



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LYZANDRA KÁRENN FRAZÃO DO NASCIMENTO

**OS DESAFIOS VIVENCIADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO PANDÊMICO**

João Pessoa-PB

2022

LYZANDRA KÁRENN FRAZÃO DO NASCIMENTO

**OS DESAFIOS VIVENCIADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO PANDÊMICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Marinho da Costa.

João Pessoa-PB

2022

**Catálogo na
publicação**
**Seção de Catalogação e
Classificação**

N244d Nascimento, Lyzandra Kárenn Frazão do.

Os desafios vivenciados na prática pedagógica dos docentes da educação infantil no período pandêmico / Lyzandra Kárenn Frazão do Nascimento. - João Pessoa, 2022.

45f.

Orientação: Isabel Marinho da Costa.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Formação inicial e continuada. 2. Educação infantil. 3. Prática pedagógica. I. Costa, Isabel Marinho da. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

FOLHA DE APROVAÇÃO

OS DESAFIOS VIVENCIADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO PANDÊMICO



Profa. Dra. Isabel Marinho da Costa

Orientadora

Profa. Dra. Quezia Vila Flor Furtado

Examinadora (UFPB/DME/CE)

Maria da Conceição Gomes de Miranda

Examinadora (UFPB/DME/CE)

**João Pessoa-PB
2022**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer ao Deus Pai, Filho e Espírito Santo, por todos os benefícios dados a mim, ainda que eu seja uma pobre pecadora salva pela graça do Senhor. Minha sincera gratidão ao meu Senhor e Salvador Jesus Cristo, que morreu na cruz do Calvário para que eu e o mundo tivesse vida.

Agradeço a minha mãe Lucitânia, por ser tão amorosa e gentil. Sempre cuidando de mim, orando por minha vida e sendo a melhor mãe que uma filha poderia ter. A você mamãe devo gratidão e amor, te amo até a eternidade. Agradeço ao meu pai Valdeci, por sempre se dispor a me ajudar em tudo, por todo trabalho árduo para dar a mim e aos meus irmãos uma boa educação e principalmente por ter me ensinado a amar ao Senhor Jesus.

Agradeço ao meu irmão Hugo por todas as vezes que me esperou voltar da universidade, por acreditar no meu potencial e por ser um irmão tão cuidadoso, gentil, atencioso e por ser um servo exemplar do Senhor e inspirar a minha vida, te amo meu Huguinho. Também sou grata pelo meu irmãozinho caçula Pedro, que enche a minha família de alegria com o seu jeitinho sanguíneo de ser. Pedrinho, você é um presente que Deus nos deu, sou muito abençoada por ser sua irmã mais velha; meu amor por ti é tão grande que não cabe dentro de mim. Muito obrigada por todos os abraços e conversas divertidas que você me proporciona. Te amo!

A minha amiga e irmã Rahyanne, que viveu o período de graduação comigo e foi o meu maior apoio na universidade. A você minha amiga expresse a minha sincera gratidão, amo você. Agradeço as minhas amigas Camila, Larissa, Brenda e Manuelle por tornarem os meus dias mais leves e divertidos.

Não poderia deixar de agradecer a minha querida professora, Isabel. Quero deixar registrado que sem a sua ajuda eu jamais teria chegado até aqui. A senhora é resposta de oração e do maravilhoso socorro do Senhor para comigo. Sou e serei sempre grata por todo tempo dedicado para construção desse trabalho e por ser essa excelente profissional que exala a graça de Cristo. A senhora, mais uma vez o meu muito obrigada!

LISTA DE ABREVIACÃO

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNE – Conselho Nacional da Educação

CREI – Centro de Referência em Educação Infantil

EER – Ensino Remoto

EH – Ensino Híbrido

EJA – Educação de Jovens e Adultos

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNE – Plano Nacional de Educação

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

RCNEI – Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEDEC – Secretaria de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema “Os Desafios Vivenciados na Prática Pedagógica dos professores da Educação Infantil no Período Pandêmico”. Visa compreender os desafios vivenciados pelas professoras da Educação Infantil do Centro de Referência em Educação Infantil Antônio de Sousa Maranhão Júnior (CREI). A pesquisa surgiu a partir de nossa experiência docente no ano de 2021. Dessa forma, a vivência que tivemos nos proporcionou lidar na prática com as dificuldades que a Educação Infantil passou durante a pandemia em que as aulas eram ministradas de forma *online*. O trabalho é desenvolvido em cinco capítulos. A pesquisa é qualitativa, de cunho bibliográfico e de campo. A pesquisa de campo foi desenvolvida com 08 (oito) professoras do CREI. A análise das respostas foi feita a partir da metodologia de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2010). Com base nos resultados da análise, concluímos que as professoras sentiram muita dificuldade para realizar as aulas usando as ferramentas tecnológicas das quais elas não tinham domínio, que a família foi pouco participativa no diálogo e na comunicação com as professoras e que em decorrência dessas e outras situações desafiadoras, a aprendizagem das crianças foi negligenciada no que se refere as condições necessárias e importantes para que a aprendizagem ocorresse de forma significativa.

Palavras-chave: Formação inicial e continuada. Educação Infantil. Cuidar e Educar.

ABSTRACT

This research has as its theme “The Challenges Experienced in the Pedagogical Practice of Early Childhood Education Teachers in the Pandemic Period”. With the objective of understanding the challenges experienced by the teachers of Early Childhood Education at CREI Antônio de Sousa Maranhão Júnior. The research emerged from my teaching experience in 2021. In this way, the experience I had allowed me to deal in practice with the difficulties that Early Childhood Education went through during online classes. The work is divided into five chapters. The first is the introduction, which makes a general overview of the work; the second chapter deals with the Initial and Continuing Training of Teachers Awakening Reflection for Action, based on authors such as Rodrigues and Rego (2004), Alarcão (2010), Antunes (2010), Libâneo (2010), among others; the third chapter deals with Early Childhood Education as a Legal and Institutional Right, structured by the National Education Guidelines and Bases Law (1996), the National Curriculum Framework (1998) and all other documents related to Early Childhood Education; the Methodology chapter presents the research development, referencing authors such as Bagno (1999), Gonçalves (2008) among others. The research was developed with the CREI teachers, being field and bibliographical, regarding the nature of the data, the research is qualitative. The analysis of the teachers' responses was carried out using the content analysis methodology proposed by Bardin (ANO). However, the quantitative and qualitative pre-analysis stage was not used, nor the coding, categorization and inference of data, as it is a research of summarized data content and aimed at a single purpose. Based on the results of the analysis, it concludes that the teachers found it very difficult to carry out classes using technological tools, that the family was not very participatory and that the children's learning was directly affected.

