



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
CENTRO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
MODALIDADE A DISTÂNCIA

KAMILA COSTA DE SOUSA

REINVENTAR A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
EXPERIÊNCIAS DE ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA
COVID-19

LUCENA
2020

KAMILA COSTA DE SOUSA

REINVENTAR A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS
DE ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em
Pedagogia, Modalidade a Distância da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Emília Cristina
Ferreira de Barros.

LUCENA

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S725r Sousa, Kamila Costa de.

Reinventar a prática docente na educação infantil:
experiências de ensino remoto no contexto da pandemia
da Covid-19 / Kamila Costa de Sousa. - João Pessoa,
2020.

47 f.

Orientação: Emília Cristina Ferreira de Barros.

TCC (Graduação em Pedagogia - modalidade à distância)
- UFPB/Educação.

1. Ensino remoto. 2. Prática docente. 3. Educação
infantil. I. Barros, Emília Cristina Ferreira de. II.
Título.

UFPB/BS/CE

CDU 37(043.2)

KAMILA COSTA DE SOUSA

REINVENTAR A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS
DE ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em
Pedagogia, Modalidade a Distância da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Emília Cristina
Ferreira de Barros.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Emília Cristina Ferreira de Barros (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. Dra. Ana Luís Nogueira de Amorim
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Profa. Ms. Ruttany de Souza Alves Ferreira
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de concluir mais uma etapa do meu processo formativo e por me permitir realizar meus sonhos.

A minha mãe, pai e irmãs, pelo apoio incansável e por torcerem sempre por mim.

Ao meu companheiro, Luís Otávio, por ser calma nos meus momentos de escrita e por me apoiar nas minhas escolhas.

À professora Emília Barros, por sua contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa e por confiar no meu processo de escrita.

Às amigas Josi, Edrielly, Adriana e Marileide, a quem conheci nesse curso e com quem compartilhei momentos de amizade e reflexões.

A todos/as os/as professores do Curso de Pedagogia, com quem aprendi e refleti sobre a educação brasileira.

À Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pela oferta do Curso de Pedagogia, pois, mesmo diante dos desafios atuais e da desvalorização da universidade pública, promoveu um curso de qualidade.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como têm se desenvolvido a prática docente e a regência de educadoras da Educação Infantil das escolas públicas do município de Fortaleza, no contexto do ensino remoto. A pesquisa foi realizada em um momento histórico inédito para a geração atual, que teve que se isolar socialmente devido a uma crise sanitária decorrente de um novo vírus, que gerou a pandemia da Covid-19. Em decorrência do período pandêmico, o Ministério da Educação (MEC) lançou a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, que substituiu as aulas presenciais por aulas que utilizassem os meios digitais durante o período de emergência sanitária. No Ceará, as aulas presenciais também foram suspensas em todas as escolas dos municípios e em Fortaleza, capital do estado. A realidade educacional no contexto pandêmico se tornou perceptível quando a Secretaria de Educação orientou aos professores e professoras à substituição do ensino presencial pelo ensino remoto. Nesse sentido, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, por buscar dar voz às professoras que estão desenvolvendo a sua prática docente e a regência de forma remota. São sujeitos da pesquisa oito professoras da rede municipal de Fortaleza/CE, que responderam a questionários escritos através do Google Formulários e de entrevistas desenvolvidas pessoalmente pela pesquisadora. Também foram observados os grupos de *WhatsApp* que as professoras utilizam para desenvolver as aulas com as crianças da Educação Infantil. A pesquisa concluiu que a prática docente e a regência das professoras da Educação Infantil das escolas públicas do município de Fortaleza/CE, diante da realidade da pandemia da Covid-19, têm sido desenvolvidas por meio do ensino remoto, utilizando como principal meio de educação e comunicação, com as crianças e suas famílias, o aplicativo *WhatsApp*. Através de grupos criados nos aplicativos para cada turma em que lecionam, as professoras tentam assegurar o direito das crianças à educação e ao ensino, oferecendo, através de postagens, conteúdos e atividades que contemplem as necessidades e os processos formativos das crianças, dialogando com as orientações previstas nos documentos oficiais.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Prática Docente. Educação Infantil.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	06
2	CAMINHOS DA PESQUISA: TRABALHO DE CAMPO ENTRE O REMOTO E O PRESENCIAL	09
2.1	A PESQUISA QUALITATIVA, O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA .	10
2.2.	QUESTIONÁRIOS REMOTOS E ENTREVISTAS PRESENCIAIS NO DESVELAR DOS DADOS DO CAMPO	13
2.3	A ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	16
3	EDUCAÇÃO INFANTIL EM QUARENTENA: O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	19
3.1	A INFÂNCIA COMO CONSTRUTO SOCIAL: DA NEGAÇÃO DA EXISTÊNCIA DA CRIANÇA À CONCEPÇÃO DE CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITO	20
3.2	TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CAMINHOS E CONQUISTAS	24
3.3	DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E O DESAFIO DE GARANTIR O DIREITO À EDUCAÇÃO NA PANDEMIA	27
4	PRÁTICA DOCENTE E REGÊNCIA NO ENSINO REMOTO: DESAFIOS DE EDUCAR NA PANDEMIA DA COVID-19.....	34
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
	REFERÊNCIAS	43

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi surpreendido por uma ameaça biológica que obrigou o mundo a se isolar socialmente, modificando as formas de interação, produção e, mais expressivamente, de educação. A pandemia da Covid-19, ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), desencadeou a necessidade do distanciamento social como alternativa possível para controlar o desenvolvimento da doença e de mortes provocadas pelo vírus, até que se descobrisse alguma vacina que fosse eficaz para sua erradicação ou controle. No marco temporal em que esta pesquisa foi desenvolvida e escrita, após nove meses de intensas pesquisas, de mortes de milhares de pessoas pelo mundo e de modificações no sistema de ensino, entre outras situações geradas pelo isolamento social, ainda não se tem uma vacina para o controle da Covid-19.

No que se refere à educação, a necessidade do distanciamento social repercutiu diretamente no cotidiano das escolas e na educação dos estudantes pelo mundo, e, no Brasil, não foi diferente. O distanciamento social gerou a paralisação das atividades presenciais de ensino em todas as modalidades e níveis formativos, atingindo da criança ao idoso estudante. Através da Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) substituiu as aulas presenciais por aulas que utilizassem os meios digitais, durante o período de emergência sanitária.

A partir da portaria do MEC, muitas outras portarias foram publicadas pelos estados e municípios em cumprimento da determinação desse órgão superior. No Ceará, as aulas presenciais também foram suspensas em todas as escolas dos municípios e, em Fortaleza, capital do estado, a realidade educacional no contexto pandêmico se tornou perceptível quando a Secretaria de Educação orientou professores e professoras à substituição do ensino presencial pelo ensino remoto.

Com as orientações oficiais sobre a adoção do ensino remoto, muitas problemáticas começaram a ser anunciadas, entre elas a forma e os caminhos metodológicos que seriam escolhidos para dar continuidade às aulas, não mais presenciais, mas de forma remota. E para os estudantes pobres, como seria garantido o direito à educação? A partir dessas reflexões, definimos como pergunta de partida para esta pesquisa a problemática a seguir: como têm se desenvolvido a prática docente e a regência de educadoras da Educação Infantil das escolas públicas do município de Fortaleza, no contexto do ensino remoto?

Diante dessas questões que perpassam o ensino remoto, esta pesquisa foi sendo desenhada e teve como objetivo geral compreender como têm se desenvolvido a prática

docente e a regência de educadoras da Educação Infantil das escolas públicas do município de Fortaleza, no contexto do ensino remoto. Foram objetivos específicos: a) analisar como as educadoras da Educação Infantil de escolas públicas do município de Fortaleza estão elaborando e desenvolvendo a regência no contexto do ensino remoto; b) conhecer as metodologias, instrumentos e materiais didáticos e pedagógicos utilizados pelas educadoras da Educação Infantil para o desenvolvimento da regência de forma remota; c) identificar quais as dificuldades e potencialidades que as educadoras da Educação Infantil de escolas públicas do município de Fortaleza estão experienciando para o desenvolvimento da prática docente remota; d) fazer uma análise das metodologias do trabalho remoto à luz dos dispositivos legais que abordam as práticas na Educação Infantil.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso está organizado em seções que serão apresentadas a seguir. Na segunda seção, nomeada de “Caminhos da Pesquisa: Trabalho de Campo entre o Remoto e o Presencial”, abordaremos os caminhos trilhados para a realização da pesquisa, refletindo sobre o uso das técnicas e instrumentos que foram desenvolvidos para possibilitar a aproximação com o objeto de pesquisa desta investigação. A metodologia desenvolvida buscou revelar, através das professoras da educação básica, que são os sujeitos desta pesquisa, as práticas docentes e as formas encontradas por elas, pelas escolas e município para promover o acesso ao ensino público para as crianças da Educação Infantil, no contexto de ensino remoto devido à pandemia da Covid-19.

Na terceira seção, que tem como título “Educação Infantil em Quarentena: o Ensino Remoto na Educação das Crianças”, será recuperada a trajetória da Educação Infantil no Brasil, suas particularidades, principais legislações que orientam o ensino das crianças nessa etapa, como também será discutido, a partir dos dados da pesquisa de campo e das reflexões oriundas do contexto pandêmico, como têm se dado a Educação Infantil no período de quarentena e as possíveis consequências do ensino remoto para a formação das crianças.

A quarta seção tem como título “Prática Docente e Regência no Ensino Remoto: Desafios de Educar na Pandemia da Covid-19”, onde refletiremos sobre a prática docente e as experiências de regência desenvolvidas pelas professoras da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, no contexto do ensino remoto decorrente da pandemia da Covid-19. Como visto na seção anterior, a inevitável necessidade de isolamento social e, conseqüentemente, de cancelamento das aulas presenciais pelo país e pelo mundo, não afetou apenas o direito à educação das crianças e jovens, mas também modificou a prática pedagógica que vinha sendo desenvolvida pelos diversos profissionais da educação. Assim, buscaremos abordar, nesse

capítulo, as metodologias desenvolvidas pelas professoras, sujeitos da pesquisa, para conseguir desenvolver a regência de forma remota.

Na quinta seção, destinada às “Considerações Finais”, recuperamos a pesquisa, fazendo um apanhado dos dados obtidos no campo, expondo-os de forma articulada com os objetivos da pesquisa, que consideramos terem sido alcançados. É necessário reafirmar a importância da pesquisa científica e da produção acadêmica das Universidades Públicas, principalmente no campo da educação, pois contribuem para pensarmos as consequências da pandemia da Covid-19 nas vidas e formação das pessoas, mas também para anunciar as problemáticas que serão enfrentadas pós-pandemia.

