas escolas e isso me ajuda muito financeiramente, não posso me queixar. Mas perder uma renda era ruim, imagina se eu perdesse mais uma. É aquilo né, na escola particular a gente sempre fica naquela de que o que será que vai ser ano que vem? E eu não tinha tanto medo só por mim, nesse tempo também ficava pensando nas colegas que só tinham a renda da escola privada. Os pais começaram a trancar as matrículas e sem dinheiro a escola não manteria todas as professoras por muito tempo, era uma tensão o tempo todo. [...] Mesmo com a preocupação que a gente tinha, não podia estar com cara de preocupada. Eu sempre pensava que os pais estavam ali olhando, que a criança sente tudo e mesmo não sendo do meu estado estar com cara de cansada, era o momento de deixar os problemas do lado de fora da porta, lá na rua, botar um sorriso no rosto, respirar fundo e sacudir a poeira, né. Eu

²⁷ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), através de Nota técnica sobre o Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia, constatou, com base em dados do Pnad, do Inep, entre outros, que, no Brasil, do total de 27,2 milhões de matrículas no ensino fundamental em 2018, entre 4,3 e 4,4 milhões, ou seja, aproximadamente 16%, não dispunham de acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G para a realização das atividades remotas de ensino-aprendizagem, sendo a maioria dos estudantes sem acesso das redes públicas de ensino (NASCIMENTO et al., 2020).

acho que é isso, não adiantava estar esgotada, cansada, preocupada, a gente entrou na sala de aula, a gente é outra pessoa, né. Ficava pensando “A gente consegue! Vamos lá! Só tem mais hoje! Vamos correr atrás do sextou”, hoje já acho que isso tudo abalou minha saúde mental. (Professora Marcelle)

Apesar de haver uma disparidade no valor pago pela hora-aula de algumas instituições privadas, onde é possível observar escolas que chegam a triplicar o valor da hora-aula quando comparada a rede pública, também há benefícios e recursos disponibilizados que segundo Akkari e Silva (2010) trazem certo reconhecimento e atraem professores à amplas redes de ensino. Mas apesar da remuneração, Nüssle (2021) destaca que na esfera privada, também está uma maior pressão nos professores por parte dos pais das crianças que cobram um retorno na educação dos seus filhos, visando o investimento econômico que realizam.

Na pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG) intitulada “Docência na educação básica privada em tempos de pandemia” (2020) que coletou dados entre julho a agosto de 2020, com uma amostra de 2.934 professores(as) participantes, constatou-se que diante das diferentes tarefas realizadas para o ensino remoto, a percepção dos docentes em relação às mudanças na sua rotina de trabalho atual em comparação com as atividades desenvolvidas nas aulas presenciais foi de aumento significativo nas horas de trabalho, especificamente na amostra de professores de educação infantil, 82,4% do entrevistados citaram aumento da carga horária de trabalho. Além da ampliação da jornada, na mesma pesquisa foi questionado sobre o estado emocional dos docentes em relação àquele momento de isolamento social, sendo citado por 76% a alternativa de “medo e insegurança por não saberem quando retornariam à normalidade”, seguida por 49% que tinham “medo da perda de direitos e garantias trabalhistas”, e por 45% com “medo de perder o emprego”.

Medo de morrer, medo de perder entes queridos, medo de perder o emprego, medo do futuro, um período resumido ao sentimento de medo. Tanto na rede pública ou na rede privada, um sentimento observado em comum entre

as entrevistas realizadas, foi a repetição do sentimento de medo e seus desdobramentos, citados inúmeras vezes nos relatos das entrevistadas:

Era um medo, porque a gente não sabia o que ia acontecer, isso me deixava angustiada, eu perdi o sono, desenvolvi insônia em 2020. A insônia para mim era assim, uma coisa que eu deitava e eu não conseguia dormir, aí eu me levantava às vezes, não conseguia porque eu deitava a cabeça no travesseiro e eu ficava assim pensando sempre aquele mesmo pensamento: Meu Deus do céu, o que vai ser daqui para frente, o que eu posso fazer para melhorar, o que mais posso aprender. Então me preocupava muito com isso, eu não conseguia dormir, me virava para um lado e para o outro, mas dormir mesmo eu não dormia e então aí quando eu ia dormir era 6 horas da manhã e às 7 horas já tinha que acordar para me organizar pra aula da manhã. (Professora Alexis)

Tinha medo, me sentia cansada, tipo assim, parecia que as semanas não tinham fim muitas vezes né. Também tinha preocupação com meu pai, com minha mãe que são pessoas já mais idosas, minha mãe tem pressão alta e meu pai também, então tinha todo esse medo né da doença de tudo que podia acontecer depois. Minha cunhada e meu irmão moravam aqui com a gente e ela tava grávida, então era muita incerteza né que a gente vivia. Eu tinha muito medo de sair, e aí tu via grande parte da colônia vivendo normalmente, era bem estranho. Eu acho que isso é falta de informação, que é mais uma questão cultural, eu acho que eles não estavam se dando conta da gravidade da situação até que começaram a ter óbitos. (Professora Andréia)

As aulas gastavam muito né, gastava muito tempo de planejamento, pensando o que ia fazer, porque ficava naquilo: Tá e agora o que fazer? Ficava naquela ansiedade, até hoje ainda sinto essa ansiedade. Eu vou pesquisar, pesquisar, pesquisar e isso cansou muito a gente mentalmente né, fazer as coisas, pesquisar ideias e procurar os alunos e ainda não ter retorno, então já misturava com sono e a questão da comida também, nessas horas eu pensava em comer, comer, comer, e comia assim demais. Dormir, eu não dormia nada, pouco tempo que eu conseguia dormir, eu deitava muito tarde e assim quando eu vi eu tava no celular pesquisando coisas para inovar as aulas. (Professora Beatriz)

Imagina se eu não ia sentir medo? Meu filho nasceu em meio ao caos. Eu tinha uma filha de 4 anos, um recém nascido, meu marido saiu do emprego, tinha minha família, medo do covid, medo de que se pegar covid quem vai cuidar dos meus filhos, trabalhar no meu lugar, precisaria me afastar. Tinha medo de não estar ensinando e medo dos alunos não estarem aprendendo. Então muitos medos. (Professora Marcele)

Quatro professoras de educação infantil que atuam em escolas com realidades completamente distintas, mas que ao narrarem suas experiências no período pandêmico, aproximam-se através da semelhança de sentimentos provenientes da prática docente. Para Barreto e Santos (2021) a exaustão está

presente de forma acentuada na profissão docente, nos causando entristecimento quando pensamos no descaso quanto ao trato desse profissional que atuou como pode para não perder de vista a aprendizagem dos alunos. Quando observamos em suas falas as diversas estratégias que adotaram, fica visível o quanto tais profissionais se esforçaram para que nenhum aluno fosse excluído naquele momento tão difícil de ser vivenciado.