Keywords: Initial and continuing education. Early Childhood Education. Caring and Educating.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DESPERTANDO REFLEXÃO PARA ATUAÇÃO	13
2.1 Os impactos da pandemia da COVID 19 para a formação e o exercício da prática docente.....	18
2.2 O Ensino Remoto e Híbrido desafiando a formação inicial e continuada docente para uma nova compreensão de sua prática docente.	20
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO LEGAL E INSTITUCIONAL ..	24
3.1 As Bases Legais referente a Educação Infantil reconhecendo e constituindo a criança como sujeito integral.....	28
3.2 A realidade do CREI Antônio de Sousa Maranhão Júnior: desafios e avanços para a Educação Infantil.....	29
4 METODOLOGIA.....	32
4.1 Campo de pesquisa.....	34
4.2 Análise da pesquisa	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2021 fomos chamadas para trabalhar no Centro de Referência em Educação Infantil Antônio de Sousa Maranhão Júnior (CREI), que fica localizado no Município do Conde, no Estado da Paraíba. Alguns anos antes, tivemos contatos informais com os profissionais que lecionavam no CREI, porém, nossa única experiência na prática docente era com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ano de 2021, fomos convocadas para lecionar no CREI e com a turma de Educação Infantil IV. Essa vivência foi um grande desafio, pois, desde março de 2020, estávamos vivendo um contexto e uma realidade de vida social, econômica, educacional e política, totalmente desafiadora. O Brasil e o mundo estavam enfrentando a pandemia causada pela COVID-19, desde março de 2020. Assim, eu e todas as demais professoras, passamos a ministrar aulas *online* para as crianças.

Ministrar aulas para crianças com o uso de ferramentas tecnológicas, propicia uma reflexão sobre os desafios que eu e as minhas colegas de trabalho estávamos enfrentando. Enquanto professoras, diante do “novo normal”, necessitamos lidar logo de cara com o uso das tecnologias como a principal fonte de promover a aprendizagem das crianças. Todavia, não sabíamos utilizar aplicativos de edição de vídeo, e muito menos também, como torná-los didáticos e atrativos para as crianças da Educação Infantil. Assim, além desses desafios didático-pedagógicos que estavam relacionados diretamente à nossa formação inicial e continuada, que muitas vezes não contemplava o desenvolvimento de habilidades para o uso de tecnologias, enfrentamos ainda a desafiadora realidade dos alunos sem acesso as ferramentas tecnológicas e à internet.

Algumas famílias não conseguiam acompanhar as atividades desenvolvidas (sempre *online*), por não ter uma boa internet, ou porque os pais trabalhavam o dia todo, ou tinham somente um celular para vários filhos utilizarem, dentre outros problemas que foram surgindo com o passar do tempo. Todos esses fatores foram cruciais para definição do tema desse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pois o fato de termos a oportunidade de atuar como professora da Educação Infantil nesse contexto específico, visualizamos, na prática como as aulas online para as crianças pequenas eram difíceis de atender as necessidades de cada uma de maneira individual, de suas famílias e, consequentemente, possibilitar a aprendizagem significativa.

O CREI do qual atuei como professora está localizado no Loteamento Santa Marta – Pousada de Conde / PB. O Conde é uma cidade rural, localizada no Litoral Sul. Atualmente a prefeita da cidade é Karla Maria Martins Pimentel Régis. O bairro Pousada de Conde é rural e possui apenas um CREI que funciona em um prédio alugado que pertence a Igreja Anglicana do Consolador, que está localizada na Avenida Tânia de Fátima Frazão Amorim/ nº 400. As famílias das crianças matriculadas no CREI são economicamente de classe média baixa, sendo a maioria beneficiárias do Programa Bolsa Família.

Dessa forma, a aprendizagem das crianças era ainda mais prejudicada e as famílias perderam os cuidados diários que o CREI disponibilizava. Sabendo da necessidade do local, a prefeita do município do Conde, distribuía pequenas cestas básicas com o intuito de ajudar a população e as famílias das crianças representadas no CREI ao acesso a alimentação básica. Assim, todo esse contexto que vivenciamos, nos direcionou a abordar a seguinte temática no TCC: “Os desafios vivenciados na prática pedagógica dos docentes da educação infantil no período pandêmico do CREI Antônio de Sousa Maranhão Júnior”.

Esse tema surgiu a partir das experiências anteriormente mencionadas, mas também de algumas hipóteses que refletimos com a pretensão de responder através da pesquisa bibliográfica e de campo, realizadas nesse TCC. A minha primeira hipótese é que a realidade de aulas *online* foi extremamente prejudicial para a aprendizagem das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos; pois na Educação Infantil, a presença e interação professor e aluno é essencial para promoção do desenvolvimento e da aprendizagem. A segunda hipótese é que o uso de ferramentas tecnológicas foi um dos problemas vivenciados pelas professoras para promoção das aulas, interferindo diretamente no êxito de sua prática pedagógica, pois em sua grande maioria, não tinham o mínimo domínio para o uso das tecnologias exigidas e propostas no tempo vivenciado durante a pandemia. A terceira hipótese é a falta de participação da família no processo de ensino e aprendizagem que influenciou negativamente, no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Nessa direção, definimos como objetivo geral da pesquisa realizada nesse TCC a de compreender os desafios vivenciados pelas professoras da Educação Infantil do CREI Antônio de Sousa Maranhão Júnior, lecionaram no período pandêmico. Visa ainda, investigar as dificuldades das professoras da Educação Infantil ao ministrar aulas de forma remota; verificar a percepção das professoras sobre a ocorrência da aprendizagem

das crianças no período pandêmico; Identificar como a falta de convivência presencial, dificultou a relação entre professor e aluno. Por fim, analisar de que maneira as aulas remotas afetaram as práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil do CREI.

Assim, com o intuito de responder aos objetivos elencados traçamos um percurso metodológico que possibilitasse responder as hipóteses iniciais e que provocaram a curiosidade e investigação através dessa pesquisa. Para tanto, definimos por realizar a pesquisa bibliográfica e de campo, sendo o campo da pesquisa o CREI Antônio de Sousa Maranhão Júnior. Quanto a natureza dos dados da pesquisa é qualitativa.