2 CAMINHOS DA PESQUISA: TRABALHO DE CAMPO ENTRE O REMOTO E O PRESENCIAL

Neste capítulo, abordaremos os caminhos trilhados para a realização da pesquisa, refletindo sobre o uso das técnicas e instrumentos que foram desenvolvidos para possibilitar a aproximação com o objeto de pesquisa desta investigação. A metodologia desenvolvida buscou revelar, através das professoras da educação básica, que são os sujeitos desta pesquisa, as práticas docentes e as formas encontradas por elas, pelas escolas e município para promover o acesso ao ensino público para as crianças da Educação Infantil, no contexto de ensino remoto devido à pandemia da Covid-19.

Refletir sobre a educação e o ensino no contexto da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) é desafiante, por ser uma discussão ainda emergente, visto que no espaço/tempo em que esta monografia é escrita ainda não se tem efetivamente uma vacina para combater a disseminação do vírus; mas, também, por estarmos vivenciando processos diversos de adaptação do ensino a essa realidade, processos esses cujas consequências ainda não conseguimos mensurar totalmente, desde a paralisação das aulas presenciais até a adoção do ensino remoto emergencial como alternativa possível para continuar garantindo o acesso ao ensino.

Na contramão do momento histórico, econômico e político, em que há um movimento crescente de negação do conhecimento científico e de precarização das universidades públicas, com o corte de recursos financeiros que garantem o desenvolvimento de pesquisas e o avanço do conhecimento no país, a ciência se torna ainda mais importante e necessária para revelar à sociedade os desafios atuais e anunciar os futuros, decorrentes da pandemia, principalmente no que se refere às questões ligadas à educação e à escola.

A ciência é compreendida como “[...] uma sistematização de conhecimentos, um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que se deseja estudar” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 80). Assim, a ciência se revela como uma forma de conhecimento que é construído de forma crítica, que utiliza métodos para se aproximar da realidade estudada, sistematizando os dados do real e construindo explicações através de teorias. Diante da realidade social que é tão dinâmica, heterogênea e que se movimenta constantemente, a ciência se torna um importante instrumento para compreensão crítica e transformação da sociedade.

Rampazzo (2013, p. 21) acrescenta que “a ciência é entendida como uma busca constante de explicações e soluções, de revisão e revalidação de seus resultados; e tem a

consciência clara de sua falibilidade e de seus limites”. Assim, a ciência não se esgota como também não se esgotam as possibilidades de investigações do movimento dinâmico que é a realidade social. Dessa forma, a pesquisa social é fundamental para a constante atualização do conhecimento científico.

Partimos para o campo compreendendo e assumindo o compromisso de que, para fazer ciência, é preciso pesquisar, pois, como nos diz Pedro Demo (1985, p. 22), “A atividade básica da ciência é a pesquisa”. A pesquisa contribui para o desenvolvimento da ciência porque atualiza a realidade humana, social e material, ao conseguir propor olhares novos ou outras perspectivas de análise para temas antes não abordados ou ainda não tematizados e que partem de determinados recortes do real que são direcionados por cada pesquisador/a.

Para a realização desta investigação, estivemos fundamentados pela pesquisa qualitativa, que se caracteriza como um tipo de pesquisa que busca refletir o objeto de estudo a partir da “[...] noção da construção social das realidades em estudo; está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (FLICK, 2009, p. 16). Então, para refletir sobre a educação infantil no contexto do ensino remoto, era necessário partir dos sujeitos que estão desenvolvendo no cotidiano a prática docente e a regência de forma remota, ou seja, ouvir e compreender, a partir das professoras da educação básica, esse novo fazer.

Nas próximas seções, abordaremos as técnicas e instrumentos de pesquisa desenvolvidos para a coleta e análise dos dados, apresentando os sujeitos e o desenvolvimento dos procedimentos para acessar a realidade educacional de muitas crianças e professores que estão construindo uma realidade educacional outra, antes não vivenciadas pelo Sistema de Ensino brasileiro.

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA, O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para compreender no movimento do real as práticas educativas institucionais no contexto pandêmico, o objeto desta pesquisa direcionou o método de pesquisa e os caminhos que seriam percorridos, assim como também nos fez considerar o número de educadoras que buscaríamos para responder aos objetivos propostos neste estudo. Concordamos com Chizzotti (2003, p. 221) quando o autor afirma que:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o

autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa possibilitou não apenas a aproximação com uma realidade nova que está sendo construída em escolas públicas, que é a experiência do ensino remoto, mas nos deu a possibilidade de acessar os significados construídos pelas professoras em suas práticas docentes. O trabalho de campo é uma das principais características da pesquisa qualitativa e se revela não apenas como uma inserção no contexto do objeto do estudo, mas um “mergulhar” na realidade estudada.

Para realizar esta pesquisa, definimos como ponto de partida as experiências de ensino remoto de escolas públicas do município de Fortaleza, no estado do Ceará, que se tornaram o lócus do estudo, pois, a partir delas, da sua efetividade enquanto instituição de ensino, é que as aulas – ainda que não presenciais – se efetivam.

A escolha por desenvolver a pesquisa a partir das experiências de aulas remotas desenvolvidas por escolas do município de Fortaleza se deu pela proximidade com algumas professoras da rede que estão atuando de forma remota, o que possibilitou realizar o trabalho de campo e obter as respostas necessárias para os questionamentos e objetivos que impulsionaram esta investigação.

O trabalho de campo conseguiu dar voz a oito (8) professoras da educação básica que atuam em escolas públicas com crianças, em etapas escolares que vão da creche ao infantil nível 5. Contemplamos, a partir das oito professoras, cinco (5) escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de Fortaleza¹, que, apesar de ser um número pequeno diante da totalidade de escolas da rede, é um número significativo ao considerar a importância das experiências desenvolvidas em cada escola.

Das professoras entrevistadas, todas são do sexo feminino e possuem formação em nível superior com Licenciatura em Pedagogia e algumas com especialização, como será apresentado no quadro a seguir. Para manter o anonimato das professoras, que são os sujeitos desta pesquisa, seus nomes serão trocados por nome de flores, respeitando a autoria das falas de cada educadora.

¹ A Rede Municipal de Ensino do Município de Fortaleza/CE possui 220 unidades de ensino que são exclusivas para o atendimento de crianças, sendo 138 Centros de Educação Infantil (CEIs) e 82 Creches Conveniadas. (SME, online).

TABELA 1 – Perfil das professoras-sujeitos da pesquisa

Professora	Formação	Vínculo com a prefeitura	Tempo de atuação na Educação Infantil	Turma em que atua no contexto do ensino remoto
Amarílis	Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Organizacional	Contrato temporário	03 anos	Infantil III
Azaleia	Pedagoga, Especialista em Docência na Educação Infantil	Quadro efetivo	10 anos	Infantil III
Begônia	Pedagoga	Contrato temporário	05 anos	Infantil II
Camélia	Pedagoga, Especialista em Alfabetização e Letramento	Contrato temporário	05 anos	Infantil V
Gérbera	Pedagoga	Quadro efetivo	06 anos	Infantil II
Hortênsia	Pedagoga, Especialista em Educação Infantil	Quadro efetivo	15 anos	Infantil V
Gardênia	Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia	Quadro efetivo	03 anos	Infantil V
Íris	Pedagoga	Contrato temporário	03 anos	Infantil I

Fonte: elaborada pela autora (2020).

Identificamos que as professoras-sujeitos da pesquisa possuem, em sua maioria (62,5%), formação inicial e continuada para atuar nas salas de aulas da Educação Infantil e possuem de dois anos a uma década de experiência com o ensino para crianças. Outra informação relevante que apresentamos na tabela é o fato de 50% das professoras serem do quadro efetivo da Prefeitura de Fortaleza e 50% serem professoras com contrato temporário, situação que revela o potencial de vagas efetivas que as escolas do município demandam.

A partir da tabela apresentada, foi possível identificar não apenas o perfil profissional das professoras, mas também ter uma visão geral das mulheres-educadoras que dão voz a essa pesquisa e que construíram significados para suas práticas docentes na realidade do ensino remoto. Na próxima subseção, abordaremos as técnicas de pesquisa desenvolvidas para dar visibilidade às percepções, reflexões e experiências construídas pelas professoras e escola diante do ensino remoto.

2.2 QUESTIONÁRIOS REMOTOS E ENTREVISTAS PRESENCIAIS NO DESVELAR DOS DADOS DO CAMPO

A entrevista é uma importante técnica de pesquisa que é bastante utilizada no âmbito da pesquisa social, pois, através dela, é possível construir o diálogo orientando com os sujeitos da realidade social que se investiga, e então coletar os dados necessários para posterior análise na investigação. É importante acrescentar que a entrevista não é uma técnica obrigatória da pesquisa qualitativa, mas que a mesma é desenvolvida pela necessidade que o objeto de pesquisa impõe. Para Duarte (2004, p. 215), “Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Nessa perspectiva, foram necessárias a realização das entrevistas para identificar e compreender as práticas docentes e a regência das professoras no contexto do ensino remoto.

Entendemos que a entrevista não apenas possibilitou o contato entre pesquisadora e sujeitos, mas, por meio dessa técnica de pesquisa, foi possível propor às entrevistadas a oportunidade de falarem de si, de exporem suas perspectivas e práticas, além de promover momentos de (auto) reflexão, à medida que cada educadora parava um pouco para pensar sobre o ensino remoto e sobre as experiências educativas que estão construindo.

O desafio de educar remotamente é algo presente nas experiências que estão sendo desenvolvidas pelas professoras-sujeitos desta pesquisa. A oportunidade de falar/relatar esses desafios revelou não apenas o objeto de pesquisa, mas situou o contexto social e econômico das crianças que essas professoras atendem. Pode-se considerar que a entrevista como técnica de pesquisa possibilita ao/a pesquisador/a essa reconstrução das realidades sociais a partir da fala, dos sentidos e das leituras de mundo (parafraseando Paulo Freire) que os sujeitos da pesquisa constroem para suas experiências de mundo.

Os discursos construídos através das entrevistas são então fontes de dados que possibilitam aos/as pesquisadores/as uma proximidade com o contexto social em estudo, oportunizando para que quem investigue possa desvelar inclusive os conflitos que emergem nas práticas sociais coletivas. Ao discutir sobre as dimensões existentes na entrevista, Poupart (2010, p. 215) considera que:

De um lado, as entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras. Do outro, essas realidades sociais não se deixam facilmente apreender, sendo transmitidas através do

jogo e das questões das interações sociais que a relação de entrevista necessariamente implica, assim como do jogo complexo das múltiplas interpretações produzidas pelos discursos (POUPART, 2010, p. 215).

Poupart (2010) faz uma importante consideração sobre o desenvolvimento da entrevista, ao destacar que, ao mesmo tempo em que a entrevista possibilita a quem pesquisa o acesso à realidade social que se quer estudar, o desenrolar da entrevista é também marcado por jogos de interação entre pesquisadores e sujeitos, gerando no instante em que se desenvolve a entrevista um nova tessitura do real em que, a depender da relação de confiança construída e estabelecida entre entrevistador/a e entrevistados/as, a técnica de pesquisa poderá ou não fluir, o que consequentemente resulta na coleta ou não dos dados da investigação.