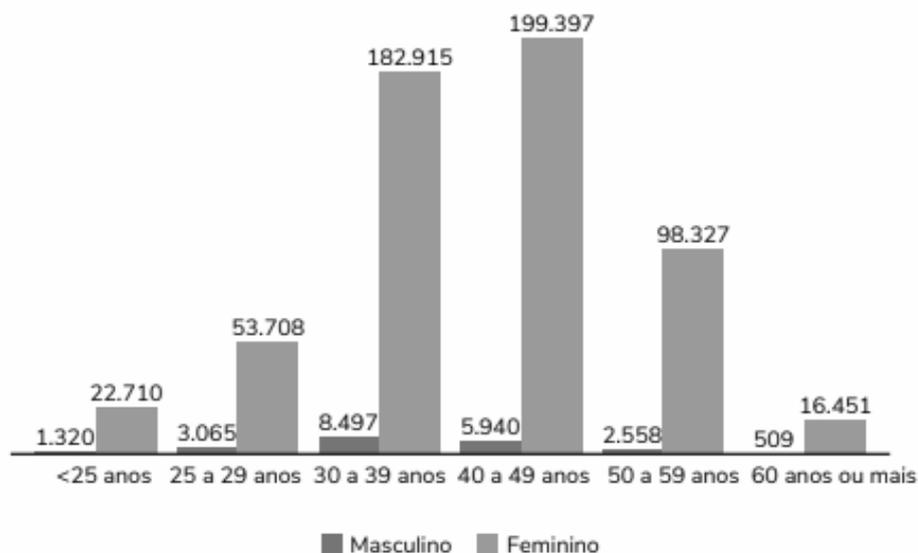
Em 1988 Dejours (1988) já apontava a docência como uma profissão de sofrimento. O ato de adoecer mentalmente pode ser classificado como um efeito colateral de sucessivas frustrações, precárias condições de trabalho e altas cargas de exigências (Barreto e Santos, 2021). Exigências permanentes da profissão docente ao longo da história foram constituindo um profissional sensível aos desgastes físico e mental, impactando diretamente no bem-estar e saúde dos profissionais da categoria.

Neste cenário de sobrecarga de trabalho, numa lógica onde o professor é definido como um prestador de serviços, é que segundo Landini (2008) o adoecimento docente encontra terreno fértil. Segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020), no início do isolamento social a maior parte dos professores já se sentiam ansiosos, estressados e sobrecarregados. Entre abril e maio de 2020 esses sentimentos já acometiam 83% dos respondentes que se consideravam preocupados ou totalmente preocupados com a própria saúde mental, enquanto 67% se sentiam ansiosos na maior parte do tempo e 75% afirmaram que não receberam suporte psicológico, inclusive, em casos de morte de entes queridos, embora 55% tenham declarado que gostariam de ter recebido um suporte psicológico naquele momento.

Os professores, segundo Nóvoa (2020) estiveram na segunda linha de frente da batalha contra o Coronavírus, já que o conhecimento e a ciência possuem as respostas mais adequadas para superação de momentos como a pandemia. Pensando desta forma, nos desafios que foram enfrentados torna-se essencial pensarmos a educação e atuação destes profissionais a partir de estratégias de cuidado. Para Campos, Vêras e Araújo (2020), o adoecimento docente traz prejuízos não só para o profissional, mas também para a instituição por conta dos abandonos e afastamentos que acabam gerando custos elevados.

O Brasil tem mais de 2,5 milhões de professores, de acordo as informações do Censo²⁸ (2021) que atuam na educação básica. Muitas vezes, boa parte desses profissionais trabalham em mais de uma escola para que possam complementar seus salários. Assim, a situação desses professores que lecionam em escolas diferentes, em turmas diferentes e para alunos diferentes, planejar suas aulas em suas residências tornou-se mais um dos desafios também do contexto dos professores. No caso da educação infantil, a docência é exercida majoritariamente por mulheres, onde segundo o Censo Escolar (2021) dos 595 mil profissionais desta etapa, 96,3% são mulheres, contra apenas 3,7% do sexo masculino.

Figura 7 - Número de docentes na educação infantil, segundo a faixa etária e o sexo.



Fonte: Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (INEP, 2021)

Na educação infantil a prevalência de mulheres na docência é um fator relevante de se observar, pois além de todas as implicações do isolamento social, mudança brusca de rotina e alerta constante ao medo de expor-se ao vírus, professoras tiveram que lidar com as tarefas domésticas que segundo uma pesquisa feita pelo Datafolha encomendada pelo C6 Bank, 57% das mulheres que passaram a trabalhar em home office na pandemia acumularam

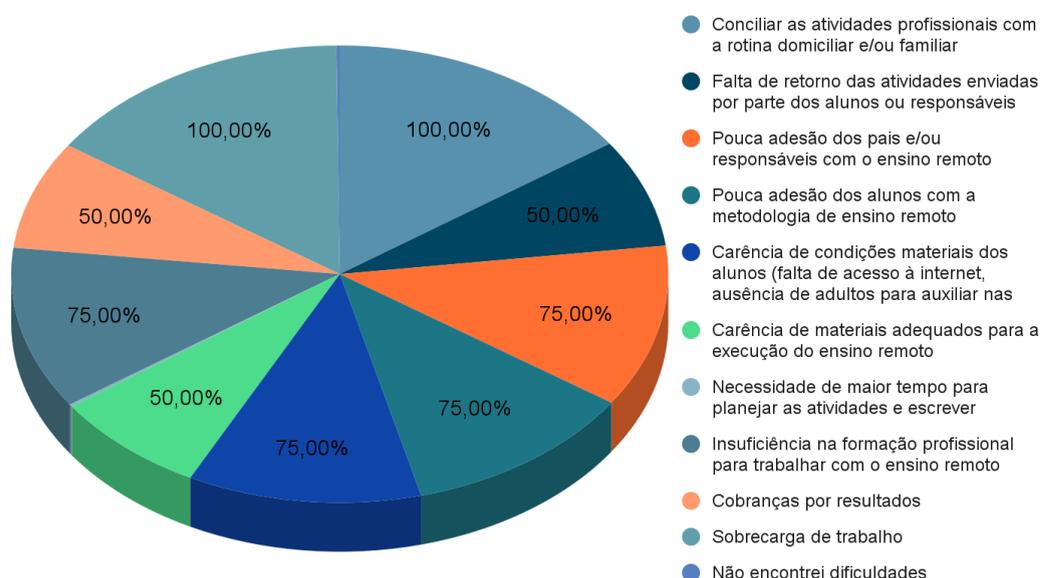
²⁸ Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censos-educacionais-do-inep-revelam-maisde-2-5-milhoes-de-professores-nobrasil/21206. Acesso em: 01 mai 2023.

o serviço da casa, enquanto os homens chegaram a apenas 21% (C6Bank notícias, 2020).

Nesse sentido, a precarização das condições de trabalho docente durante a pandemia foi vivenciada de maneiras distintas, conforme o grau de responsabilização demonstrada pelas mantenedoras em oferecer essas alternativas abrangentes e efetivas.

No questionário que aplicamos em nossa pesquisa, uma questão que ganhou destaque foi: “Quais foram, para você, as principais dificuldades enfrentadas desde o início da pandemia?”. Dentre 11 opções de respostas, admitindo que as participantes assinalassem mais de uma alternativa, a mais escolhidas foram “Conciliar as atividades profissionais com a rotina domiciliar e/ou familiar” e “Sobrecarga de trabalho” assinaladas de forma unânime pelas respondentes. As alternativas que não foram assinaladas nesta questão, por qualquer professora entrevistada, foram “Necessidade de maior tempo para planejar as atividades e escrever relatórios” e “Não encontrei dificuldades”.