Para construção do referencial teórico, utilizamos livros e artigos, cuja base bibliográfica apontassem temáticas especificamente sobre a Formação Docente e Educação Infantil. Destacamos, assim, autores como Alarcão (2010), Libâneo (2010), Antunes (2008), Rego e Rodrigues (2004), Barrozo e Costa (2019), Bagno (1999), Gil (2019), dentre outros.

Para realizar a pesquisa de campo, elaboramos um questionário no *Google Drive* e disponibilizamos o link de acesso através do *email* das professoras sujeitas dessa pesquisa. Disponibilizamos o período de 1 (uma) semana para que respondessem, e nos colocamos à disposição para esclarecimentos. As questões concebidas foram abertas e possibilitaram a autonomia e o livre trânsito das professoras para responder a cada questão disponível.

Nessa perspectiva, desenvolvemos o TCC em 4 (quatro) capítulos, incluindo as Considerações Finais e as Referências bibliográficas. O primeiro capítulo é o texto introdutório e apresenta o percurso que trilhamos para definição do tema do TCC, dos objetivos e das bases bibliográficas definidas para a metodologia e também para responder as hipóteses iniciais e pretensões expostas neste trabalho.

O segundo capítulo, aborda sobre a Formação de Professores, exibindo a importância da formação inicial e continuada para o exercício da prática dos professores. Enfatiza ainda as competências, habilidades e atitudes necessárias nessa formação, mostra a carência e relevância de uma formação docente que não se restrinja a graduação; expõe algumas características do bom professor, que busca se atualizar e está sempre disposto a aperfeiçoar o seu trabalho, objetivando proporcionar uma aprendizagem de qualidade e significativa para os seus alunos.

Também será abordado neste capítulo como a escola pode contribuir oferecendo tanto para os professores, como para os alunos um ambiente pensante e flexível. Isto é,

o professor e a escola devem trabalhar em conjunto com o intuito de alcançar o mesmo objetivo dispor uma aprendizagem significativa para os alunos, formando assim, um espaço onde eles possam se expressar e exercer sua criticidade. Dissertarei também como a formação continuada é fundamental e como ainda mais evidente na pandemia. Pois, muitos professores tiveram dificuldade para exercitar a docência em um contexto cujo recurso didático principal para promoção das aulas foi o tecnológico e tratará que o conhecimento traz ao professor um reflexo direto em sua atuação prática.

No terceiro capítulo, versamos sobre o percurso legal sobre a Educação Infantil e um pouco da história da Educação Infantil e as etapas vivenciadas até se chegar ao que temos hoje. Debateremos ainda como a Educação Infantil no Brasil tinha um olhar apenas assistencialista e como as práticas pedagógicas eram pouco consideradas, inclusive, a Educação infantil só passou a ser parte da legislação por volta de 1996, com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Será exposto o conceito de criança na perspectiva da Educação Infantil, considerando as Bases Legais constituídas para o fim de compreender a criança em sua integralidade. Por fim, relacionaremos de que forma a pandemia prejudicou essa etapa tão importante para o desenvolvimento global das crianças.

O quarto capítulo é a metodologia, dispondo o tipo de pesquisa, o local da pesquisa, o percurso e desenvolvimento do trabalho e os seus resultados. A metodologia tem como propósito explicar detalhadamente a pesquisa. Nesse trabalho, dividimos em três partes: - a explicação geral do trabalho (tipo de pesquisa, a ferramenta utilizada para coletar os dados); uma breve apresentação do campo de pesquisa e, por último, a análise das respostas obtidas. Realizamos a análise a partir da metodologia de análise de conteúdo, proposto por Bardin (ANO). Esclarecemos que não utilizaremos a etapa de pré-análise quantitativa e qualitativa, nem a codificação, categorização e inferência dos dados, por se tratar de uma pesquisa de conteúdo de dados resumidos e voltados a um único propósito, que é identificar os desafios vivenciados pelas professoras do CREI no período pandêmico; mas utilizaremos a coleta, descrição e interpretação dos dados como fatores essenciais e que possibilitam alcançar os objetivos propostos nesse TCC.

Nas considerações finais, respondemos se os objetivos traçados para essa pesquisa foram alcançados. A pretensão desse trabalho é expor como foi desafiador desenvolver a prática docente durante a pandemia. Embora, o exercício da docência, desde sempre, não seja uma missão fácil, mas que se tornou ainda mais complexa no contexto de pandemia. Com essa pesquisa, buscamos além de explorar os desafios das professoras do CREI,

exporemos como a escola necessita de apoio para exercer o seu papel com excelência. Portanto, nas considerações finais, apresentamos os maiores desafios enfrentados pelas professoras e como a pandemia atingiu diretamente a prática pedagógica.

2. A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DESPERTANDO REFLEXÃO PARA ATUAÇÃO.

A formação de professores não se restringe apenas ao período de formação inicial que ocorre através da graduação, mas deve ser contínua. Tendo em vista que o mundo não para e a aprendizagem também não. Antunes (2008), menciona o termo “professouro” para se referir aos docentes que vivem como se estivessem no período cretáceo¹.

Ainda hoje, em pleno século XXI, muitos docentes revelam uma postura centralizadora, deixando o aluno em segundo plano. O professor que está em constante formação deve refletir sobre a sua prática pedagógica, buscando melhorias e avaliando os resultados obtidos. Dessa maneira, o professor que se atualiza, utiliza a ferramenta de pesquisa, investigação e reflexão constantemente, articulando a teoria à prática. Isso se evidencia ainda mais com a afirmação de Rodrigues e Rego:

A articulação teoria-prática, a pesquisa, a investigação e a reflexão são elementos mediatizadores dos processos pedagógicos e didáticos do professor, na trajetória de sua formação continuada. Esse conjunto de elementos significativos permitem ao professor autoanalisar-se, refletir sobre seu trabalho docente, constitui para melhorar sua performance como professor. (RODRIGUES E REGO, 2004, p. 23).

Portanto, o professor precisa compreender que os saberes, conhecimentos, as habilidades e atitudes não se adquirem apenas no espaço escolar, como também nos diversos espaços sociais. Assim, o aluno nesse contexto de informações, não é apenas um receptor, mas aquele que precisa administrar bem as informações recebidas para transformá-las em conhecimento. (ALARCÃO, 2010).