Para esta pesquisa, a entrevista foi fundamental na realização do trabalho de campo, pois, diante de um contexto outro de ensino, que se faz não mais presencial na estrutura física da escola e que impossibilitou à pesquisadora desenvolver a inserção na sala de aula e no cotidiano escolar, o desenvolvimento da entrevista garantiu à investigação outra forma de acessar a nova experiência escolar e as práticas docentes das professoras. Assim, os discursos produzidos pelas professoras durante as entrevistas geraram a possibilidade de aproximação com algumas das realidades escolares remotas.

A pesquisa de campo se desenvolveu em duas etapas. Na primeira etapa, foi elaborado um questionário por meio de formulários no *Google Forms*², com perguntas fechadas e abertas que possibilitariam às professoras-sujeitas exporem suas opiniões e reflexões sobre a temática; e na segunda etapa foram desenvolvidas entrevistas presenciais³ com duas professoras de escolas públicas ligadas à rede municipal de ensino de Fortaleza.

A viabilidade de realização desta pesquisa e o desenvolvimento do trabalho de campo foram possíveis por conta da proximidade existente entre a pesquisadora e uma das professoras entrevistadas. Gardênia, além de ser professora do quadro efetivo da escola do município de Fortaleza e a primeira professora identificada como possível sujeito da pesquisa, também contribuiu significativamente para nos comunicarmos com outras professoras da rede. A professora Gardênia, no desenrolar do trabalho de campo, atuou como nossa informante, pois, além de inserir a pesquisadora no contexto escolar que seria estudado, também fez a ponte necessária para o diálogo com outras professoras da educação infantil, que eram da sua escola e/ou que conheciam outras professoras da educação infantil da rede.

² O *Google Forms* é um aplicativo que foi desenvolvido pelo Google e que possibilita a criação de formulários, gráficos e registros de respostas, podendo ser utilizado para o desenvolvimento e gerenciamento de pesquisas.

³ O contato pessoal/físico com as duas professoras respeitou as medidas de prevenção contra o Coronavírus, como o uso de máscaras, de álcool gel, além do distanciamento mínimo de um metro entre a pesquisadora e professoras-sujeitos da pesquisa.

Por meio de contatos por *WhatsApp*, via mensagem de texto, o convite para participar da investigação e o link com o formulário do *Google Docs* foram enviados para algumas professoras, ficando a critério delas participarem ou não da pesquisa. Seis (06) professoras responderam ao formulário em tempo hábil para a realização desta monografia, e o recebimento dos formulários respondidos seguiu respectivamente a ordem de respondentes, a seguir: professoras Amarílis, Azaleia, Begônia, Camélia, Gérbera e Hortênsia.

O formulário (APÊNDICE A) estava composto por vinte e cinco perguntas, das quais cinco (05) eram fechadas (o que direcionava as respostas) e vinte (20) perguntas abertas, que possibilitaram às professoras se expressarem livremente e refletirem sobre suas práticas docentes no contexto do ensino remoto.

Compreendemos a aplicação do formulário como técnica de questionário estruturado e escrito, em que as perguntas foram formuladas com o interesse de responderem aos objetivos propostos pela pesquisa. Entendemos que pelo formulário não foi possível construir a interação com seis (06) das professoras-sujeitas da pesquisa, mas a técnica desenvolvida foi importante para identificarmos muitas problemáticas vivenciadas pelas educadoras. A forma com que as perguntas foram elaboradas e a oportunidade que as professoras tiveram de expressarem por meio do texto escrito suas compreensões acerca do ensino remoto geraram dados qualitativos para a análise da realidade em estudo.

Após a realização dos questionários escritos, por meio do Google Formulários, foram desenvolvidas duas entrevistas presenciais, com outras duas professoras. Gil (2012) considera a entrevista uma técnica de pesquisa vantajosa, pois possibilita a obtenção dos dados que podem estar ligados aos aspectos da vida social, como relacionados ao comportamento humano, além de poder gerar classificações que são importantes para a análise dos dados.

As duas entrevistas foram marcadas com antecedência com as professoras e, pela proximidade que tínhamos, pude, enquanto pesquisadora, deslocar-me até a casa delas em horário previamente marcado, respeitando os cuidados com higiene e mantendo uma distância de segurança, para não apenas entrevistar, mas observar a prática docente delas e a regência que estão construindo através dos grupos de “salas de aula” no aplicativo *WhatsApp*.

Nessa segunda etapa da pesquisa de campo, em que surgiu a oportunidade de desenvolver uma entrevista de forma presencial com as professoras, que me sugeriram inclusive ver seus grupos de *WhatsApp*, referente às turmas em que atuam, tive a chance de observar o desenvolvimento da regência delas em suas realidades de ensino remoto. Na entrevista, quando realizada no contexto real dos sujeitos, com o/a pesquisador/a presente, é

possível estabelecer uma das características fundantes da técnica, que é o “[...] caráter de interação que permeia a entrevista” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). Na interação construída com as duas professoras, foi possível compreender o objeto de pesquisa, pois ele foi se revelando na fala das educadoras e na forma com que cada uma abordou a prática que vinham desenvolvendo nos grupos de *WhatsApp*.

A primeira a ser entrevistada foi a professora Gardênia, que possui mais de uma década de experiência na educação básica em turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais, mas que está há três anos atuando nas salas da Educação Infantil. A entrevista com Gardênia foi realizada em sua casa, no seu atual contexto de atuação docente e durou mais de uma hora e, embora houvesse um roteiro, a entrevista fluiu a partir da fala da professora. A segunda entrevista foi realizada com Íris, uma jovem professora que atua na Educação Infantil há três anos e é professora temporária na escola. A entrevista com Íris também foi realizada em sua casa e, apesar de termos combinando anteriormente o momento ideal para sua realização, a entrevista sofreu algumas interferências devido à presença de uma criança na casa, fazendo com que em alguns momentos fosse preciso parar um pouco o diálogo para atender a criança. A duração da entrevista com Íris foi em torno de uma hora e trinta minutos, e, assim como com a professora anterior, pude observar o grupo de *WhatsApp* em que desenvolve sua regência, além de observar a organização de uma de suas aulas.

Quando refletimos sobre a utilização dessa técnica, consideramos que “[...] a entrevista em pesquisa qualitativa visa a compreensão parcial de uma realidade multifacetada concernente a tempo e contexto sócio-histórico específicos” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 147). Assim, os dados obtidos a partir das entrevistas escritas e orais revelam as experiências que estão sendo construídas em um espaço-tempo específico, que engloba diversas dimensões no fazer pedagógico e, mesmo diante dos limites que serão apresentados nas próximas seções, chama atenção a capacidade inventiva e criativa das professoras, que se viram em uma situação atípica da que vinham desenvolvendo até então como professoras na escola.

2.3 A ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Analisar os dados coletados no trabalho de campo se constituiu como uma etapa importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois exige uma perspectiva metodológica para que essa análise possa se construir de forma crítica e objetiva, como explicação para a realidade social estudada.

A pesquisa no campo das Ciências Humanas e Sociais por muito tempo esteve

colocada em debate, pela difícil indissociabilidade entre o/a pesquisador/a e o objeto de estudo. No entanto, apesar da superação do debate em torno da problemática da subjetividade dos/as pesquisadores/as desse campo de estudo, é necessário que a pesquisa seja orientada por uma metodologia para a coleta e análise dos dados, o que garantirá a construção de um conhecimento objetivo. Por objetividade compreendemos como sendo uma postura reflexiva assumida pelo/a pesquisador/a que reflete sobre o seu trato com o campo e com os dados coletados. Significa dizer que “[...] a objetividade repousa sobre a objetivação da subjetividade” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 44), ou seja, é o reconhecimento que o/a pesquisador/a tem que fazer sobre a existência da sua subjetividade e o entendimento de que os dados não serão analisados a partir dela, mas sim buscando construir um olhar objetivo sobre o campo de pesquisa e sistematizá-lo de forma fiel.

Para a análise dos dados desta pesquisa, partimos então das contribuições da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Roque Moraes. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2006, p. 118), a Análise Textual Discursiva pode ser compreendida como “uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e a análise de discurso”. Nessa perspectiva, os dados do campo são reorganizados a partir de um processo de análise que contempla: unitarização, categorização e comunicação.

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

A proposta analítica da ATD busca desenvolver caminhos para a reconstrução dos dados captados no trabalho de campo, promovendo uma organização dos dados empíricos em diálogo com as categorias teóricas, o que gera um novo conteúdo discursivo impregnado de significados gerados pela relação dialógica entre pesquisador, objeto de pesquisa e sujeitos da pesquisa. Por meio dessa perspectiva analítica, é possível sistematizar os dados empíricos e

construir a análise a partir dos referenciais teóricos e categorias teóricas que contribuem para que o/a pesquisador/a possa elaborar os argumentos necessários para explicar os fenômenos estudados.

No trato dos dados do campo, assumimos o compromisso de respeitar as interpretações e reflexões das professoras-sujeitos da pesquisa, ouvindo suas falas com a atenção sensível e objetiva, a fim de elaborar, por meio deste texto escrito, os significados da experiência social e profissional que elas estão experienciando no contexto do ensino remoto. Entendemos que a pesquisa científica contribui para a atualização da ciência e dos conhecimentos disciplinares, mas possibilita também a aproximação e revelação do real, realidade essa que, perpassada de limites e desafios, poderia permanecer invisibilizada, esquecida ou estigmatizada, se não fosse o desejo de trazer à tona as práticas docentes de professoras que estão se reinventando como profissionais no contexto do ensino remoto emergencial.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL EM QUARENTENA: O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

Neste capítulo, será recuperada a trajetória da Educação Infantil no Brasil, suas particularidades, principais legislações que orientam o ensino das crianças nessa modalidade, como também será discutido, a partir dos dados da pesquisa de campo e das reflexões oriundas do contexto pandêmico, como têm se dado a Educação Infantil no período de quarentena e as possíveis consequências do ensino remoto para a formação das crianças.

Pensar sobre a Educação Infantil no Brasil é um desafio, não apenas pelas diversas dificuldades enfrentadas por inúmeras crianças e famílias para acessarem essa etapa de ensino, mas também pela precariedade da oferta da escola e do ensino para essa faixa etária pelo território brasileiro, que se agrava, principalmente em áreas periféricas e/ou nas zonas rurais brasileiras. Se o desafio de garantir o direito à educação infantil no país se revela em uma trajetória desigual de acesso a essa etapa de ensino, no contexto da pandemia da Covid-19 a garantia desse direito pode ter se tornado ainda mais precária.