FIGURA 8 – Principais dificuldades enfrentadas desde o início da pandemia pelas professoras entrevistadas



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Visto que nossa pesquisa contou com uma amostra de participantes relativamente pequena, optou-se então por analisar criteriosamente dados

obtidos em estudos no Brasil e exterior, selecionando os principais dados encontrados de nível nacional (GESTRADO, 2020; DATAFOLHA, 2020; NOVA ESCOLA, 2021; INSTITUTO PENÍNSULA, 2020; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020), para que pudéssemos então realizar um comparativo de resultados e fundamentar teoricamente nosso trabalho. É importante considerar, que nas pesquisas de nível nacional realizadas acerca do trabalho docente, apesar de comprovados os obstáculos encontrados para prática do ERE e das evidências acerca da sobrecarga de trabalho, não considerou-se dificuldades específicas em cada modalidade da educação básica, como no caso das especificidades da educação infantil.

Os professores que atuaram no ERE com crianças desta modalidade, apesar de todos os desafios, encontraram um fator atenuante para a intensificação da sua jornada de trabalho, visto que seus alunos estão na faixa etária de zero a cinco anos e não sabem ler, necessitando em sua maioria, da experimentação, do lúdico e de estar em contato com materiais concretos (SILVEIRA; ARAÚJO NETO; OLIVEIRA, 2020).

Visto que o desenvolvimento biológico e cognitivo de crianças em cada etapa também são classificados como distintos (PIAGET, 2002), para cada período da educação infantil também há necessidades distintas, gerando especificidades do trabalho docente para atender os objetivos de cada faixa etária. Logo, a intensificação do trabalho dos professores de educação infantil pode ser presumida para além dos resultados considerados a nível de educação básica (GATTI; BARRETO, 2009).

7. DILEMAS ATUAIS APÓS O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS - “A GENTE TEM MUITO...”

Enquanto o mundo começava a vacinar em 8 de dezembro de 2020, no Brasil foi só a partir de 17 de janeiro de 2021 que iniciou a vacinação contra o vírus responsável pela Covid-19²⁹. Nesta mesma época, entre janeiro e abril de 2021, o Brasil vivia a segunda³⁰ e mais mortal onda do vírus que aumentou de forma expressiva o número de hospitalizações e mortes, e colapsou alguns sistemas de saúde. Essa segunda onda já era prevista e, desde o princípio, recomendou-se que, mesmo com a queda no número de casos, as medidas de prevenção da doença não fossem relaxadas. O que observou-se em todo o mundo, no entanto, foi uma redução das medidas de combate contra a doença, associada a uma falsa sensação de segurança e à falta de informações adequadas sobre o tema. Neste cenário, as escolas retornam ao ensino presencial no Brasil.

A realidade para o retorno presencial efetivo e seguro seguia muito distante ainda. Menos de duas semanas após a divulgação das orientações para o ensino híbrido, no dia 15 de março, o estado do Rio Grande do Sul ultrapassou a capacidade de ocupação de leitos de UTI, chegando a mais de 110% (RIO GRANDE DO SUL, 2021). E um dia após, em 16 de março, o Rio Grande do Sul chegou ao seu pico de óbitos durante toda a pandemia, alcançando a marca de 349 óbitos em um único dia.

Em 8 de abril de 2021, o país bateu recorde no número de mortes por Covid-19, chegando a 4.249 óbitos registrados em 24 horas. Com este dado, o país somou 345.025 mortes e 13.279.857 casos desde o início da pandemia³¹. E no final do mês de abril de 2021, mesmo com um alto número de casos e de óbitos no Rio Grande do Sul, o estado lançou o calendário para aulas híbridas para a rede pública estadual (RIO GRANDE DO SUL, 2021). O calendário

²⁹ Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/05/27/brasil-poderia-ter-sido-primeiro-do-mundo-a-vacinar-afirma-dimas-covas-a-cpi>. Acesso em 21 mai 2023.

³⁰ A "Segunda onda" é uma expressão utilizada em referência ao surgimento de novos surtos após uma queda inicial no número de contaminados pelo vírus. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/doencas/segunda-onda-de-covid-19-no-brasil.htm>. Acesso em 21 mai 2023.

³¹ Dados consolidados pelo Conselho Nacional de Secretários da Saúde (Conass), disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/brasil-bate-recorde-e-registra-4249-mortes-por-covid-19-em-24h/>. Acesso em: 21 mai 2023.

propôs um retorno “[...] gradual e escalonado, permitindo a volta dos estudantes ao ambiente escolar sem o risco de aglomeração” (RIO GRANDE DO SUL, 2021)

A secretaria de Educação do Estado lançou um documento com orientações para o modelo híbrido de ensino (RIO GRANDE DO SUL, 2021). Neste documento, ensino híbrido está conceituado como:

[...] um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio de ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo de estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora da sua residência. (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 9).

O ensino híbrido, também encontrado na literatura pelo termo *blended learning*, é uma das diferentes maneiras de combinar as atividades de ensino presenciais e a distância, em que as tecnologias acabam agregando ao formato tradicional da sala de aula e colaborando no processo de ensino-aprendizagem. De acordo Moran (2015, p. 41), [...] híbrido significa misturado, mesclado, blended. Para Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 74), “a expressão ensino híbrido está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços”.. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo (p. 41).

Neste novo cenário de ensino híbrido, bem distante do ensino presencial que conhecíamos, entre máscaras e medidas de proteção, professores foram novamente desafiados a lidarem com uma nova demanda educacional. Quando questionamos as professoras participantes da pesquisa, quais tinham sido suas maiores dificuldades enfrentadas neste período, registramos relatos como estes:

Eu não sei se eu tinha mais medo de pegar Covid ou de não aguentar tanto trabalho. Quando a gente voltou, naquela maneira híbrida, porque na verdade no município não teve aquele ensino híbrido, que seria ao mesmo tempo que eu dava aula na sala, tinha que dar aula para os que estavam em casa, porque no município não tinha computador, nem internet, nada. No município a gente dava aula pra quem tava na escola e depois quando a gente chegava na nossa casa, a gente dava aula para os que estavam em casa, entendeu? Usando a nossa internet, nosso computador e nosso tempo. Então na verdade, a gente tinha um horário corrido a cumprir, trabalhava das 8:30h até às 9 horas da noite, porque aí esperava os pais chegarem do serviço para botar a criança e daí até se concentrar, até a gente poder dar a aula que tinha que dar... a gente trabalhou o triplo! Foi uma coisa mais que cansativa, não sei nem explicar o que foi o ensino híbrido pra gente que trabalhou assim, foi muito cansativo, tudo que a gente fez assim, a gente fez vou te dizer que foi por amor a profissão mesmo. (Professora Alexis)