Nessa perspectiva, é importante que o professor tenha uma cosmovisão correta quanto ao que é “uma aula, o que é conhecimento, o que ensinar, o que é aprender e procurar compreender se de fato o aluno aprendeu”. Antunes (2008), aponta formas que

¹ De acordo com o dicionário online de português cretáceo significa um período geológico do final da era secundária, durante o qual se formou a greda (Acesso em: <https://www.dicio.com.br/>. 07 de set. 2022).

fogem de uma pedagogia tradicional de ensino e expõe meios que possibilitam aos professores ter um novo olhar quanto a esses quesitos.

Para Antunes (2008) uma aula não se restringe apenas ao espaço de “sala de aula,” pois o aprendizado pode ocorrer em lugares alternativos como parques, museus, etc. Segundo o autor, ele, as aulas podem ser executadas da seguinte maneira:

- a aula pode ou não ocorrer em salas específicas destinadas a esse fim;
- ministrar aula é ato profissional e, como tal, apenas professores podem exercê-lo, tal como apenas médicos podem praticar a medicina;
- a aula expositiva é uma maneira de ministrar aula, mas não é e não pode ser a única maneira;
- professor é profissional e como competência jamais se improvisa, não se concebe que verdadeiras aulas sejam transmitidas por trabalhadores de outras profissões. (ANTUNES, 2010, p.23).

Desse modo, o professor que almeja desenvolver seu trabalho com excelência, não deve se manter arraigado a mesmice, achando acreditando que já sabe tudo o que precisa. Carece sondar novos conhecimentos constantemente, sempre objetivando uma melhor qualidade em seu trabalho. Alarcão (2010), afirma que nesse contexto a escola também necessita se colocar como um ambiente aberto, pensante e flexível. (ALARCÃO, 2010). Em contrapartida, o professor fica com a tarefa de:

Criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprender e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem que desenvolver (2010, p. 32).

Assim, tanto os professores como a escola, precisam explorar meios para ofertar aos alunos um espaço que proporcione uma aprendizagem de qualidade, para que o aluno seja um agente ativo. Bem como, é essencial o professor atuar como um docente prudente, isto é, aquele que pensa, é criativo e não se restringe a reproduzir conteúdo e ideias. (ALARCÃO, 2010).

O professor, conforme Alarcão (2010), não deve agir de maneira ponderada sozinho, e sim, trabalhar em conjunto com a escola, formando um ambiente reflexivo, proporcionando aos alunos um lugar favorável, onde estes possuem liberdade para pensar

e exercer a criticidade. Rodrigues e Rego (2004), se posicionaram sobre a relevância da formação continuada ao advertir que: “A qualidade da formação exige, hoje, o desenvolvimento de novas motivações o estabelecimento de relações inovadoras, que interajam e envolvam todas as variáveis do processo educativo”. (RODRIGUES E REGO, 2004, p.20).

Nessa direção, Libâneo (2010), ressalta ainda mais essa necessidade ao enunciar que o professor é indispensável, e para que ele alcance com maior êxito os seus alunos, a sua formação requer estar aberta para se modificar de acordo com a realidade (LIBÂNEO, 2010). Um exemplo disso, foi a pandemia causada pela COVID -19, no ano de 2020/2021. Nessa circunstância, a exigência dos profissionais docentes, foi se reinventar com a finalidade de atender as novas demandas educacionais.

Nessa perspectiva, a formação inicial dos professores também carece ser repensada. Libâneo (2010), aborda que a formação docente não deveria estar ligada somente a dimensão econômica, porém, essa deve abranger o ser humano por completo, desde suas necessidades físicas, emocionais e cognitivas (LIBÂNEO, 2010). De acordo com ele, a escola e os professores que desejam ofertar uma educação de qualidade para todos, apresenta as seguintes características:

- Preparação para o mundo do trabalho em que a escola se organize para atender às demandas econômicas e de emprego, inclusive para formas alternativas, visando à flexibilização que caracteriza o processo produtivo contemporâneo e adaptação dos trabalhadores às complexas condições de exercício profissional no mercado de trabalho.
- Formação para a cidadania crítica, isto é, formar um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho.
- Preparação para a participação social, em termos de fortalecimento de movimentos sociais, não apenas os que envolvem setores amplos da sociedade, mas também aqueles localizados, baseados em interesses comunitários mais restritos, no bairro, na região, nos pequenos grupos, organizados em associações civis, entidades não governamentais etc.
- Formação ética, explicitando valores e atitudes por meio das atividades escolares. (LIBÂNEO, 2010, p. 26-27).

A escola, juntamente com o professor, necessita caminhar de mãos dadas, almejando alcançar os mesmos fins. Para isso, as Instituições Superiores (Universidades),

que formam professores, devem se dispor a ofertar uma formação que prepare profissionais capacitados para formar cidadãos críticos e reflexivos.

Para tanto, o professor que desejar alcançar esse objetivo, precisa fincar suas bases na reflexão e pesquisa. Rego e Rodrigues (2004), afirmam que o professor através dessas ferramentas, consegue abrir leques que atuam diretamente como meio de intervenção, contribuindo no processo de transformar problemas em solução. (RODRIGUES & REGO, 2004). Essa prática beneficia, segundo Rodrigues e Rego (2004), a escola e o docente da seguinte forma:

A prática de elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa e de investigação, além de propiciar a verticalização dos estudos dos fenômenos educativos, que compõem os processos desenvolvidos pelo professor na trajetória contínua de sua formação, oferece oportunidades para que o pesquisador-professor, debata com o cotidiano escolar e reflita sobre as conexões nele estabelecidas. (RODRIGUES E REGO, 2004, p.20).

Outro fator que Rodrigues e Rego evidenciam no processo de formação docente, é que as disciplinas práticas ou os estágios supervisionados, não suprem tudo aquilo que o professor necessita ter em sua bagagem e em sua formação. Por isso, o docente que se preze, buscará sempre se aperfeiçoar. Eles enfatizam ainda que esse processo de aperfeiçoamento proporcionará ao mesmo:

(...) desenvolvimento do potencial educativo do professor, capacita-o a (re)produzir novos significados a partir das efetivas relações de trocas por ele estabelecidas, relações de trocas estas que, por sua vez, dependem do modo como se dão os ajustes e as adequações que o professor realiza, para que as práticas pedagógicas, fundamentadas em tendências educacionais inovadoras, adotadas por ele, venham a atender às suas necessidades e do aluno, na concretização do ato pedagógico recíproco: aprender-ensinar (RODRIGUES E REGO, 2004, p.21).