Diante da realidade da pandemia da Covid-19 e, consequentemente, da necessidade do isolamento social, que resultou na adaptação imposta do ensino presencial para o ensino remoto, é possível identificar que houve mudanças nas práticas pedagógicas e experiências desenvolvidas na e com a Educação Infantil por todo o território brasileiro, o que mobiliza esta pesquisa a pensar sobre a Educação Infantil que foi posta em quarentena.

Por Educação Infantil, compreende-se que essa é a

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p.12).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a Educação Infantil é uma das etapas da formação humana dos cidadãos brasileiros, constituindo-se parte do Sistema de Ensino Brasileiro. Logo, precisa ser compreendida como dever do Estado e direito da população, conforme se estabelece na Constituição de 1988, em que a educação é tratada como um dos direitos sociais. Mas é preciso considerar que nem sempre as crianças foram reconhecidas como tal e que a noção de infância atualmente presente nas propostas pedagógicas foi sendo construída historicamente,

assim como também é preciso considerar que o direito à educação se constituiu como tal em uma longa trajetória, em que o sistema de ensino brasileiro e, mais precisamente, a Educação Infantil, foram sendo pensados e ofertados a partir de diversas perspectivas.

3.1 A INFÂNCIA COMO CONSTRUTO SOCIAL: DA NEGAÇÃO DA EXISTÊNCIA DA CRIANÇA À CONCEPÇÃO DE CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITO

Recuperar a trajetória da Educação Infantil no Brasil exige uma compreensão primeira que diz respeito à noção de criança e infância, que foram marcos para a constituição de projetos educativos para esses sujeitos que, historicamente, não ocuparam em todas as sociedades esse lugar de sujeitos de direito. Isso nos faz considerar que, por conta desse não reconhecimento, a escola pensada para as crianças só surge após as transformações sociais, culturais, econômicas e políticas que vão incidir diretamente na construção de projetos educativos para a infância.

Para Varela e Avarez-Uria (1992), é importante compreender que a percepção de criança que temos na atualidade não é uma compreensão natural. Significa dizer, partindo dos autores, que a criança da atualidade está diretamente ligada à constituição de uma instituição social recente, relacionando-se às práticas familiares, a modos de educação e classes sociais. Pode-se compreender, então, que a criança que está presente na sociedade atual nem sempre foi reconhecida como tal, pois identifica-se na marcha cultural e social da humanidade a invenção da família, a posteriori a escola, instituições que surgem a partir da modernidade e que estão diretamente relacionadas ao contexto econômico e ao surgimento da propriedade privada.

De acordo com Santos (2017, p. 260), “Antes da Modernidade, não havia uma definição homogênea e estática das idades da vida”, ou seja, não havia, como na sociedade atual, a divisão e definição de papéis sociais para os sujeitos com idades diferentes, sendo o corpo biológico um demarcador da vida humana. A definição das fases da vida, como criança, adolescente, jovem, adulto e idoso, são construtos sociais e culturais, e como construção humana essas definições foram se transformando ao longo das épocas e sociedades.

Philippe Ariès (2006), em sua obra *A História social da criança e da família*⁴, recupera a construção social em torno da compreensão de família e escola, revelando como o

⁴ Apesar das críticas que a obra de Ariès recebeu, principalmente por não considerar nos seus estudos as crianças pobres, seu livro ainda traz importantes contribuições para se pensar sobre a construção da infância no contexto da modernidade.

estabelecimento da instituição família foi fundamental para que o sentido moderno de criança e infância fosse sendo construído. Segundo Ariès (2006), na sociedade antiga não se tinha o sentimento de infância, inclusive as crianças eram tratadas como “adultos em miniatura”, caracterizando-se apenas como um período de transição, e, por ser transitório, não havia cuidados específicos, pois logo esse período seria ultrapassado e então esquecido.

Mas é importante considerar que a ausência do reconhecimento das especificidades da criança,

[...] não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÈS, 2006, p. 99).

Não havendo a consciência da sociedade em questão sobre as necessidades que esse ser humano em formação possuía, era compreensível que crianças e adultos estivessem nos mesmos espaços, vivenciando situações que atualmente não seriam apropriadas para as crianças, como a presença das mesmas em ambientes noturnos, com apelo sexual e/ou com drogas ilícitas, além da presença das mesmas em ambientes de trabalho. Cortez (2011, p. 02) acrescenta que, depois de desmamada, a criança “Acompanhava sempre o adulto do mesmo gênero e fazia o mesmo que eles: trabalhava, freqüentava ambientes noturnos, bares etc.”. É devido a essa não distinção entre os espaços destinados à criança que ela foi retratada como um “adulto em miniatura” (ARIÈS, 2006), não sendo definida como um adulto, porém tão pouco como uma criança.

No contexto da Idade Média, ainda para Ariès (2006), as crianças passam a ser representadas através de gravuras e representações artísticas que faziam alusão às “idades da vida”, sendo a criança tratada como o *enfant*, que era a primeira idade da vida que contemplava o período que ia desde o nascimento até os sete anos de idade. A iconografia medieval se configurou nesse sentido, como um importante registro dos marcos temporais da vida na sociedade medieval, o que revela a forma com que percebiam não apenas essas idades da vida, mas também como atribuíam sentido e valor a elas.

Santos (2017) acrescenta que, na idade medieval, a afeição para com as crianças não era algo característico dessa sociedade, principalmente pelo fato de que a mortalidade nos primeiros meses de vida das crianças era algo marcante nesse contexto. Assim, não havia apego, o que não causaria sofrimento com a morte prematura das crianças. Del Priore (2013) acrescenta que a fase da infância não possuía muita expressão, pois havia nesse período uma

incerteza quanto à sobrevivência das crianças, que sofriam com doenças, miséria e fome.

Mas foi com o contato entre adultos e crianças que foram se intensificando que “[...] as particularidades da infância começaram a ter contornos mais precisos [...]” (SANTOS, 2017, p. 264). Inicia-se então a percepção de características próprias da criança, “[...] tais como ingenuidade e o próprio corpo, [que] serviam de distração e contemplação para os adultos” (SANTOS, 2017, p. 264). Esse estado de contemplação é tratado por Ariès (2006) como um sentimento de “paparicação”, muito característico no século XVII, em que a criança deixa de ser vista como um “adulto em miniatura” e passou a ser vista como algo que provocava distração e relaxamento para os adultos, entre esses as mães e/ou as amas que eram os adultos que mais conviviam e passavam tempo com as crianças. Esse sentimento de paparicação, de brincadeiras envolvendo crianças e adultos, foi visto por Del Priore (2013) como semelhante às brincadeiras que se tinha com animais de estimação. É possível então perceber que a relação do adulto com a criança começou a mudar, inclusive a morte prematura da mesma, que antes era tratada de forma indiferente pela sociedade medieval, passou ser sentida e despertar pesar nos adultos.

Santos (2017) diz que, desde o século XVII, alguns pensadores começaram a ficar incomodados com a mistura entre adultos, jovens e crianças, mas também com a falta de responsabilidade que os pais demonstravam em relação à educação dos seus filhos. Para Lockmann e Mota (2013), também é possível identificar, no século XVII, o interesse por parte dos eclesiásticos e moralistas, que demonstravam preocupação com a disciplina e a racionalidade ligada aos costumes. Mas, é a partir do século XVIII que a criança começa a ser percebida em suas especificidades de cuidados e proteção, exigindo também a necessidade de espaços que cuidassem dessas crianças.

As mudanças culturais e sociais que se manifestavam desde o século XVI ao século XVII, decorrentes do iluminismo, geraram na população mudanças na relação da família, que passou a ser vista como “sagrada”, pensamento que dialogava com a igreja e que exigia dos cristãos novas posturas, modificando-se assim as condutas quanto ao sexo e se intensificando os papéis dos membros familiares, como a mãe que passou a ter a função materna valorizada. Somam-se a essas mudanças, conforme destaca Santos (2017), os discursos sobre os cuidados higiênicos com a saúde do corpo, que passaram a estar presentes, o que representava também uma polidez e controle dos corpos.

Para os novos valores sociais, eram necessárias instituições que educassem os novos sujeitos aos valores culturais, políticos e éticos que se estabeleciam nessa nova sociedade. Segundo Cortez (2011, p. 02), até a Idade Média, não existia a compreensão que

hoje temos sobre o que é escola. Para o autor:

O que existia eram as salas de estudo livres, freqüentadas por qualquer pessoa que necessitasse aprender a ler e escrever: crianças, adolescentes e adultos. Lembrando que, se a infância era curta, a adolescência não existia. Além disso, não existia um trabalho pedagógico diferenciado de acordo com cada faixa etária; as classes podiam conter até 200 alunos. Estudavam pessoas de qualquer classe social; nessa época, não se fazia distinção entre eles. O convívio entre as classes sociais era normal em qualquer lugar da sociedade.

O autor ainda complementa que, mesmo com as experiências de educação e escola desenvolvida desde a idade medieval, “É a partir do princípio do século XX que a escola começa a mudar sua postura perante a educação das crianças, percebendo a sua importância para o seu desenvolvimento como ser humano” (CORTEZ, 2011, p. 02). Obras escritas por Locke e Rousseau, já no século XVIII, sinalizam a preocupação de pensadores com a educação das crianças. Mesmo com concepções de aprendizagem e de crianças diferentes, esses autores já sinalizavam a necessidade formativa e educacional que as crianças possuíam.

O que se percebe é que as crianças da Idade Moderna saíram do anonimato, de uma posição em que não se pensava sua existência para outra posição, de ser reconhecida como um ser em formação, que precisava ser educado, passando a se constituir sobre ela perspectivas de cuidado, proteção e educação.

Trata-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (...) A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ÁRIES, 2006, p. 12).

Para Frota (2007), o século XIX conseguiu criar uma criança que não tinha valor econômico, mas possuía um valor emocional que era inquestionável, o que contribuiu para a concepção de infância que é aceita no século XX. Para Nascimento, Brancher e Oliveira (2008), é com a institucionalização da escola que o conceito de infância se modifica, a partir do momento em que as crianças começam a ser escolarizadas.

As sociedades contemporâneas, além de terem institucionalizado a escola e o ensino para as crianças, também demarcaram os direitos e espaços em que essas crianças podem estar. Pode-se dizer que há uma definição expressa do que seja a criança, seu valor e sua conduta na sociedade do século XXI. “A criança, no século 21, viu-se integrada em uma noção de desenvolvimento que passou a mostrá-la como um ser cujo crescimento é um

desdobrar-se numa sucessão de fases intelectuais e emocionais” (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 55), e, por vivenciar esse desenvolvimento sob diversos aspectos, a compreensão de educação para as crianças extrapola os aspectos intelectuais e reconhece o brincar, como exemplo, como uma experiência que une o intelecto e a emoção na formação da criança.

Reconhecer a construção histórica e social sobre a criança e a infância é fundamental para pensar sobre a Educação Infantil, pois todas essas concepções estiveram alicerçando as diversas experiências educativas para as crianças, como também orientando o papel do Estado na responsabilização e no zelo desses sujeitos que se constituíram enquanto cidadãos de direitos ao longo de uma trajetória social que revelou a necessidade do reconhecimento da sua existência.