No caso da rede privada, nós tínhamos então o computador nas salas de aula e ao mesmo tempo atendíamos o presencial. Então a gente tinha que conciliar as atividades presenciais com as atividades remotas, simultaneamente, e essa talvez tenha sido a maior dificuldade. Eles eram pequenos, eles estavam todos ali e aí eu tinha que estar hora lá, hora aqui, hora lá, hora aqui, sabe? [...] Ao mesmo tempo que tava dando atenção no online, usando máscara PFF2, escudo facial, fone de ouvido, tinha que ter a maior atenção ao presencial e ainda controlar para que nenhuma criança do presencial fosse vista no vídeo, já que tinha toda uma função de proteção de imagem de menor. Eu tive uma queda, vamos dizer assim, eu acho que meu trabalho não foi tão bom quanto quando eu tava só online. Apesar de toda demanda do online, eu tinha tempo e eu só trabalhava para aquilo. No híbrido, eu tinha poucos minutos para vencer a aula planejada para aquele dia, o que tava previsto no pdf e não podia me estender muito, fazer uma brincadeira alguma coisa do tipo, porque eram só aqueles minutos e tinha uma sala cheia de crianças esperando também por mim. Foi exaustivo. (Professora Marcele)

Percebemos o contraste da implementação do conceito de ensino híbrido de acordo com a rede de ensino, mas em ambos, a similaridade com a sobrecarga de trabalho que gerou nos educadores.

Além dos aspectos derivados do ensino híbrido, analisamos as falas das entrevistadas, e também identificamos que neste período de autorização da retomada das aulas presenciais novas demandas surgiram no contexto da educação infantil. Aspectos que dizem respeito à socialização, à capacidade de comunicação, assim como também os efeitos comportamentais, cognitivos, emocionais e afetivos de cada um, sem deixar de considerar os efeitos sobre as professoras que igualmente foram e são sujeitos da experiência deste período histórico tão diferente e complexo. De acordo com Larrosa (2011), constituo-me como sujeito da experiência em função de acontecimentos que são exteriores a mim, mas, ao mesmo tempo, só se faz experiência porque se

faz em mim, me constitui ou, como diz o autor, “[...] o lugar da experiência sou eu.” (LARROSA, 2011, p. 6). Assim, só se torna sujeito da experiência quem se permite ser tocado, tombado, submetido, interpelado, constituído. E fomos todos constituídos, de um modo ou de outro, como sujeitos da experiência de uma pandemia (ANDRADE, et al., 2022).

7.1 Experiências do “novo normal”

Não é possível datar a origem do termo “novo normal”, mas é possível afirmar que ele não é novo, mas sim uma estratégia sempre que uma crise de maiores proporções se manifesta (Silva, 2020). Diante das incertezas provocadas pela pandemia, para o mínimo de retomada das atividades, não demorou para que um novo conceito fosse lançado, trazendo o mínimo de segurança diante do avanço da instabilidade. E assim começamos a ouvir, de forma recorrente e intensa, a expressão “novo normal”, uma tentativa de assegurar o mínimo de estabilidade, previsibilidade e controle. A ideia era de que nessa nova realidade, orientada pelo “novo normal”, teríamos a possibilidade de ajustar, consertar, abandonar ou criar uma vida melhor, neste caso, uma escola melhor daquela que fechamos em 2020.

Demandas de ordem de fala, socioemocionais, de interação e imaturidade das habilidades motoras são algumas das características observadas nos relatos das professoras entrevistadas acerca dos alunos que frequentam suas turmas atualmente. O fato é que todos geramos um saldo da pandemia, que carregamos conosco neste momento, independentemente da nossa função do ambiente escolar. Pais que necessitaram proteger seus filhos em um período em que o risco de contágio e a possibilidade de morte pela Covid-19 eram iminentes, e assim claramente nem todos conseguiram retornar suas crianças ao ambiente presencial escolar de forma simples e confiante aos profissionais que passaram a exercer cuidados que até então eram supervisionados e executamos de perto pela família.

A escola do retorno é composta de famílias que estavam confinadas em seus espaços, logo, criaram uma rotina individualizada para atender as crianças de acordo com os recursos que cada uma possuía, medidas de proteção para aquele momento e que posteriormente, no retorno ao ensino

presencial, acabou gerando uma nova demanda de comportamento infantil, como assinalou a Professora Beatriz:

A insegurança dos pais, certamente foi o mais difícil. Muita insegurança dos pais, o que acabou automaticamente refletindo na adaptação de do retorno, né. Retornamos com aquela adaptação porque os pais passavam muita insegurança para as crianças, a gente chegava com medo, além dos nossos próprios, também tínhamos essa insegurança. Tinha toda essa questão dos alunos em adaptação, tudo de novo né, porque eles ficaram muito tempo em casa, muito tempo só com os pais, não tinham contato nem com outras pessoas, nem com os familiares muitas vezes né. Ficaram totalmente isolados. [...]é bem grave a gente ver quantas crianças voltaram assim, tanto na questão emocional, quanto na questão de aprendizagem. Eles vieram de um jeito que os pais colocaram, botaram eles numa bolha tão grande e aí quando eles retornaram para escola eles não sabiam nem como agir com outras crianças, com nós, e enfim né, foi muito muito difícil. A gente sabe que foi complicado todo trabalho né, mas acho que nesse retorno a pior parte foi a insegurança dos pais. (Professora Beatriz)

Cabe aqui ressaltar que a educação, neste caso em especial a infantil, está intimamente ligada à forma de construir e nos perceber pertencentes de um espaço em comum (Nóvoa, 2022) nos fazendo parte não somente da nossa família, mas de uma mesma humanidade. O fator da insegurança dos pais foi apontado na entrevista como uma dificuldade em comum entre as professoras entrevistadas, referindo uma nova demanda de trabalho, quando comparada ao período anterior à pandemia.

Comigo foi bem tranquilo, digamos assim, comparado às minhas colegas que tiveram uma demanda surreal. Tivemos uma colega professora que foi incomodada por um pai porque ela usava lentes de contato, de grau, mas com cor, e isso incomodava ele, pois o filho não ia se aceitar como era, se a própria professora não aceitava a cor dos olhos dela. Ou então, uma outra colega que recebeu um passo-a-passo de uma mãe, de como descascar e servir a maçã para criança pois ele só comia na espessura e tamanho orientados. E por aí a coisa foi. (Professora Marcele)

O Núcleo Ciência Pela Infância - NCPI, que reúne pesquisadores da Universidade de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas e da Universidade de Harvard, publicou um artigo intitulado “Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil” (2020) que apontou que as medidas de distanciamento social no contexto da pandemia, embora extremamente necessárias para diminuir a circulação do novo coronavírus, trouxeram efeitos

colaterais para a sociedade em geral (Manitto et al., 2020). Aumento do desemprego, cortes salariais, sobrecarga de trabalho no home-office, acúmulo de tarefas e a conseqüente diminuição da renda, são alguns exemplos de efeitos que alteram a condição emocional dos adultos e conseqüentemente o modo de se relacionar com as pessoas ao seu redor, que neste caso, professores e profissionais da escola. Da mesma forma, as crianças também foram expostas a estas conseqüências, uma vez que convivem com adultos esgotados e sob sentimentos de estresse no mesmo ambiente, aumentando a tensão psicológica do contexto familiar e fragilizando os vínculos afetivos, tão necessários ao crescimento e desenvolvimento infantil (Manitto et al., 2020).