Desse modo, todo novo conhecimento, trará proporcionará ao docente uma amplitude direta em sua atuação prática. Outro aspecto importante do qual o professor e a escola devem estar conscientes, é que o saber e a aprendizagem não estão restritos ao espaço escolar. Libâneo (2010), declara que: “A educação acontece em muitos lugares,

por meio de várias agências (2010, p.27)”. Assim a aprendizagem está presente em todas as “esquinas”, por isso, a escola deve ser o espaço onde essas informações são analisadas com criticidade ganhando um significado. Libâneo (2010),

indica ainda que a escola tem que ser o espaço que proporciona aos seus alunos a capacidade de: “[...] selecionar informações, mas, principalmente, a internalizar instrumentos cognitivos (saber pensar de modo reflexivo) para aceder ao conhecimento. (LIBÂNEO, 2010, p.28)”. Mesmo com a facilidade e as vastas informações que temos na atualidade, o papel do professor é insubstituível. Pois, é o docente que proporcionará o caminho para os alunos conferirem significados as informações recebidas e filtrá-las com um olhar crítico (LIBÂNEO, 2010). Esse preparo é ainda mais evidente quando afirma que:

Essa escola, concebida como espaço de síntese, estaria buscando atingir aqueles objetivos mencionados anteriormente para uma educação básica de qualidade: formação geral e preparação para o uso da tecnologia, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, formação para o exercício da cidadania crítica, formação ética. (LIBÂNEO, 2010, p.29).

Contudo, elencamos no discorrer do texto, tais propósitos são alcançados quando o docente é comprometido com a sua formação. Mais uma vez, Libâneo (2010), expõe novas atitudes que o professor precisa se posicionar diante dessa nova realidade. Primeiramente, Libâneo expõe que o docente deve compreender que o ato de ensinar é uma mediação em que a aprendizagem do aluno ocorre de maneira ativa; ele enfatiza ainda a necessidade dos docentes saírem das práticas pluridisciplinares para as práticas interdisciplinares; de ensinar os alunos a aprender e a pensar; de auxiliar os alunos avaliar os conteúdos ensinados de forma crítico-reflexiva; de desenvolver a capacidade de se comunicar; de compreender que as novas tecnologias exercem influências na educação; de respeitar e buscar atender as especificidades da escola e de sua sala de aula; de sempre fazer novos investimentos em sua formação; de trabalhar com a dimensão afetiva e, por fim, ter uma conduta ética sabendo dar as devidas orientações aos alunos (LIBÂNEO, 2010).

Esse novo professor, proposto por Libâneo (2010), para se tornar real é preciso que se tenha força de vontade para aprender o exercício da prática docente e uma

graduação que esteja comprometida com tal formação. Nessa luta pela formação de qualidade e continuada, é necessário expor a importância de valorizar a profissão docente ao proporcionar salários de qualidade, junto com isso, resgatar a dignidade do professor e dar ao mesmo melhores condições para desenvolver o seu trabalho. (LIBÂNEO, 2010).

Esses fatores mencionados influenciam diretamente na maneira que será exercida a profissão docente. Veiga (2008) explica que a docência significa: “[...] ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar e entender (2008, p.13)”. Sendo assim, mais uma vez, é enfatizado que o ato de ensinar vai desempenhar na vida do aluno funções que vão além de ministrar uma aula. E apesar da pouca valorização docente, ainda há muitos que exercem a profissão com excelência e afeto, propagando assim, maior sentido à sua formação e caminhada profissional.

2.1 Os impactos da pandemia da COVID 19 para a formação e o exercício da prática docente.

Sabendo a grande importância da formação continuada e da pandemia que o mundo vivenciou, logo no início do ano de 2020, é pertinente expor as consequências que a pandemia causada pela COVID-19, trouxe de forma específica para a educação. De acordo com Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021), a pandemia gerou:

[...] o distanciamento social e fechamento de estabelecimentos diversos, inclusive escolas. Mediante Portaria nº 188/2020, o Ministério da Saúde declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, levando Estados e Municípios a editarem instrumentos legais e normativos para o enfrentamento desta (2021, p.02).

As escolas foram fechadas e as aulas passaram a ser ministradas de forma remota. O Conselho Nacional de Educação (CNE) frente a esse “novo normal” abriu um parecer (nº 5/2020), para que o calendário escolar fosse reorganizado (BEZERRA, VELOSO & RIBEIRO, 2021). Essa medida foi tomada com a finalidade de minimizar os danos causados com os fechamentos das escolas. Para tanto, não foi exigido os 200 dias letivos, e sim oitocentas horas vinculadas a atividades extras, almejando prevenir a evasão dos

alunos. (BEZERRA, VELOSO & RIBEIRO, 2021).

Esse contexto pandêmico expôs a falta de preparo dos professores para lidar com dificuldades como “aulas remotas”, especialmente a Educação Básica. Frente a esse grande desafio, os professores tiveram que utilizar ferramentas tecnológicas para ministrarem suas aulas. Outro fator é que nem todos os alunos tem acesso a internet, ou não possui internet com qualidade para participar das atividades desenvolvidas pelos professores e até mesmo das aulas remotas. Oliveira, Corrêa e Morés (2020), afirmam que esse problema se estende também a fatores socioeconômicos, e advertem que:

(...) refere-se aos aspectos socioeconômicos, como o acesso à conexão de internet e ao fato de que nem todos os professores e alunos possuem aparato computacional em suas residências, que possibilite estar online e realizar atividades escolares de modo totalmente remoto (OLIVEIRA, CORRÊA E MORÉS, 2020, p.5).

Dessa maneira, as aulas remotas revelaram trouxeram consigo grandes desafios. Conforme Alarcão (2010), a sociedade atual é a “sociedade da informação”. Portanto, a escola precisa enquadrar como competência essencial a informática. (ALARCÃO, 2010). Contudo, antes da pandemia essa competência não era considerada importante pelas escolas. Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021), comprovam esse fato ao dizer:

[...] debates envolvendo as tecnologias como parte do processo de mudanças sociais e seus impactos na educação parece não ter recebido atenção apropriada, visto as inúmeras limitações expostas em decorrência das aulas remotas BEZERRA, VELOSO E RIBEIRO, 2021, p. 04).

Essa realidade só comprova que as formações continuadas não contemplavam as Tecnologias de Informação e Comunicações (TICs). Embora, desde abril de 1997, o Ministério da Educação e Cultura - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC), tenha criado o Programa Nacional de Tecnologia - PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL (PROINFO), que visa promover a utilização das tecnologias nas escolas públicas (BEZERRA, VELOSO & RIBEIRO, 2021). Com o passar do tempo, foram criados outros programas para suprir essa abertura que há na

educação brasileira, sendo o mais atual o Programa de Inovação e Educação Conectada (Decreto nº 9.204/2017).