3.2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CAMINHOS E CONQUISTAS

A conquista e o entendimento de que a educação é um direito social para todos os brasileiros têm como marco a Constituição Federal de 1988, conquista que representa um importante momento para a trajetória da Educação Infantil no Brasil. Antes da Constituição, havia no país experiências educativas de crianças em que, no entanto, não havia a figura do Estado como responsável por essa educação e aquelas também não eram ofertadas para todas as crianças.

Paschoal e Machado (2009), ao elaborarem uma análise sobre a educação das crianças no Brasil, identificam que as primeiras experiências que surgiram no Brasil tinham um caráter assistencialista, com o propósito de servir de auxílio para mulheres que trabalhavam, ou eram viúvas, mas também para acolher órfãos abandonados. As autoras destacam que o abandono das crianças era uma prática vivenciada pelas mães solteiras que tinham filhos com homens da corte e que precisavam “se livrar” das crianças, para não vincular a paternidade a esses homens. Dessa forma, as Rodas dos Excluídos foram as primeiras e mais duradouras instituições de atendimento às crianças, surgindo antes mesmo das creches.

As crianças pobres e/ou abandonadas não tinham, no âmbito familiar e/ou no espaço em que viviam, uma pessoa ou instituição que atuasse para a sua educação, diferentemente das crianças ricas, que possuíam a assistência das babás e que serviam como suas educadoras.

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

A creche surge como uma necessidade das crianças filhas da classe trabalhadora, que precisavam de cuidados, visto que a família precisava trabalhar para sobreviver, não podendo dedicar tempo à educação das suas crianças. Essas problemáticas enfrentadas pelas crianças passaram a ser objeto de filantropia da sociedade da época, que começou a organizar fora da família o atendimento às crianças e às suas necessidades (DIDONET, 2001). Lockmann e Mota (2013, p. 92) acrescentam: “Caridade. Piedade. Generosidade. Solidariedade. Benesse. Benemerência. Complacência. Misericórdia. Ajuda. Favor: esse é o quadro inicial em que as práticas de assistência à infância encontraram espaço para se desenvolver”, perspectivas existentes até o século XIX para o atendimento das crianças.

É interessante destacar que a assistência filantrópica destinada às crianças, no início século XX, passou de uma filantropia caritativa para uma filantropia higiênica, conforme destacam Lockmann e Mota (2013). Para as autoras, era necessário não apenas o controle-pastoral dos indivíduos, mas também o controle político-biológico, produzindo assim maneiras de agir, constituindo, para as autoras, um projeto educacional civilizador “[...] por estabelecer novas condutas para os sujeitos e novas maneiras de os sujeitos se organizarem socialmente” (LOCKMANN; MOTA, 2013, p. 101).

O fim do século XIX e o início do XX marcam o surgimento de creches e jardins de infância no Brasil, que, segundo Paschoal e Machado (2009), tinham como tendência: a) a jurídico-policia, que buscava atender e defender a infância abandonada; b) e a médico-higienista e religiosa, que tinha como intenção combater a mortalidade infantil, que registrava altos índices tanto no contexto familiar como nas instituições que atendiam as crianças. Pode-se perceber que as primeiras experiências de instituições formativas para as crianças possuíam, como principal característica que as unia, a necessidade de atendimento das crianças em situação de vulnerabilidade.

Entre os marcos institucionais que surgem nesse período, Kuhlmann Jr. (1998) destaca a criação, pelo médico Arthur Moncovo Filho, do Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e, em 1919, a criação do Departamento da Criança, ambos com o interesse geral de dar assistência às crianças mais

necessitadas. Entre outros contextos de necessidade de espaços para a formação das crianças, é com a reivindicação das mães operárias buscando melhor qualidade de trabalho, como a necessidade de creches para seus filhos, que se identificam algumas conquistas de creches, escolas maternas e jardins de infância no país.

Em um recorte temporal, pode-se considerar que, até a década de 1980, mais precisamente até a promulgação da Constituição Federal de 1988, poucas legislações e iniciativas foram realizadas pelo Estado para garantir o direito à educação das crianças. É então com a Constituição de 1988 que a educação é garantida como direito social e, apesar do texto da lei não citar a Educação Infantil em suas páginas, nomeando a educação destinada às crianças, o atendimento escolar na infância é tratado em um dos seus artigos, quando aborda a educação de forma geral. No Artigo 208, inciso quatro, da Constituição, identifica-se que é dever do Estado que a educação se efetive, garantido “IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988), mas não fica claro no texto como se darão essa efetivação e o papel do Governo Federal para a sua garantia.

Dois anos depois, em 1990, é também conquistado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo uma importante legislação por reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos de direitos. Para Ferreira (2000), o ECA, além de inserir as crianças e os adolescentes no mundo dos direitos humanos, também foi efetivo para a criação de um sistema que passou a elaborar e fiscalizar as políticas públicas e os recursos financeiros destinados à infância. Ainda para Ferreira (2000, p. 184), o ECA:

Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

O ECA, ao trazer a criança como sujeito de direito e sujeito do próprio desenvolvimento, redireciona as práticas e concepções de Educação Infantil no Brasil.

Após a conquista do ECA, outras políticas e legislações são também importantes para a educação das crianças, como a Política Nacional de Educação Infantil (publicada entre 1994 e 1996) e a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que vai atribuindo às esferas de poder a responsabilidade pela oferta e garantia do direito à educação para as crianças. Na LDB, a Educação Infantil é tratada na seção dois do documento que a define:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade

o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art.30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, online).

Em 1998, são também conquistados o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que são documentos que apontam para a concepção de criança, infância e de educação para esses sujeitos de direitos, orientando a formação profissional para o trabalho pedagógico nas creches e salas de aula da Educação Infantil.

E, mais recentemente, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 2010, e em dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, apesar de manter muitas concepções teórico-práticas presentes nas diretrizes já publicadas em 2010, acrescenta a esta etapa cinco campos de experiências que são compreendidos como as experiências fundamentais que as crianças devem experienciar na escola para que consigam aprender e se desenvolver.

Podemos considerar que o direito à educação infantil se constituiu em uma trajetória marcada por diversos processos e concepções de criança, infância e de oferta de formação para esses sujeitos. A conquista do direito à educação e o reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos marcam a mudança de olhar sobre a infância e, conseqüentemente, reelaboram as práticas educativas pensadas e construídas na sociedade brasileira.

3.3 DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E O DESAFIO DE GARANTIR O DIREITO À EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

A Constituição Federal de 1988 assegura que todos têm direito à educação, e, no caso da criança, é necessário que essas sejam inseridas na escola para que, além de se desenvolverem intelectualmente, psicologicamente, socialmente e culturalmente, sejam também incluídas nessa importante instituição formadora.

Mas, apesar de compreendermos a importância de a criança estar incluída na escola, sabemos que “A Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como

cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2006, p. 7), o que resulta em pouca ampliação e efetivação desse direito para todas as crianças brasileiras. É comum identificarmos que esse direito muitas vezes é violado pelo próprio Estado, que não garante a oferta de escolas em todo o território brasileiro, e/ou pela família, que, por motivos diversos, acaba negligenciando o ingresso desde a primeira infância das crianças nas instituições escolares.

Apesar da formação humana também se dar dentro do espaço familiar, por meio da cultura e valores sociais do contexto em que a criança está inserida, a educação formal também é necessária desde a infância, para que as crianças sejam inseridas e vivenciem os saberes construídos e acumulados pela humanidade. Assim, a educação formal, ligada às instituições escolares, está dividida em etapas que correspondem a cada faixa etária e/ou período de desenvolvimento dos sujeitos escolares.

Por Educação Infantil, consideramos:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (BRASIL, 2017, p. 32).

O ingresso das crianças na creche e pré-escola representa um momento de ruptura de vivências no mesmo contexto cultural, para a ampliação de experiências que serão vivenciadas com crianças diferentes, oriundas de contextos culturais múltiplos, tornando-se assim as salas de aulas e os espaços da educação infantil um lugar de encontro com o diverso e com o novo. A socialização das crianças é uma das importantes características atribuídas à escola, mas, além de socializar, a escola promove a construção do conhecimento por meio de diversas práticas pedagógicas e experiências que vão sendo desenvolvidas cotidianamente nos muitos espaços-tempos escolares da Educação Infantil.

Assim, a Educação Infantil está organizada desde a LDB (BRASIL, 1996) e, mais recentemente, também na BNCC (BRASIL, 2017), em creche e pré-escola. A creche deve atender bebês (crianças que tenham de zero a 1 e 6 meses) e crianças bem pequenas (de 1 e 7 meses a 3 anos e 11 meses). Já a pré-escola atende criança pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Para a realização desta pesquisa, consideramos a oferta da Educação Infantil no município de Fortaleza/CE. Conforme informação disponível no site da Secretaria de

Educação do Município, “O município de Fortaleza conta com 220 unidades de ensino exclusivamente voltadas à educação de crianças. São 138 Centros de Educação Infantil (CEIs) e 82 Creches Conveniadas, que atendem crianças com idade de creche e pré-escola (1 a 5 anos)” (FORTALEZA, online).

Conforme o documento orientador nomeado como “Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza: Documento Preliminar” (FORTALEZA, s/d), o ensino das crianças é pensando desde a proposta curricular do município

Um Currículo para bebês e crianças é tudo que poderá ser vivenciado entre crianças e entre adultos e crianças que convivem diariamente em espaços educacionais de vida coletiva. Sendo a instituição de educação infantil um ambiente de relações diversas e complexas, que se dão na práxis da convivência humana, essas relações precisam acontecer de forma respeitosa, mediadas em seus conflitos, pautadas em princípios éticos, políticos, estéticos, democráticos, equitativos, inclusivos e de respeito à diversidade, considerados elementos relevantes para a sociedade. Tais princípios precisam ser considerados pelos profissionais da educação infantil em suas práticas pedagógicas com as crianças, tendo como objetivo maior promover em sua amplitude os Direitos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças (FORTALEZA, s/d, p. 06).

A proposta curricular da Educação Infantil do município de Fortaleza estabelece seu compromisso com os direitos de aprendizagem das crianças, partindo do princípio de que a garantia dos direitos de aprendizagem possibilitará o desenvolvimento delas. Reconhece também a importância da instituição escolar para que esse direito seja garantido e para que as experiências de aprendizagem possam se efetivar. O contexto de pandemia desencadeado pelo novo coronavírus nos motivou a compreender como a oferta e garantia do direito à Educação Infantil têm se efetivado no município de Fortaleza, identificando os principais desafios enfrentados pelos docentes para o desenvolvimento do ensino para as crianças.

Com a emergência sanitária e a urgente necessidade de distanciamento social, a Prefeitura de Fortaleza, através da Secretaria de Educação, orientou as escolas quanto à paralisação das atividades e aulas presenciais.