Um outro estudo realizado na província chinesa de Shaanxi na segunda semana de fevereiro de 2020, avaliou os efeitos imediatos da pandemia da COVID-19 no desenvolvimento psicológico de 320 crianças e adolescentes, na faixa etária entre 3 a 18 anos de idade. Os problemas emocionais e comportamentais mais prevalentes identificados foram: distração, irritabilidade, medo de fazer perguntas sobre a pandemia e querer “ficar agarrados” aos familiares. Além destes, foram também registrados casos de insônia infantil, pesadelos, falta de apetite, desconforto físico e agitação (Manitto et al., 2020). Deve-se também destacar que este contexto de estresse altera profundamente as atividades físicas e o sono da criança, que são essenciais para o pleno desenvolvimento infantil. Há inúmeras evidências da profunda influência desses fatores sobre a plasticidade cerebral e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo e emocional (Manitto et al., 2020).

Um estudo realizado nos Estados Unidos do “Child Mind Institute” (2022) constatou que após a pandemia, uma criança gasta menos de sete minutos por dia em brincadeiras não-estruturadas. Este é um dado menor que qualquer geração anterior, aspecto que foi instigado pelo uso de tecnologias como ferramenta de trabalho, estudo, interação e comunicação durante o período de isolamento. Como já divulgado há muito tempo, essa exposição excessiva a telas afeta fortemente às crianças desta faixa etária tanto em questões relacionadas à fala como em relação à ansiedade, irritabilidade e dependência (Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2021). Em alguns relatos das professoras percebemos essas características no comportamento dos alunos:

Eu tenho um aluno, alguns alunos, que assim, eu vejo que eles não entenderam o que expliquei e eles ficam quietos! E eles não falam! Têm vergonha de falar. Não falam comigo nem com os colegas. Eu nunca vi crianças tão tímidas. (Professora Alexis)

Nas crianças foram muitos atrasos. Mas algo que notei muito é o atraso no desenvolvimento das crianças em decorrência do isolamento social na questão de interação mesmo, assim como na questão de fala. Eles não se comunicam. Quando algo desagradava, uns choram, um choro insistente, e outros resolvem na força mesmo. (Professora Beatriz)

As professoras citaram que em anos anteriores à pandemia, situações de conflitos entre as crianças eram observadas e permitia-se que desenvolvessem estratégias de resolução, trabalhando a autonomia e o amadurecimento emocional frente às frustrações. Entretanto, neste retorno à modalidade presencial, percebe-se uma dificuldade de elaborar estes impasses, aspectos que não desenvolveram devido ao isolamento social.

Segundo Vigotski (1992, p. 49) [...] a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas [...] e sendo assim, compreende-se que não só para a criança, como para todo ser humano, o ato de aprender em grupo é de fato significativo, pois aprender com o outro, nos faz reaprender e dar um novo sentido aos aprendizados coletivos.

Estudos sobre depressão e ansiedade na infância, como de Muratori & Ciacchini (2020), já demonstram que estas doenças, assim como problemas de agressividade no comportamento infantil, são características que podem estar relacionados aos efeitos do isolamento social. Assim, como outro fator que vem sendo estudado acerca do desenvolvimento emocional das crianças, está ligado ao prolongado período de isolamento em que as crianças e adolescentes puderam se sentir estressadas, desencadeando assim outras questões como: medo de se infectar, sentimentos de frustração e tédio, falta de colegas da escola, amigos e professores (Wang et al., 2020).

Segundo um estudo (Península, 2022) que acompanhou o retorno das aulas presenciais, mais de 90% dos professores participantes concordaram que os alunos estão com dificuldades de concentração e mais de 70% relataram dificuldade de relacionamento. Além destes fatores, os professores

respondentes também discordam que os alunos tenham retornado ao ambiente escolar de forma mais autônoma, disciplinados e motivados.

Após relatos de experiências sobre alunos e famílias durante e pós pandemia, chegamos a um momento da entrevista em que era possível perceber as professoras encorajadas a dividirem seus próprios sentimentos e vivências. Os próprios e de colegas de profissão que dividiram a jornada de trabalho neste período.

Quando voltamos, eu não conseguia dormir direito de noite, era uma angústia ver que a coisa tava tomando uma proporção que a gente não achou que poderia tomar. Você entendeu? Era a mantenedora! A gente tava enlouquecendo, só tinha cobrança pelo lado da mantenedora, cobrança, cobrança, cobrança, era só isso.

Um dia, eu e a minha amiga, que é a professora de educação física, a gente tava por vídeo porque a gente tinha que fazer as atividades interdisciplinares e aí a gente não tinha se dado conta que eram duas horas da manhã e a gente ainda tava trabalhando. E aí no outro dia a gente tinha que estar lá na escola de manhã de novo para poder né, porque eu tenho uma turma de manhã e uma turma de tarde, para poder trabalhar com as turmas presencialmente, cumprindo horário. Não tinha como eu pedir desculpa e dizer que tinha ido dormir às 3h da manhã, às 4h da manhã, eu tinha que estar lá. Então eu ficava o dia na escola, chegava em casa à noite, ia enviar as atividades para quem estava no remoto e depois na hora de dormir é que eu organizava o que precisava para o outro dia. A gente perdeu o limite para trabalho e ficou virada em só trabalhar. (Professora Alexis)

A demanda de trabalho dos professores foi intensificada a partir da pandemia, tornando outras funções, além das pedagógicas, como parte da sua responsabilidade profissional. Essa alteração no modo de trabalho docente, aconteceu de modo repentino, assim como a pandemia, exigindo habilidades que muitos profissionais não possuíam e que estão tendo que formá-las ao mesmo tempo em que as utilizam na prática. Essa situação tem auxiliado no desgaste dos profissionais e, conseqüentemente, em sua prática docente

Percebe-se a intensificação do trabalho docente através da redução do tempo de descanso, a carência de tempo para atualização profissional, a sobrecarga persistente, a escassez de tempo para planejamento e a redução da qualidade do trabalho (Hargreaves, 2005). Ainda segundo o autor, a intensificação do trabalho docente nos dias atuais se caracteriza por “expectativas maiores, exigências mais amplas, uma crescente demanda de prestação de contas, mais responsabilidades de trabalho social, múltiplas

inovações e o importante incremento de trabalho administrativo” (HARGREAVES, 2005, p. 152).

Inúmeros estudos têm associado a crescente sobrecarga e intensificação no trabalho docente com o aumento do estresse e ao adoecimento dos professores. Para citar apenas um exemplo, estudo do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul desenvolvido com apoio do Laboratório de Psicodinâmica do Trabalho da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (CNTE, 2012) constatou que quase 50% das professoras poderiam estar evidenciando algum tipo de transtorno psíquico. A grande maioria das docentes, mais de 70%, disse sentir-se nervosas, tensas ou preocupadas. A pesquisa ainda mostrou um alto índice de problemas físicos e emocionais das docentes, como insônia, dores nas costas e sentimento de cansaço.