Apesar desses programas criados para capacitar os professores nessa área específica, a pandemia comprovou que existe uma lacuna imensa entre os professores e o uso das TICs. Nesse caso, o essencial é que as formações continuadas sejam repensadas e modificadas, abrangendo especificidades de um mundo altamente globalizado e tecnológico.

Montenegro, Matos e Lima (2021) afirmam que: “[...] é nesse contexto de mudanças no trabalho docente que podemos refletir sobre as transformações, adaptações necessárias e soluções emergenciais que interferem diretamente no trabalho docente (MONTENEGRO, MATOS E LIMA, 2021, p.5)”. Para tanto, as escolas mediante essa realidade precisam proporcionar formações continuadas buscando dar meios aos professores de se reinventarem em diversas situações pela qual o mundo vivenciar.

Não é uma tarefa fácil, mas que necessita ser feita. Além disso, as escolas devem estar abertas para ouvir o que é importante abordar nas formações continuadas pelos professores, afinal é o professor que precisa fazer acontecer. Portanto, saber quais critérios é de maior importância em sua formação será de grande relevância.

2.2 O Ensino Remoto e Híbrido desafiando a formação inicial e continuada docente para uma nova compreensão de sua prática docente.

A proposta do Ensino Emergencial Remoto (EER), é que as aulas sejam ministradas no mesmo horário das aulas presenciais. De acordo com Oliveira, Corrêa e Morés (2020) *apud* Moreira e Schlemmer (2020), esse processo é focado: “no conteúdo” e “a comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva (2020, p.9)”.

O Ensino Remoto Emergencial não foi a única alternativa utilizada pelo governo, porém, ao estabilizar um pouco a pandemia e com as novas exigências cumpridas pelas escolas, outra proposta foi oferecida a educação “o Ensino Híbrido (EH)”. Tal modalidade proporcionou aos alunos aulas nos dois formatos “presencial e online”. Dessa forma, o modelo de EH tem como finalidade unir a sala de aula (em seu formato tradicional), ao

ensino online trabalhando de maneira unificada as duas realidades (OLIVEIRA, CORRÊA & MORÉS, 2020). Oliveira, Corrêa e Morés (2020) explicam ainda que:

[...] este formato de ensino tem por finalidade mesclar o ensino tradicional com outras formas de ensinar, sendo esse composto pelos modelos de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida, que seguem o modelo de inovações híbridas sustentadas, o que exigirá do professor um engajamento diante de aulas menos expositivas e mais provocativas, ou seja, ensinar por meio da resolução de problemas, da criatividade e da cooperação (2020, p.8).

Diante dessas mudanças que a educação do Brasil experimentou nesse período de pandemia, a Educação Infantil não ficou de fora e precisou se adequar ao EER. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os eixos norteadores da educação infantil são a interação e a brincadeira (BRASIL, 2017). A BNCC também almeja proporcionar a formação integral dos sujeitos tanto de escolas públicas como de escolas privadas.

A partir dessa situação foi necessário repensar as práticas pedagógicas para promover as crianças de 0 a 5 anos de idade, nas atividades de forma remota que alcançasse pelo menos um pouco do que os eixos estruturantes da BNCC objetiva para a educação infantil. Contudo, isso não foi uma tarefa fácil, tendo em vista que a BNCC coloca como primordial para a educação infantil a: “[...] interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2017, p. 35)”.

Dessa forma, surge um questionamento: “- Como proporcionar as crianças uma formação que disponibilize o que os eixos norteadores da BNCC, propõem através do EER”? De acordo com Gonçalves e Brito (2020), foi criado um novo parecer com orientações tratando questões específicas sobre o EER na educação infantil. O parecer do Conselho Nacional de Educação nº 5/2020 encaminhou as seguintes orientações:

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças

pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. Deste modo em especial, evitaria a necessidade de reposição ou prorrogação do atendimento ao fim do período de emergência, acompanhando tão somente o mesmo fluxo das aulas da rede de ensino como um todo, quando do seu retorno (CNE, 2020, p. 9).

Apesar das orientações do Conselho Nacional de Educação, a tarefa de proporcionar uma educação de qualidade a crianças de 0 anos 5 de idade, se tornou uma grande missão; Missão essa que só foi possível com a participação intensa da família juntamente com a escola. Porém, essa nova maneira de ministrar aulas na educação infantil não funcionou, tendo em vista que fatores primordiais para o desenvolvimento integral da criança foram impossibilitados de serem cumpridos. Segundo Gonçalves e Brito (2020), o ensino a distância não substituiu as aulas presenciais, sabendo que atividades como socialização, brincadeiras em grupo, não aconteceram.

Durante esse período de pandemia, pudemos ministrar aulas para a educação infantil na turma do Infantil IV. Bem como já foi exposto, essa missão se tornou um trabalho diretamente ligado a família/escola. Juntamente com a equipe de professoras da creche da qual trabalhei no ano de 2021, realizávamos as aulas por meio da plataforma digital *WhatsApp*, na plataforma enviávamos pequenos vídeos autoexplicativos (esses vídeos eram compartilhados em um grupo integrado pelos pais das crianças no *WhatsApp*). Uma vez ao mês, entregávamos as atividades que deveriam ser realizadas e postadas no grupo da turma. Muitas crianças não realizavam as atividades por diversos motivos. Dentre eles: a família não possuía internet de qualidade, ou não possuía aparelhos eletrônicos que comportassem os vídeos disponíveis no grupo de *WhatsApp*, dentre outros fatores. Assim, enquanto professora, afirmo, a partir da minha experiência durante esse período pandêmico, que esse modelo de aulas de forma alguma substitui ou chega perto das aulas presenciais. Reitero que nesse período de aulas remotas, as crianças da educação infantil não tiveram aula, pois pequenos vídeos e atividades impressas, nunca substituirá o trabalho docente que é realizado no dia-a-dia com as crianças (ainda que algumas poucas famílias participassem ativamente das atividades propostas).