A Secretaria Municipal da Educação (SME) suspendeu as aulas presenciais na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, conforme determina o Decreto Nº 14.611, de 17 de março de 2020, com prorrogação dessa medida, de acordo com Decreto Nº 14.626, de 28 de março de 2020, sobre a situação de emergência em saúde e dispõe medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. O período de suspensão das aulas presenciais não são antecipação das férias escolares, salvo se for expresso por ato municipal. Neste sentido, a SME contará com o trabalho domiciliar dos professores, gestores e dos técnicos da Rede Municipal de Ensino, para que juntos possamos dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem durante o período de suspensão das aulas (FORTALEZA,

2020, p. 01).

As orientações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) através de uma circular⁵ apresentaram a posição do município quanto à oferta da educação e do ensino às crianças do município no período de quarentena, demonstrando que, diante da situação de pandemia e de suspensão das aulas presenciais, ainda se fazia necessária a continuidade do calendário letivo. A decisão tomada pela SME vai ao encontro das normativas nacionais, publicadas a partir do mês de março, que orientaram a paralisação das aulas presenciais no sistema de ensino brasileiro.

Através da Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) orientou escolas e gestões para a substituição das aulas presenciais, para o desenvolvimento de aulas através de meios digitais por tempo indeterminado, por não se conhecer a duração do período de emergência pandêmica. Diante das orientações fornecidas pelo MEC, sem um documento que de fato orientasse a prática pedagógica dos diversos educadores pelo país, muitas escolas com seus profissionais foram se adaptando à nova realidade educacional e de atuação profissional.

Para a realização desta pesquisa, entrevistamos oito professoras da rede municipal de ensino de Fortaleza, das quais 100% estão atuando profissionalmente com a educação infantil no contexto da pandemia. Ao serem perguntadas como se sentiram ao receberem a notícia de que as aulas presenciais ficariam suspensas por conta da pandemia da Covid-19 e que as aulas seriam de forma remota por tempo indeterminado, as professoras responderam que sentiram:

Em estado de choque, impactada, assustada (Amarílis. Entrevista, outubro de 2020).

Foi um choque, pois tive que me reinventar (Camélia. Entrevista, outubro de 2020).

Que seria, de certa forma, necessário, pois, não teria condições de se colocar em risco tantas vidas. Mas, que também seria um desafio, que teríamos, enquanto professores, que nos reinventar, em vários aspectos (Gérbera. Entrevista, outubro de 2020).

Preocupada, pois sei que muitos dos meus alunos não têm internet e também não possuem responsáveis interessados na sua aprendizagem com a autonomia que proporcionamos na escola (Hortênsia. Entrevista, outubro de 2020).

⁵ O documento circular recebido pelas professoras, através das suas escolas, é nomeado como: “SME Orienta sobre as Atividades Domiciliares a Serem Realizadas Durante o Período de Suspensão das Aulas Presenciais” (FORTALEZA, s/d).

A fala das professoras nos revela a surpresa inesperada com que o sistema de ensino brasileiro se deparou, mas, para além dos receios, das necessidades de mudanças, a fala da Professora Hortênsia traz um elemento fundamental para pensarmos a questão da garantia do direito à educação para as crianças, que é o fato de que existe uma desigualdade imensa entre as crianças brasileiras e que o desenvolvimento das aulas de forma domiciliar, a que inicialmente a SME se referia, poderia encontrar graves entraves, visto a escassez de recursos financeiros de muitas famílias, além da possível indisponibilidade e não compreensão das necessidades educacionais das crianças para o desenvolvimento das atividades no próprio domicílio, sob a orientação e atuação das famílias.

Ao longo dos meses de março a outubro⁶ de 2020, as professoras que são sujeitos da pesquisa foram recebendo as orientações da SME quanto ao desenvolvimento do ensino domiciliar e remoto e construindo formas de promover o ensino das crianças. Em relação à Educação Infantil, a circular da SME orienta que:

Unidades de Educação Infantil: Considerando que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica regida pela LDB, sendo ratificada pelos documentos mandatórios – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009); Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017); Documento Curricular Referencial do Estado do Ceará (DCRC, 2020) e pela Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2016) – que orientam as instituições educacionais na efetivação de suas propostas pedagógicas, que têm como função social o desenvolvimento integral das crianças (Art 29 da LDB), a SME adotará como estratégias a orientação de interações/vivências com as famílias/responsáveis.

Neste sentido, a Secretaria contará com o trabalho domiciliar dos professores, gestores e dos técnicos da área para apoiar as famílias na promoção do fortalecimento dos vínculos, afetos e relações, além da proteção e cuidados das crianças, através das interações/vivências.

Destaca-se a necessidade destes momentos serem realizados a partir da rotina em domicílio, conforme períodos semanais acordados com as famílias, do registro do que fora planejado pelo professor (a) e o que foi vivenciado no contexto domiciliar pelas famílias e crianças. São imprescindíveis a colaboração e engajamento de toda comunidade escolar, com destaque para o fortalecimento da ação de educar e cuidar das crianças compartilhada com as famílias (FORTALEZA, s/d, p. 1-2).

A saída encontrada pela SME e para as escolas de Educação Infantil, para continuarem atendendo as crianças, foi desenvolver o que se nomeou como ensino domiciliar. Segundo a professora Gardênia, em entrevista, as crianças da Educação Infantil da escola em que atua não ficaram sem ter acesso ao ensino, pois, desde que as aulas presenciais foram paralisadas, a gestão da escola, com a coordenação pedagógica, orientou-a e às demais colegas professoras para prepararem as atividades que seriam enviadas para a escola, onde as

⁶ Período em que a pesquisa de campo foi realizada.

famílias deveriam ir buscá-las. Nessa primeira experiência, pode-se dizer que o ensino para as crianças foi se dando de forma domiciliar, à medida que a escola orientava, por meio de atividades, o que seria trabalhado em casa pelas famílias.

No entanto, tanto a professora Gardênia, como a professora Íris relataram em suas falas que essa primeira experiência teve alguns limites, como a não continuidade da ida da família até a escola para pegar as atividades e também a falta do contato das crianças com suas professoras. Diante dessas problemáticas, as gestões das escolas, em diálogo com a SME, por meio da Coordenadoria de Educação Infantil, orientaram que o ensino das crianças da educação infantil passasse a ser desenvolvido por meio de aplicativos online que fossem acessíveis aos professores, mas também às famílias. Adotou-se então o ensino remoto.

Por ensino remoto, consideramos as discussões de Behar (2020), que vem esclarecer o que é o Ensino Remoto Emergencial e suas principais características. Para a autora:

Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas (BEHAR, 2020, online).

A compreensão que se estabelece tanto nas orientações oficiais, quanto na prática pedagógica desenvolvidas pelas instituições escolares é a de que o ensino remoto é uma alternativa emergencial para que o direito à educação seja garantido, mesmo no momento de distanciamento social. Logo, esse ensino não pode ser compreendido e nem confundido com a modalidade de Educação a Distância (EaD), pois o ensino remoto não se configura como modalidade de ensino, mas como possibilidade de ensino diante da realidade imposta pela pandemia. Assim, a escolha por desenvolver o ensino remoto pelas escolas das professoras entrevistadas tinha como principais objetivos:

Fortalecer o vínculo afetivo entre a família/responsável e a criança; incentivar a família/responsável a brincar com a criança, fomentando o ser brincante em cada um; ampliar o repertório de vivências das crianças, por meio das interações, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem (FORTALEZA, 2020, p.1).

Por meio de aplicativos digitais, o contato entre escola e família poderia ser potencializado e, então, as crianças teriam a oportunidade de não apenas acessar os conteúdos curriculares da proposta da Educação Infantil, mas também verem e ouvirem (mesmo que através de uma tela) suas professoras, que passaram a produzir materiais digitais para

chegarem às crianças através dos meios digitais. Essas práticas pedagógicas e de regência desenvolvidas pelas professoras são um dos objetivos que mobilizaram o desenvolvimento desta pesquisa e que serão abordados no próximo capítulo.

Apesar das intenções presentes nas orientações da SME, nas práticas educativas de ensino remoto desenvolvidas pelas escolas e professoras, foi possível constatar, a partir das entrevistas realizadas com as educadoras, que a interação que se esperava construir entre escola e família não tem atendido as expectativas, tão pouco conseguido garantir que as crianças tenham acesso aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que é estabelecido pela BNCC (BRASIL, 2017) que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Para estudiosos que pensam a Educação Infantil enquanto direito e possibilidade de desenvolvimento para as crianças, o que tem se percebido é que o ensino remoto no contexto da pandemia tem se dado muito mais como um repasse de conteúdos para que as famílias trabalhem e desenvolvam com as crianças, do que efetivamente uma prática educativa, além das desigualdades sociais presentes entre as famílias, que as excluem quando não possuem o recurso tecnológico utilizado para o ensino remoto, ou quando também não dispõem de internet para acompanhar e desenvolver em casa o ensino das crianças.

Para Coutinho e Côco (2020, p. 10), a Educação Infantil em tempos de pandemia:

Exige das professoras dominar meios, planejar e propor atividades sem terem condições para tal e requerem das famílias se ocuparem de uma tarefa que não é sua (pela natureza pedagógica do trabalho educacional) e disporem de meios que estão ausentes em grande parte dos lares brasileiros.

Nesse sentido, é possível perceber que a negação do direito à educação infantil no atual contexto pandêmico tem sido colocado em cena, não apenas pela ausência da qualidade do trabalho pedagógico que tem sido desenvolvido, que revela precariedade do ensino remoto, mas também por expor as diversas dimensões da desigualdade social e história vivenciadas por milhares de crianças brasileiras pelos diversos territórios do país e que vão incidir diretamente no direito e na qualidade do acesso à educação e à escola.

4 PRÁTICA DOCENTE E REGÊNCIA NO ENSINO REMOTO: DESAFIOS DE EDUCAR NA PANDEMIA DA COVID-19

Neste capítulo, refletiremos sobre a prática docente e as experiências de regência desenvolvidas pelas professoras da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, no contexto do Ensino Remoto decorrente da pandemia da Covid-19. Como visto na seção anterior, a inevitável necessidade de isolamento social e consequentemente de cancelamento das aulas presenciais pelo país e pelo mundo não afetou apenas o direito à educação das crianças e jovens, mas também modificou a prática pedagógica que vinha sendo desenvolvida pelos diversos profissionais da educação. Assim, buscaremos abordar, neste capítulo, as metodologias desenvolvidas pelas professoras, sujeitos da pesquisa, para conseguirem desenvolver a regência de forma remota.