Segundo um estudo realizado pelo Instituto Península (2022) que acompanhou 957 professores no retorno às aulas presenciais, constatou que o percentual de professores que se preocupam com a saúde mental de seus alunos foi de 73%, enquanto que com sua própria saúde mental preocupavam-se apenas 59% e 49% quando trata-se da própria família.

A intensificação da responsabilidade que recaiu sobre os professores, juntamente aos acontecimentos de suas vidas pessoais, cada um com suas experiências sob o período pandêmico, contribuem para o desenvolvimento de situações fatigantes (Nascimento, Fontinele, Paulino, 2022). Segundo Zaidan e Galvão (2020), os professores vivenciam uma drástica mudança em sua práxis que se caracteriza pela inserção do trabalho em todos os âmbitos e momentos de seu cotidiano. Assim, tem sido comum o relato de profissionais que discorrem sobre a insegurança, ansiedade, pressão e incômodo por ter a vida pessoal invadida pelo trabalho.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROFESSORES DEPOIS DA PANDEMIA

Para encaminhar as últimas considerações deste estudo, optamos por utilizar o título “Professores depois da pandemia” inspirados por Nóvoa (2022), que refere a conferência realizada em 1966 intitulada “A educação depois de Auschwitz” de forma a contextualizar tragédias mundiais e seus impactos em nossas reservas de esperança, marca que impulsiona, nós educadores, à razão de educar.

São incontestáveis as consequências que a pandemia de Covid-19 trouxe para os mais variados segmentos da sociedade. No que diz respeito à educação, e neste caso em especial a infantil, é possível observar diversas alterações, algumas como tais indicamos neste estudo: a forma ensinar e aprender, as relações entre escola e família, o atraso no desenvolvimento infantil, as condições de trabalho e responsabilidades do papel docente.

No período pandêmico, o grupo de profissionais investigadas, incorporou ferramentas digitais como metodologia de ensino e não sendo um empecilho para o desenvolvimento das atividades escolares remotas, tampouco as adversidades encontradas desde então. Em sua maioria, buscaram conhecimento para suprir as necessidades do momento e utilizaram seus próprios recursos para a manutenção das atividades de ensino.

É importante destacar a desigualdade, social e econômica, persistente e que a pandemia evidenciou e aprofundou ainda mais. No artigo Trabalho docente em tempos de pandemia: retrata a desigualdade educacional brasileira de OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR (2020) destacamos algumas informações que servem como uma pequena amostra do quanto o País estava pouco preparado para enfrentar uma situação pandêmica que exige o distanciamento social e a realização do trabalho e dos estudos em casa “Sobre as desigualdades na educação, destaca-se a notável fragmentação da oferta escolar, quando tomamos um dos aspectos mais importantes para assegurar boas condições de ensino: a infraestrutura das escolas” (Oliveira; Pereira Junior, 2020, p. 726). Aos mais pobres são oferecidas escolas mais pobres, ou seja, condições mais precárias de oferta educativa. Ximenes e Agate (2011) demonstraram que as escolas com grande concentração de estudantes do

Programa Bolsa Família (PBF) apresentam altos índices de precariedade quando comparadas a outras, cujas famílias dos alunos recebem renda mais alta. Isso mostra que a desigualdade não é prerrogativa somente da distribuição de renda, mas é fato percebido nas condições estruturais das escolas onde estudam aqueles que vivem em situação de pobreza.

Portanto, seria ilusório imaginar que as condições de oferta da educação remota seriam as mesmas para todos. Pelo contrário, o ensino remoto refletiu a oferta desigual dos nossos sistemas escolares em termos de acesso a fatores como recursos tecnológicos, apoio pedagógico, suporte integral às crianças, entre outros (Oliveira; Pereira Junior, 2020).

Nossa intenção com esta pesquisa foi a de problematizar e apresentar as experiências de quatro professoras de educação infantil e os impactos causados à docência na educação infantil com o estabelecimento da pandemia de Covid-19. Neste momento, chegamos na escrita final deste estudo com a “certeza” de que as professoras que entrevistamos, assim como milhares de profissionais mundo afora, buscaram “seu jeito” (expressão analisada nas entrevistas) para atender as demandas que surgiram desde o decreto da pandemia. Isso significou transformar tudo que conheciam a respeito de suas práticas, desde o convencimento das famílias sobre a importância da frequência escolar, quanto ao modelo de escola que não se limita a paredes e muros, entre outros exemplos citados nas análises.

A presente dissertação investigou as experiências dos professores da Educação Infantil durante a pandemia, buscando compreender os desafios enfrentados e os impactos dessa nova realidade no contexto educacional. Os resultados obtidos revelaram uma série de questões importantes que merecem atenção e reflexão por parte de educadores, gestores e formuladores de políticas públicas.

Ficou evidente que os professores da Educação Infantil tiveram que se adaptar rapidamente a um cenário totalmente novo e desafiador. A transição para o ensino remoto exigiu uma rápida familiarização com novas tecnologias e plataformas digitais, bem como a busca por estratégias pedagógicas que se adequassem ao ambiente virtual. Além disso, a falta de preparação e formação específica para o ensino online foi um fator limitante que demandou esforço adicional por parte dos professores.

A sobrecarga de trabalho também se mostrou uma realidade presente na vida das professoras da Educação Infantil desde então. A necessidade de planejar e preparar aulas remotas, acompanhar individualmente cada aluno, lidar com questões emocionais e manter a motivação dos estudantes exigiu um esforço físico e emocional significativo. O aumento da carga de trabalho e a dificuldade de estabelecer limites entre o tempo de trabalho e o tempo pessoal foram apontados como aspectos desafiadores e impactantes na saúde e bem-estar dos professores.

Além disso, as limitações impostas pelo ensino remoto afetaram diretamente a qualidade da interação entre professores e alunos. A falta do contato presencial e a dificuldade de manter o engajamento das crianças foram apontadas como barreiras para o processo de aprendizagem. Os professores tiveram que buscar alternativas criativas e adaptar suas práticas pedagógicas para promover a participação ativa das crianças e garantir a continuidade do processo educacional.

As experiências dos professores da Educação Infantil durante a pandemia ressaltaram a importância do apoio institucional e da formação continuada. É fundamental que as instituições de ensino ofereçam suporte aos professores, promovendo formações específicas de acordo com as demandas do contexto atual e oferecendo recursos tecnológicos e pedagógicos adequados. Além disso, é essencial o estabelecimento de canais de comunicação efetivos e o incentivo à troca de experiências entre os profissionais, visando fortalecer o trabalho em equipe e a colaboração mútua.

Diante das dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Infantil durante a pandemia, também mostrou-se necessário repensar as políticas educacionais e investir em soluções que garantam o acesso à educação de qualidade nesse contexto desafiador. A valorização dos profissionais, a melhoria das condições de trabalho e o reconhecimento do papel essencial dos professores da Educação Infantil são requisitos básicos para enfrentar os dilemas atuais e futuros.

Portanto, espera-se que os resultados desta dissertação possam contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais e para a construção de políticas mais efetivas, contemplando as experiências e necessidades dos professores da Educação Infantil. A pandemia trouxe à tona questões

complexas e urgentes que exigem um olhar atento e comprometido com a educação das crianças, garantindo a equidade e o desenvolvimento integral nesse período de incertezas.

Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p.17) apontaram que a docência nos tempos de pandemia foi uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade e que não tem a menor ideia do caminho”. Os professores exerceram a docência imersos em uma névoa e seguem através dela, buscando fazer o melhor, mas sem garantias. A exaustão docente, apontada pelas autoras no contexto do ensino remoto, segue presente agora, mesmo em modalidade presencial.

Nesta pesquisa, tivemos acesso a fragmentos da percepção docente frente às experiências vivenciadas durante a pandemia no ensino da Educação Infantil em quatro escolas de diferentes segmentos no município de Pelotas/RS. Uma professora atuante em escola da zona rural, onde apesar da ampla circulação de informações para contenção do vírus da Covid-19, os moradores mantiveram suas rotinas com poucas modificações, conforme relato da participante. Já na zona urbana, contamos com duas professoras da rede pública, uma lotada na zona central e a outra em área periférica do município, relatando que apesar das buscas realizadas para contato com as famílias, só obteve retorno ou participação mínima em suas aulas mediante distribuição de cestas básicas pela escola. A quarta participante, atuante em escola privada em área central da cidade, atendendo crianças de média e alta classe econômica, que apesar de um público com panorama social diferente das demais entrevistadas, não obteve menor situação de impasses para desempenhar a docência. Observamos, portanto, que apesar das dificuldades e desafios encontrados, as professoras buscaram promover uma educação genuína, autêntica e contextualizada. Constatamos com esta pesquisa a importância da relação social e da interação entre crianças para o processo formativo no atual contexto, assim como a importância da participação ativa e colaborativa entre profissionais da educação, as crianças e as famílias para entender que o ato de ensinar e aprender é uma forma de intervenção que pode mudar a realidade objetiva de todos, o que nos remete ao pensamento de Paulo Freire, que diz: “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.” (FREIRE, 2020, p. 96).

Essa intervenção que Freire (2020) aponta, pode contribuir a favor da mudança e da construção de diferentes ambientes e situações de vida, incentivando uma sociedade passível de conviver com as possibilidades de mudanças. Ficou evidente e incontestável para nós os impactos negativos do ensino remoto na Educação Infantil. Nessa fase do ensino, as atividades estão relacionadas às habilidades de socialização, convivência e interação com os professores e outras crianças em grupo. Esses aspectos são essenciais para o desenvolvimento integral da infância nas dimensões afetivas, sociais, cognitivas e motoras, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). A proporção do quanto tudo isso afetou a formação e o desenvolvimento das crianças dessa etapa de ensino ainda é desconhecida. Provavelmente, só será dimensionada ao longo dos anos, quando essas crianças estiverem progredindo em suas trajetórias escolares. Espera-se que o resultado desta pesquisa, contribua com a motivação para realização de ações inovadoras que sirvam de solução de problemas frente aos questionamentos que surgem nos diversos campos de atuação, especialmente levando-se em conta os impactos negativos do contexto pandêmico que ainda vivenciamos. Por fim, destacamos que se fazem necessárias políticas de estado mais amplas que possibilitem maiores investimentos em formação continuada de professores, bem como ampliação do acesso a recursos e tecnologias digitais. Gostaríamos de encerrar este texto com um apelo em nome das professoras que representam inúmeras outras nas escolas brasileiras. Pedimos encarecidamente que as autoridades públicas se sensibilizem e ajam de forma urgente diante dos desafios enfrentados por elas no retorno ao ensino presencial. Esses desafios incluem a falta de apoio emocional tanto para as professoras quanto para as crianças, a sobrecarga de trabalho, a falta de recursos materiais e humanos, e a necessidade de conscientização sobre a importância da frequência escolar das crianças. Embora o ensino tenha retornado ao formato presencial e as professoras e crianças estejam empenhadas, o poder público ainda está ausente das salas de aula.

Referências

AKKARI, A.; SILVA, R. V. S.; COSTA, A. S. F. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 34, n. 2, p. 553–580, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/8720>. C

ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19. Relatório técnico parcial. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 13, p. 185-201, dez. 2020.

AMORIM, J. dos S., RIBEIRO, L. M. de S. A., & SILVA, E. de B. T. UM ANO SEM ESCOLAS! NARRATIVAS DE CRIANÇAS EM TEMPOS (IM)PREVISTOS. **Revista Práxis**, 3, 113–138, 2021. <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2571>

ARCE, Alessandra. Documentação Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.113, p.167-184, jul. 2001.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em **Rede-Revista de Educação a Distância**, 7(1), 257-75, 2020.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; SANTOS, Jaciara de Oliveira Sant'Anna. A invisibilidade do trabalho docente em tempos de pandemia: das políticas às práticas. **Rev. Latino-Americana de Estudos Científico**, v. 02, nº10, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36693>. Acesso em: 01 mai 2023.

BARROS, Fernanda Costa; VIEIRA, Darlene Ana de Paula. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p.826-849, jan. 2021.

BIEMBENGUT, Maria Salett. **Mapeamento na Pesquisa Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política nacional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. **Textos sobre educação pré-escolar**. Brasília: 1981.

C6 BANK NOTÍCIAS. Datafolha/C6 Bank: **Pandemia é pior para mulheres, pretos e pardos e classes mais baixas**. 2020. Disponível em: <https://medium.com/c6banknoticias/datafolha-c6-bank-pandemia-%C3%A9-pior>

paramulheres-pretos-e-pardos-e-classes-mais-baixas-ca116bfd6643. Acesso em 28 de jul. 2022.

CAMPOS, M. M. et al. Profissionais de creche. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n. 9, p. 39-66, 1991.

CHAMBEL, M.J. O stress na profissão professor .(2004). Revista Proformar, (7), p. 2.

Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2020). Edição Especial: **Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil**. Disponível em: <<http://www.ncpi.org.br>> Acesso em: 31 mai 2023.

DA SILVA, Anadir Ferreira; ABREU, Cirley Bandeira de; MELO, Luciléia dos Santos de. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PALMAS (TO). **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 6, n. 5, p. 31-49, out. 2022. ISSN 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/66188>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

DIAS, Adelaide Alves; SANTOS, Isabelle Sercundes; ABREU, Adams Ricardo Pereira de. Crianças com Transtorno do Espectro Autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 101-124, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/3163>. Acesso em: 05 abr. 2022.

DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António. Avaliação das competências e fluência digitais de professores no Ensino Público, Médio e Fundamental em Portugal. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba , v. 18, n. 58, p. 624-644, Jul 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2018000300624&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Jul 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

HOMEM, Maria. **Lupa da alma: Quarentena-revelação**. São Paulo: Todavia, 1ª ed., 2020.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**. 1999, v. 20, n. 68, pp. 61-79. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300004>>. Acesso em: 10 Abr 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo: das origens a 1940. 1986**. 348f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 1986.

KRAMER, Sonia (Org.). **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Educação infantil e currículo**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. Educação infantil pós LDB: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX**. In: MONARCHA, Carlos (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30. (Coleção educação contemporânea).