Diante dessa circunstância, a formação continuada de professores é importantíssima, pois subsidiará aos profissionais da educação ferramentas para se aperfeiçoarem e enfrentarem situações adversas como uma pandemia.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO LEGAL E INSTITUCIONAL

A educação foi garantida como direito de todos os cidadãos brasileiros na Constituição Federal (CF) de 1988. O artigo 208 menciona que “o dever do estado com a educação será efetivado mediante garantia de: IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até (5 anos) de idade”. Contudo, a Educação Infantil só passou a ser integrante legal da Educação Básica no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394 de 1996), mesmo sendo primordial para o pleno desenvolvimento educacional da criança. Desde então, vários documentos legais foram criados para estruturar a Educação Infantil para além do caráter assistencialista.

O capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente se refere ao direito à Educação, à cultura ao Esporte e Laser. O artigo 54, IV, menciona sobre o atendimento em creche e pré-escola às crianças de (0) zero a 5 (cinco) anos de idade. O artigo 29 da LDB enfatiza:

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. É a única que está vinculada a uma idade própria: atende crianças de zero a três anos na creche e de quatro e cinco anos na pré-escola. Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Ou seja, a Educação Infantil almeja o desenvolvimento completo (integral), da criança sendo sua função “educar e cuidar”.

No ano de 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional (RCNEI). Objetivava disponibilizar uma proposta curricular nacional para Educação Infantil. A RCNEI; é um guia com orientações para que os professores compreendam a Educação Infantil como uma antecipação da escolaridade da pré-escola. São três cadernos que orientam em relação a todo o aspecto de como devem ser realizados as ações didáticas e pedagógicas da Educação Infantil. De modo geral, reiteramos que o primeiro caderno apresenta um texto introdutório base sobre como deve ser trabalhado por meio de dois âmbitos de experiência que é exposta nos outros dois cadernos. O segundo caderno, versa

sobre a formação pessoal e social da criança, e o terceiro, posiciona sobre a visão de mundo das crianças.

Nessa perspectiva, é possível observarmos nesses cadernos a educação e o cuidado em relação as crianças, que antes eram enxergadas apenas como um sujeito que possuía necessidades básicas apenas para se alimentar e sobreviver; ou seja, um caráter assistencialista, mas agora passa a ser reconhecida como um sujeito integral ao trabalhar a formação social, linguagem e o caráter das crianças. “Educar e cuidar” são fatores primordiais que o RCNEI enfatiza.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (RCNEI, 1998, p. 23).

Nessa direção, a RCNEI menciona o cuidado como condição primordial para atender as necessidades biológicas, emocionais e intelectuais das crianças.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. (RCNEI, 1998, p. 24).

Evidenciamos, portanto, a necessidade de se trabalhar a junção desses fatores para que a criança se desenvolva de forma plena. Uma não sobrepõe a outra, mas as duas devem caminhar juntas.

No ano de 2014, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/14, que estabelece Diretrizes, Objetivos e Metas para o período de dez anos, 2014 (dois mil e catorze), à 2024 (dois mil e vinte quatro). A meta 01, que trata especificamente

da Educação Infantil, prevê a oferta de vagas na pré-escola para crianças de 4 (quatro) à 5 (cinco) anos de idade, e ampliar a oferta de Educação Infantil nas Creches de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, até o ano de 2016. Consideramos crucial destacar a Meta 15 do PNE, que relata sobre a Formação de professores. O documento menciona:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (PNE, 2014 – Meta 15).

É importante salientarmos à atenção e o interesse ministerial, especialmente, o Ministério da Educação, através das Políticas Públicas para definir metas, estratégias e objetivos para a Educação Básica, fundamentalmente, a partir da década de noventa.

No ano de 2009, foi criado mais uma proposta curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que foi regulamentada pela Resolução CNE N°. 05/2009, articulada pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, a DCNEI visa, dentre outros objetivos, orientar as políticas públicas, o planejamento, a execução e as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, conforme podemos ler e observar no próprio documento.

Destacamos a compreensão a respeito da Criança, proposta no DCNEI, que mostra o avanço nas discussões sobre as possibilidades de direcionar atuações pedagógicas docentes, que considerem a criança como um sujeito integral e de direito, e a educação infantil nas creches se constituindo para além do acesso ao abrigo e à alimentação. A criança é, portanto, reconhecida como um sujeito histórico e de direitos que nas relações sociais constrói sua identidade pessoal e coletiva, também constrói sentidos e produz conhecimentos.

O mais recente documento criado foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com base na Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017. A BNCC nada mais é que um documento de caráter normativo, do qual abarca aprendizagens

essenciais almejando proporcionar a formação integral dos sujeitos, tanto da rede de escolas públicas quanto privadas do Brasil. A orientação do documento BNCC é que deve ser utilizado na construção dos currículos referentes a: “formação de professores, à avaliação, elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p.7)”.

A Base Nacional Comum Curricular está estruturada em competências de acordo com cada faixa etária, sendo os eixos estruturantes da Educação Infantil a “Interação e a Brincadeira”. Com todos os avanços legislativos que sucedeu no Brasil, a Educação Infantil ganhou espaço e concedeu as crianças um direito que é de todos os cidadãos brasileiros “a garantia à educação” de qualidade, desde a primeira infância.

Todo esse processo passou por várias etapas até chegar na realidade atual. De acordo com Kuhlmann (2001), Souza Bandeira Filho (que era Inspetor Geral da Instrução Pública), em meados de 1883 fez uma viagem para França, Suíça e Alemanha com o intuito de obter dados sobre o jardim de infância. Ele observou que os Jardins de infância eram mantidos por associações, assim, apenas a população mais rica tinha condições de usufruir dos serviços. Já os menos favorecidos financeiramente, deixavam as crianças em asilos e creches que tinha um cunho mais assistencialista, isto é, não se preocupava com a parte pedagógica. Segundo Kuhlmann (2001), havia uma diferença gritante entre as creches e os Jardins de infância:

[...] as creches e as salas de asilos, tiveram uma identidade e uma trajetória distintas do jardim-de-infância, com um caráter exclusivamente assistencial, distante de preocupações educacionais, desconsidera inúmeras evidências das inter-relações que se produziram entre elas (KUHLMANN, 2001, p. 05).

Portanto, fica evidente que o início da Educação Infantil não possuía uma visão pedagógica, o intuito principal era apenas os cuidados básicos da criança. Ou seja, era apenas assistencialista, buscava ser uma rede de apoio para as mulheres que trabalhavam fora. Tomando por base Amorim (2011), a Educação Infantil no Brasil pode ser resumida em momentos específicos como:

[...] dos anos de 1500 até meados dos anos de 1700 quando praticamente não se tinha esse atendimento; até meados dos anos de 1700 até o início dos anos de 1900 -período marcado pela instituição da Roda dos Expostos e pelo atendimento de caráter religioso e filantrópico; dos anos de 1900 até os anos 1980 – período marcado pelo assistencialismo e pela custódia; dos anos de 1980 – período de reconhecimento da criança como sujeito de direitos e da Educação Infantil como direito da criança (2011, p. 68).