Quando pensamos sobre a docência, a primeira compreensão que temos é a de que o trabalho docente se constitui como uma profissão de interações humanas (TARDIF, 2014). Não há como pensar a efetividade do trabalho docente sem que haja a interação entre docente e discente, que são condições básicas para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça. Assim, quando pensamos no ensino remoto como umas das experiências de ensino que estão sendo desenvolvidas por diversos professores pelo país, umas das primeiras dimensões que nos perpassa é a necessidade de compreender como tem se construído a interação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Na pesquisa de campo, as professoras entrevistadas narraram as práticas pedagógicas e a forma com que estão desenvolvendo a regência, mas, além de abordarem seus fazeres, as professoras refletiram, principalmente, sobre a prática docente que elas estão construindo e desenvolvendo na Educação Infantil posta em quarentena. Como visto anteriormente, a orientação dada pela SME do município de Fortaleza era a de que as professoras criassem espaços virtuais para se comunicarem com as famílias e com as crianças maiores, a fim de dar continuidade aos laços afetivos criados entre professores e alunos, mas, principalmente, para efetivar a comunicação dos conteúdos programados para o desenvolvimento das crianças.

Ao serem perguntadas sobre as alternativas e a forma com que a escola se organizou para trabalhar de forma remota, as professoras responderam:

Coletando contatos de celulares das famílias, para formarem grupos de WhatsApp através dos sistemas operacionais da própria prefeitura; na parte da educação,

impressão das listas com os nomes dos alunos das turmas das escolas com os telefones; ligações para as famílias (Amarilis. Entrevista, outubro de 2020).

Organizamos grupos de WhatsApp e começamos a interagir virtualmente com as famílias e crianças (Azaleia. Entrevista, outubro de 2020).

Envio de atividades em dias determinados, reuniões no Meet, datas para entregas de relatórios e acolhimento das demandas dos pais, entre outros (Begônia. Entrevista, outubro de 2020).

Tivemos que fazer videoaulas para nossos alunos, trabalhando as datas comemorativas e os livros didáticos e trabalhando as vivências com nossos alunos (Camélia. Entrevista, outubro de 2020).

A Escola empenhou-se bastante para que isto acontecesse, para que pudéssemos dar suporte a estas crianças neste período tão conturbado. Criou grupos de Whatsapp para trocas entre pais e professores, criou salas de vídeo para que pudéssemos interagir e reuniões online (Gérbera. Entrevista, outubro de 2020).

Pediu para as professoras criarem grupos no Whatsapp (Hortênsia. Entrevista, outubro de 2020).

As salas de aula da Educação Infantil no ensino remoto ganharam novas dimensões, não mais físicas, agora digitais, passando a serem tentativas de salas virtuais para desenvolver o conteúdo e o contato com as crianças e famílias. O aplicativo utilizado pelas professoras para trabalharem em parceria com as famílias da Educação Infantil, para o ensino das crianças, foi o *WhatsApp*⁷, por ser um aplicativo utilizado pela maioria das professoras e familiares, além de possibilitar a troca de mensagens e conteúdos de vídeo, som, texto e imagem de forma gratuita. Assim, o aplicativo escolhido poderia ser mais facilmente utilizado por fazer parte da rotina da maioria das pessoas.

Após a inclusão das famílias nos grupos de *WhatsApp*, grupos específicos para cada turma de educação infantil da escola, as professoras começaram a planejar suas aulas e alimentar seus grupos/turmas com os conteúdos e atividades que entendiam como sendo necessárias para dar continuidade ao processo de aprendizagem e desenvolvimento que haviam iniciado com as crianças de suas turmas.

No período em que a entrevista foi realizada com as professoras, elas relataram que as aulas na escola em que atuam continuavam acontecendo por meio dos grupos de *WhatsApp*, onde buscavam construir diversas formas de abordar os conteúdos e propor às famílias as experiências necessárias para as crianças. Assim, as professoras continuaram desenvolvendo seus planos de aulas considerando a especificidade do trabalho pedagógico com as crianças, mas tentando adaptar o conteúdo curricular ao ensino remoto, tentando principalmente orientar as famílias sobre como realizarem as atividades com as crianças.

⁷ Aplicativo de trocas de mensagem, textos e vídeos simultâneos, que funciona gratuitamente.

Sobre aulas para a Educação Infantil, as professoras entrevistadas disseram que estão desenvolvendo o ensino remoto

Por meio de gravações de vídeos, áudios que gravamos pelo whatsapp, fotos, links de vídeos de aplicativos como o YouTube (Amarília. Entrevista, outubro de 2020).

Três vezes na semana, as professoras e assistentes postam vídeos autorais com propostas para as famílias (Azaleia. Entrevista, outubro de 2020).

Através do app Whatsapp são direcionadas as atividades, utilizaremos os áudios, vídeos e links da internet para direcionar atividades relacionadas aos assuntos, esses são planejados com as profs. da mesma turma e encaminhados aos pais (Hortênsia. Entrevista, outubro de 2020).

Pode-se constatar que as aulas para a Educação Infantil no município de Fortaleza estão sendo desenvolvidas de forma remota, através dos grupos de *WhatsApp*, onde as professoras das turmas de creche e pré-escola postam os conteúdos curriculares previstos, através de vídeos desenvolvidos por elas ou escolhidos no *Youtube*, mas que abordem as temáticas que elas gostariam de desenvolver com as crianças.

Ao observar os grupos/salas de aula virtuais *WhatsApp* das professoras Gardênia e Íris, que atuam respectivamente na Pré-escola (Infantil V) e na Creche, pude perceber a tentativa das professoras de postarem conteúdos e orientações de atividades que partiam do que é definido pelas legislações vigentes, que versam sobre as perspectivas metodológicas para o trabalho com crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) afirmam que a educação das crianças brasileiras deve favorecer experiências sensoriais, expressivas e corporais, buscando sempre respeitar os desejos e os ritmos que as crianças possuem. É importante destacar que é orientação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que a Educação Infantil, que possui como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, assegure às crianças nas salas de educação infantil seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, como caminhos que promovam as condições necessárias para que as crianças possam aprender e se desenvolver.

Nas postagens das professoras Gardênia e Íris, havia vídeos elaborados por elas mesmas, em que faziam contação de história, dançavam, explicavam as cores, os animais, entre outros temas, e convidavam as crianças para fazerem também. Sempre após uma publicação de “conteúdo”, as professoras solicitavam uma “atividade”, ou seja, que as famílias postassem fotos e/ou vídeos das crianças pintando, brincando, dançando, comendo

frutas, entre outras atividades que estavam diretamente direcionadas aos campos de experiência para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Percebemos que essas atividades possuíam como maior propósito sensibilizar a família quanto à importância de desenvolver essas experiências com as crianças, dada a importância que esses momentos têm para a construção do conhecimento por parte das crianças, além de serem vivências lúdicas.

A contação de histórias era algo sempre presente entre os conteúdos desenvolvidos pelas professoras e compreendemos sua importância por motivar a participação das crianças. A contação de histórias é importante, pois “A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil” (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 237). A contação de histórias possibilita o despertar do imaginário infantil por meio da narrativa, além de ser uma forma de as crianças serem iniciadas no universo da leitura.

Essa não presença física das crianças na escola dificulta que as mesmas tenham contato com o universo da contação de histórias, que é algo muito presente na Educação Infantil, pois, diante do contexto do ensino remoto, as famílias passaram a assumir a responsabilidade de desenvolver atividades educativas com seus filhos, mesmo não tendo formação para isso e/ou disponibilidade para realizar as atividades orientadas pelas famílias.

Ao observar os grupos/salas de aulas das professoras Gardênia e Íris, identificamos a descontinuidade da participação das famílias no envio das atividades pedidas. Algumas famílias começaram as aulas remotas interagindo no grupo, desenvolvendo as atividades com suas crianças, mas, com o passar do tempo, as postagens foram ficando escassas, descontínuas, além de ter familiares que nunca enviaram nada. A ausência de uma efetiva participação das famílias na educação das crianças, por meio do ensino remoto, é algo notado pelas professoras, que identificam essa ausência como uma das principais dificuldades enfrentadas

A maior dificuldade é sensibilizar todos os pais para a importância das atividades no desenvolvimento das crianças (Begônia. Entrevista, outubro de 2020).

As crianças, poucas conseguem ter acesso às aulas, pois muitas vezes é só um celular para toda a casa e a família sai para trabalhar (Camélia. Entrevista, outubro de 2020).

As dificuldades enfrentadas pelas professoras em relação à participação das famílias na realização das atividades descortinam outras problemáticas que estão intimamente

relacionadas à desigualdade social presente na sociedade brasileira. Não tem como pensar o ensino remoto sem reconhecer a exclusão e negação de direitos que esse ensino também gera. A não participação das famílias pode estar associada a diversos fatores, que vão desde o desinteresse e não compreensão da importância das atividades, à falta de tempo e recursos tecnológicos para estarem presentes nesses ambientes virtuais.

Barbosa e Cunha (2020), ao refletirem sobre o ensino remoto na realidade brasileira e a falácia da garantia do direito à educação que o justifica, consideram que, na realidade das classes populares, “é possível inferir que é contraditório esperar um ambiente que ofereça condições que favoreçam os estudos e aprendizagem, sendo que nem os serviços fundamentais são garantidos” (BARBOSA; CUNHA, 2020, p. 34). Muitas das crianças que frequentam as creches e pré-escolas brasileiras têm nesses espaços não apenas o acesso à educação, mas também a alimentação escolar que, para muitas delas, representa uma importante refeição diária. Sem aulas presenciais, muitas crianças estão também enfrentando dificuldades quanto a uma alimentação balanceada e nutritiva.

Outras dimensões presentes no ensino remoto e que é foco desta pesquisa diz respeito à prática docente das professoras que precisaram se reinventar, como muitas falaram nas entrevistas. Diante do desafio de educar de forma remota, as professoras precisaram desenvolver o que Nóvoa (1999) chama de autoformação participada, que compreende, na visão do autor, uma perspectiva de formação crítico-reflexiva, em que os educadores, de forma autônoma, vão se formando e formando-se na experiência compartilhada dos outros profissionais professores. No caso das professoras entrevistadas, elas não possuíam formação para a regência remota e também não houve tempo de serem preparadas para exercerem seu trabalho. Assim, elas foram desafiadas a dar conta de um contexto totalmente inédito na educação brasileira, precisando construir conhecimentos para suas práticas de forma autônoma.

Para planejarem as aulas, as professoras precisaram buscar conhecimentos sobre o uso de tecnologias digitais que antes não faziam parte da sua rotina, ou, se faziam, não eram percebidas pedagogicamente. Assim, elas precisaram rapidamente aprender a gravar vídeos, editar, montar imagens, compartilhar atividades, pensar mecanismos de interação com as crianças e famílias. Essa necessidade de dar conta dessas novas demandas também foi sinalizada como uma das principais dificuldades enfrentadas pelas professoras:

[Inicialmente tive] Dificuldades com o uso de tecnologias (editores de vídeos, fotos etc.); organizar o horário de trabalho, pensar em propostas adequadas à faixa etária e ao contexto em questão (Azaleia. Entrevista, outubro de 2020).