LANDINI, Sônia Regina. Trabalho Docente, Precarização e Quadros de Adoecimento. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 117-128, julho/dezembro, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

LUGARINI, V. **Professoras são maioria no ensino básico, mas minoria na universidade**. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2018/03/08/professoras-sao-maioria-no-ensino-basico-mas-minoria-na-universidade/>. Acesso em 21 de Maio de 2022.

MARX, Karl. **O Capital**. I.1, v.1. São Paulo: Bertrand Brasil-Difel, 1986. p. 423-550.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbetes Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em 17 abr 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa **Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. **Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação hoje**. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015

MORENO, Gilmar Lupion. **XI Educere**, 2013, Curitiba. HISTÓRIA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL APÓS A LEI DE DIRETRIZES E BASES NACIONAL BRASILEIRA Nº 9394/96 À LUZ DA IMPRENSA PERIÓDICA EDUCACIONAL. Curitiba: 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7412_4500.pdf>. Acesso em 08 mai. 2022.

NÓVOA, António. (1999). **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, António. Profissão Professor. Porto. Porto Editora. (p.13-34).

NÓVOA, Antônio. **Formação Continuada Territorial a Distância**. Promovida pela Secretaria da Educação do Estado, através do canal do Instituto Anísio Teixeira, YouTube, 2020. Disponível em: . Acesso em: 30 maio 2022.

NÜSSLE, Flora Santos. **A vivência do trabalho em professoras de escolas privadas durante a pandemia do COVID-19**. 2021. 209f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. **A condição dos professores: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores**. Genebra: OIT/UNESCO, 1984.

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

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Plano de Pesquisa e Desenvolvimento**. Genebra: OMS, 2018.

Ozamiz-Etxebarria, Naiara et al. Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de

Espanha. **Cadernos de Saúde Pública**. 2020, v. 36, n. 4. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>>. Acesso em 10 abr 2022.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**. Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555> Acesso em: 10 abr. 2022.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Martins Fontes: São Paulo, 2002.

PORTO, Zélia Granja. Administração social da criança: políticas transnacionais e políticas nacionais de educação infantil. 2006. Trabalho apresentado no GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da **29ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, Outubro de 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2339--Int.pdf> >. Acesso em: 25 abr 2022.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

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

ROSSETTI-FERREIRA, M.C. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.67, p. 59-63, 1988.

SANTOS, Humberto Corrêa dos. PROFESSORA NÃO É TIA: PROFESSORA É EDUCADORA. **Revista Estação Científica** - Juiz de Fora, n.13, jan-jun. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em:<https://www.abennacional.org.br/site/wpcontent/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; Silva, Jefferson Peixoto da e Fischer, Frida Marina Multiform invasion of life by work among basic education teachers and repercussions on health. **Revista de Saúde Pública** [online]. v. 54, 03. Disponível em:<<https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2020054001547>>. Acesso em: 22 Jun 2022.

SILVA, Eduardo Pinto. **Trabalho e subjetividade na universidade: por uma visão global e multifacetada dos processos de sofrimento e adoecimento**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 28, n. 1, 2020. Acesso em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7444033>. Disponível em: 20 ago. 2020.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Editora Champagnat, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. [25 Reimpr.], São Paulo: Atlas, 2019.

TURCKE, Christoph. **Sociedade Excitada: Filosofia da Sensação**. . São Paulo: Unicamp. 2010.

XIMENES, D.; AGATTE, J.P. A gestão das condicionalidades do Programa Bolsa Família: uma experiência intersetorial e federativa. **Inclusão Social**, Brasília, v. 5, n. 1, p.11-19, jul./dez. 2011. Acesso em: 05 Jan 2023.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. “**COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada**”. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020

ZIBETTI, M. L.; PEREIRA, S. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe2, p. 259-276, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000500016>. Acesso em: 31 jan. 2023.

APÊNDICES

Apêndice A - Exemplo de mapa construído para as produções selecionadas

Autor, ano, IES, UF	Objetivo (enfoque principal)	Abordagem metodológica Sujeitos participantes/ espaços de investigação	Principais resultados
Kujawa (2021), PUC, PR.	Analisar a prática pedagógica do professor iniciante de Educação Infantil no contexto da pandemia da COVID-19.	Abordagem qualitativa, utilizando-se da entrevista semiestruturada e do grupo focal como instrumentos de coleta de dados aplicados a seis Professoras iniciantes.	<p>Alguns aspectos que têm impactado o trabalho docente das professoras iniciantes durante a pandemia e que se mostraram relevantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - manter a atenção das crianças durante as aulas remotas; - presença dos pais durante as aulas; - processo avaliativo; - instabilidade emocional; - a utilização das tecnologias nas práticas das professoras iniciantes.
	Abordagem teórica	Tipo de estudo	
	Coelho (2007), Corsaro (2011), Horn e Fabris (2017), Kramer et al. (2016), Kulhmann Jr. (2000; 2015), Sarmiento (2013) e Sarmiento e Pinto (1997), Huberman (1992), Marcelo (1999; 2010), Papi e Martins (2010), Romanowski e Martins (2013) e outros.	Qualitativa, aplicação de entrevista semi-estruturada e logo com grupo focal.	
		Análise de dados	
		Realizada a coleta dos dados em duas etapas, a primeira feita a partir de entrevistas semiestruturadas com seis professoras iniciantes (menos de 2 anos de atuação) e a segunda por meio da realização da técnica do grupo focal.	

Apêndice B: Termo de consentimento livre e esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA
MESTRADO PROFISSIONAL**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO³²

O presente termo vem solicitar sua colaboração através da participação na pesquisa da acadêmica SUSANA DE GUSMÃO SILVEIRA MACHADO. Tal pesquisa faz parte das atividades de dissertação do Programa de Pós – Graduação em Ensino de Ciências e Matemática Profissional – PPGECM da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL.

Para sua realização, será necessário: celular ou computador com acesso à internet, permanecendo o sigilo e a identidade dos participantes e da instituição colaboradora.

A pesquisa estará sob a orientação da professora Rosária Ilgenfritz Sperotto.

Ao concordar em participar o sujeito da pesquisa declara que está de acordo com este termo e que está ciente:

- da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do seu direito em deixar de participar do estudo, sem que isto traga qualquer prejuízo;
- da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da segurança de que não haverá divulgação de dados pessoais e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas.

Tendo certeza de vossa colaboração, agradecemos.

³² [1] O presente Termo terá duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) e outra via com o Participante da pesquisa.

Atenciosamente,

PROFESSORA ORIENTADORA DRA. ROSÁRIA ILGENFRITZ SPEROTTO

Eu me comprometo a utilizar as informações para fins acadêmicos e a não divulgar sua identidade.

PROFESSORA ORIENTADORA
MACHADO

ACADÊMICA SUSANA

DRA. ROSÁRIA ILGENFRITZ SPEROTTO

Eu aceito colaborar com a realização da pesquisa de livre e espontânea vontade.

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Em caso de dúvida entrar em contato:

Coordenador Professor Dr. Robledo Lima Gil
Professora Orientadora Dr. ROSÁRIA ILGENFRITZ SPEROTTO
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL.
Mestrado Profissional em Ciências e Matemática
Secretaria do PPGECM: (53) 3284-5540
Faculdade de Educação, Alberto Rosa, 154, 2º andar, Centro, Pelotas, RS – 96170.000