Planejar atividades para a educação infantil para motivar as crianças, em um contexto de aula presencial, já é desafiante, mas em um contexto de ensino remoto exige dos profissionais da educação a abertura para o novo. Quando planejamos as aulas para a educação infantil, precisamos desconstruir a nossa própria compreensão do que se deve ter e fazer em uma sala de educação infantil. São necessárias metodologias que privilegiem o desbravar da criança, sua autonomia e curiosidade. Assim, é muito comum, na atualidade, utilizar o brincar como meio educativo das crianças nas salas de educação infantil, principalmente pela compreensão de que, segundo Wajskop (1995, p. 66), “O brincar, numa perspectiva sociocultural, define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas”. Assim, as crianças aprendem e se socializam por meio do brincar, que é um espaço-tempo formativo rico de curiosidades e descobertas.

Trabalhar com crianças na Educação Infantil requer dos educadores não apenas conhecimento científico e profissionalização, mas também sensibilidade para perceber e interagir com os conhecimentos que as crianças possuem, possibilitando uma aprendizagem mais significativa. Mas, quando se trata de um ensino que se dá de forma remota, a sensibilidade do professor precisa ser ainda mais aguçada, para entender quais os limites existentes no contexto da criança e que a impedem de vivenciar as propostas educativas que chegam para suas famílias via grupo de *Whatsapp*.

Para o desenvolvimento das aulas, as professoras precisaram mobilizar diversos saberes que constituem o saber docente (TARDIF, 2000) necessário para o desenvolvimento de sua prática docente e a regência por meio do ensino remoto. Apesar de muitas não terem tido experiências formativas e profissionais utilizando as tecnologias digitais, para as professoras o cancelamento das aulas presenciais impulsionou nelas a curiosidade e a necessidade de aprenderem mais, de pesquisarem novos assuntos e metodologias para conseguirem realizar suas aulas.

Assim, para planejarem suas aulas, as professoras articularam os saberes que já possuíam da sua prática docente a saberes da vida cotidiana, como a utilização de ferramentas de busca para aprender sobre determinados assuntos. Elas relatam que, ao planejarem as aulas, vão:

Pesquisando em sites, lendo, estudando, vendo tutoriais (Amarilis. Entrevista, outubro de 2020).

Mas, também, consideram outras dimensões para a elaboração do plano de aula, como:

Levando em conta a realidade da minha turma, priorizando atividades simples e que não apresentem um grau de dificuldade de realização por parte dos pais (Begônia. Entrevista, outubro de 2020).

Com material de estudo, cadernos de planos, seguindo sempre um roteiro mediante o desenvolvimento dos alunos (Hortênsia. Entrevista, outubro de 2020).

Para elaborar as aulas que se darão de forma remota, as professoras mobilizam os diversos saberes pedagógicos que possuem, que vão desde os conhecimentos teóricos sobre infância, educação infantil, aos saberes metodológicos, como a utilização do lúdico para a realização das aulas, aos demais saberes que esse profissional constrói e que, em conjunto, definem a prática docente que estão desenvolvendo no ensino remoto para as crianças.

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (AZZI, 2005, p. 43).

Para desenvolver a prática docente e a regência remota, as professoras entrevistadas precisaram não só reinventar a profissão, que assumiu um novo espaço-tempo de atuação, mas reinventaram também as próprias formas de aprender e de lidar com os saberes que possuem, para conseguir desenvolver, ainda que com muitas limitações, propostas educativas e formativas para as crianças, que, diante do isolamento social desencadeado pela pandemia, tiveram a ruptura das experiências educativas que vinham sendo construídas na escola, com elas e para elas.

A partir das reflexões sobre a prática docente e a regências dessas professoras, compreendemos, assim como a professora Camélia, que “O ensino remoto na educação infantil nos deixa com a certeza de que o grande avanço nessa faixa etária só ocorre com as interações e experiências coletivamente. Nada substitui a escola presencial” (Camélia. Entrevista, outubro de 2020). Não podemos negligenciar as reflexões em torno do ensino remoto; é preciso reconhecer que, mesmo emergencial e necessária, essa perspectiva de ensino só irá agravar as desigualdades educacionais e sociais que historicamente se fizeram presentes no país.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões construídas neste trabalho a partir da aproximação com a realidade do ensino remoto no Sistema de Ensino Público do Município de Fortaleza, no Ceará, e a partir das falas e dos olhares das professoras que atuam nas creches e pré-escolas dessa rede de ensino, possibilitaram compreender como tem se dado a oferta da Educação Infantil no contexto da pandemia da Covid-19.

Problematizar a realidade educacional do país sempre foi um papel da universidade pública brasileira, como também contribuir com reflexões que possam servir de norte para as políticas públicas educacionais. E, no contexto do isolamento social e da paralisação das atividades de ensino presencial por todo o território brasileiro, tornou-se uma necessidade atual, pois as experiências de ensino remoto que estão sendo desenvolvidas nas diversas escolas brasileiras, e, em ênfase, nas creches e pré-escolas, revelam problemáticas ainda não superadas pela sociedade brasileira, como a desigualdade social gritante existente entre os milhares de estudantes brasileiros, que barram e até podem impossibilitar o desenvolvimento da aprendizagem com qualidade, diante da realidade das aulas remotas.

Contudo, também revelam as dificuldades e potencialidades que são vivenciadas pelas professoras que estão desenvolvendo a sua prática docente e a regência em um contexto atípico, estranho às suas práticas de outrora. Então, esta pesquisa conseguiu trazer elementos para contribuir com o debate sobre o ensino remoto na pandemia da Covid-19.

Concluímos que a prática docente e a regência das professoras da Educação Infantil das escolas públicas do município de Fortaleza/CE, diante da realidade da pandemia da Covid-19 têm sido desenvolvidas por meio do ensino remoto, e que elas utilizam como principal meio de educação e comunicação com as crianças e suas famílias o aplicativo *WhatsApp*. Através de grupos criados nos aplicativos para cada turma em que lecionam, as professoras tentam assegurar o direito das crianças à educação e ao ensino, oferecendo através de postagens de conteúdos as atividades que contemplam as necessidades e os processos formativos das crianças, dialogando com as orientações previstas nos documentos oficiais.

Assim, para elaborarem suas aulas, as professoras, além de pesquisarem os conteúdos que irão abordar na aula, também precisam estudar, ver tutoriais e orientações sobre como gravar e editar vídeos, ou elaborar figuras com recados aos pais, que são recursos pedagógicos que estão desenvolvendo e utilizando para ensinar às crianças. Por meio de vídeos com contações de história, de dança, de brincadeiras e de músicas, as professoras acreditam estar oferecendo uma educação lúdica e que dialoga com os direitos de

aprendizagem e campos de experiências orientados pela BNCC e que são fundamentais para o ensino e desenvolvimento das crianças.

Entre as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras, elas destacaram a falta de participação da família na realização e cumprimento das atividades que são orientadas para serem feitas com as crianças. Percebemos o esforço empreendido pelas professoras para gravarem vídeos, fazerem áudios e atividades que possam dar continuidade ao que vinham construindo de aprendizagem com as crianças, antes da suspensão das aulas, mas, por motivos diversos, os grupos, que se constituem como salas de aulas virtuais, acabam sendo espaços esvaziados da participação das famílias e crianças.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelas professoras, elas identificam como potencialidade desse contexto a criatividade e desenvoltura que elas conseguiram construir, principalmente no uso das tecnologias digitais e uso dos aplicativos. Para muitas, esses ganhos que tiveram nessa experiência docente que estão tendo só contribuem para que suas práticas sejam ainda mais qualificadas, além de também compreenderem a importância das diversas linguagens e recursos para o trabalho pedagógico e formação das crianças.

Pode-se dizer que, apesar das tentativas das professoras, da escola e do sistema de ensino de buscarem uma saída diante do distanciamento social para continuarem oferecendo as aulas para as crianças, tentando romper com o distanciamento imposto, mesmo que por meio de vídeo, voz ou foto, na tentativa de fazerem as crianças interagirem com as professoras e com os conteúdos escolares, o ensino remoto para a Educação Infantil tem se revelado como uma falsa oferta de formação, onde não se tem efetivamente o desenvolvimento das vivências e experiências necessárias para as crianças se desenvolverem. O ensino remoto emergencial, saída vista como necessária pelo Sistema de Ensino Brasileiro, revela para a sociedade a importância dos professores e do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 43-57.

BARBOSA, Otavio Luis; CUNHA, Paulo Giovani Moreira da. Pandemia e a precarização do direito ao acesso à educação. **Revista Pet Economia UFES**, v. 01, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/peteconomia/article/view/31745/21186> Acesso em: 27 ago. 2020.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Online. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 25 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares**

nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 04 abr. 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, nº 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmx1ZmFiY21vcml8Z3g6NjNINTVlYmU5MDIyZDFkYg>. Acesso em: 03 set. 2020.

CORTEZ, Clarice Zamonaro. As Representações da Infância na Idade Média. *In: XV Jornada de Estudos Antigos e Medievais. II Jornada Internacional de Estudos Antigos e Medievais. Anais...* Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 21 a 23 de setembro de 2011. Disponível em: < <http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2011/pdf/comun/03018.pdf> >. Acesso em 20 nov. 2020.

COUTINHO, Angela Scalabrin; COCÔ, Valdete. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016266, p. 1-15, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 16 nov. 2020.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2013.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. *In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto*/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTALEZA. Secretaria de Educação. Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza: Documento Preliminar. s/d.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da Fala do Outro ao Texto Negociado: Discussões Sobre a Entrevista na Pesquisa Qualitativa. **Paidéia**, v. 14, nº 28, p. 139-152, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/html/v7n1a13.htm>. Acesso em: 01 nov. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre; Belo Horizonte: Artmed; Editora UFMG, 1999.

LOCKMANN, Kamila; MOTA, Maria Renata Alonso. Práticas de assistência à infância no

Brasil: uma abordagem histórica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 76-111. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/198472381426201376/2534>. Acesso em 20 nov. 2020.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstitutivo de Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>. Acesso em 10 set. 2020.

NASCIMENTO, Claudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto e Educação**. Ano 23, nº 79, jan/jun, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1051>. Acesso em: 01 nov. 2020.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa Modalidade Educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>. Acesso em: 08 out. 2020.

POUPART, Jean. A Entrevista de Tipo Qualitativo: Considerações Epistemológicas, Teóricas e Metodológicas. In: POUPART, Jean. (Org.). **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques Epistemológicos e Metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SANTOS, Cícero Edinaldo dos. A Invenção da Família Moderna: Funções, Particularidades e Sentimento de Pertencimento. **Veredas da História** [online], v. 10, nº 1, p. 259-275, jul. 2017.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Educere et. Educare**, v. 06, nº 12, jul/dez 2001. p. 235-249. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643/4891>. Acesso em: 05 mar. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104642074/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

WAJSKOP, Gisela. O Brincar na Educação Infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº 92, p. 62-69, fev. 1995.