Mais uma vez fica claro que o cunho da Educação Infantil, no início do seu caminhar no Brasil, era assistencialista, e a parte pedagógica não era vista como prioridade. Apenas com a chegada do Jardim de Infância que começou a ser desenvolvido os aspectos pedagógicos. De acordo com Amorim (2011), é por volta de 1800 que chega no Brasil o primeiro Jardim de Infância, baseado na pedagogia de Froebel, contudo, apenas os filhos das pessoas com mais recursos financeiros podiam ter acesso ao Jardim de Infância. Somente em 1986 que foram criados Jardins de Infância público (AMORIM, 2011).

Com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), foi colocado em pauta a criação de creches com o propósito de ser um apoio para as mães que trabalhavam. Atualmente, a creche não deixou de ser essa rede de apoio para as famílias, contudo, há uma grande diferença, hoje, a parte pedagógica é levada em consideração.

3.1 As Bases Legais referente a Educação Infantil reconhecendo e constituindo a criança como sujeito integral.

Como retratado nas Bases Legais acima, mudanças na Educação Infantil foram imprescindíveis para as crianças serem reconhecidas como sujeitos de direito, e que possuem habilidades e competências pessoais e coletivas que precisavam ser ampliadas nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil para que mudanças sociais promissoras se estabelecessem a partir delas.

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve,

principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (RCNEI, 1998, p.18).

Destacaremos alguns documentos legais para apresentar à compreensão de Infância e, conseqüentemente, o lugar que as crianças ocupam socialmente como Cidadãos de direitos.

O RCNEI apresenta a criança como um sujeito que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, capaz de se relacionar com os outros, de desenvolver habilidades e atitudes construídas socialmente e culturalmente. (RCNEI, 1998, v.1, p.23). Nessa direção, é possível identificarmos nos documentos legais referentes a Educação Infantil o “Educar e Cuidar”, como primordiais e complementares para o desenvolvimento da criança de forma integral e plena.

Nessa direção, a articulação entre a família e a creche passa a ser inegociável para que ocorra o pleno desenvolvimento da infância. O RCNEI destaca que por meio de aprendizagens diversificadas que ocorrem nos espaços escolares e não escolares, realizadas em situações de interação, ocorre o papel socializador, cultural e propicia o desenvolvimento de identidade das crianças.

Assim, as crianças são capazes de fazer amizades, brincar, aprender, experimentar, questionar, construir sentidos sobre o mundo e suas identidades sociais e coletivas, construir cultura. Essa compreensão sobre ser criança está apresentada também nos demais documentos legais que foram sendo construídos, a partir da década de 1990, e dos quais tratamos nesse texto.

3.2 A realidade do CREI Antônio de Sousa Maranhão Júnior: desafios e avanços para a Educação Infantil.

Em se tratando do Crei Antônio de Sousa Maranhão Júnior, localizada em Sapé, município da Paraíba, as duas coisas acontecem, tanto a assistência as famílias quanto à parte pedagógica. O que é extremamente importante que ambas caminhem juntas, pois a Creche atende crianças carentes. Desse modo, cada avanço e progresso que a Educação

Infantil experimentou foi primordial para chegarmos ao que temos hoje, pois a infância é o período que forma os alicerces do sujeito.

A DCNEI de 2009, menciona as propostas pedagógicas para a Educação Infantil e destaca:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (DCNEI, 2009, p.20).

Diante do cenário do qual o mundo vivenciou, ocasionado pela COVID-19, a Educação Infantil também precisou se reinventar. Com o isolamento social, as crianças passaram a ter aulas *online*, e lidar com essa alternativa não foi uma tarefa fácil para a Educação Infantil. Como os professores poderiam contribuir para o desenvolvimento integral das crianças diante desse cenário? É uma pergunta que não tem uma resposta óbvia e fácil, pois embora as creches e escolas tenham se esforçado, os vídeos ou as aulas *online* jamais substituiriam a interação e o convívio das crianças.

Com esse novo normal, as creches que também são espaços de assistência as crianças (no quesito de alimentação e cuidados básicos de higiene pessoal), precisou criar outras formas para continuar ajudando as famílias e as crianças. O CREI Antônio de Sousa Maranhão Júnior a cada 15 (quinze dias) fazia doação de alimentos para as famílias das crianças matriculadas na creche.

Mesmo que o acesso as aulas *online* ou vídeos não tenham sido totalmente exitosos e jamais se iguale ao ensino presencial, é válido ressaltar que o incentivo para o uso de ferramentas tecnológicas, contribuiu para que algo fosse feito pela educação em um período tão crítico, ainda que com dificuldade, os professores se familiarizassem com o uso das tecnologias. Desse modo, a Educação Infantil na pandemia, tornou-se pertinente consolidar ainda mais o relacionamento família/escola com o propósito de se conseguir algum resultado, almejando diminuir as consequências da falta de convívio, interação e

acompanhamento pedagógico das crianças. Na obra - “Entre o passado e o futuro”, a autora Hannah Arendt (2016), menciona:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDT, 2016, p. 147).

Nessa direção, situarmos a Educação Infantil no período da pandemia da COVID-19, é abordar novos desafios: ausência da presença das crianças nas creches, dificuldades dos professores para identificar e trabalhar, a partir das especificidades de cada criança para aprender, de como encaminhar a dinâmica pedagógica à distância, dificuldade de realizar um diálogo, uma comunicação e interação adequada com as crianças e os pais, a falta de convivência e brincadeiras entre as crianças, entre outros. Assim, mobilizações foram, e ainda têm sido feitas, na tentativa de possibilitar uma formação inicial e continuada viáveis para lidar com situações pedagógicas desafiadoras como estas.

4. METODOLOGIA

Esse capítulo visa apresentar o percurso metodológico a ser trilhado para realização da pesquisa que será bibliográfica e de campo. De acordo com Barrozo e Costa (2019), metodologia científica é: “(...) o conjunto formado por métodos e técnicas utilizados para formular e resolver problemas de pesquisa, na busca da aquisição do conhecimento (2019, p.17)”. Para Oliveira (2011), a metodologia é “[...] o processo lógico utilizado na pesquisa”. (2011, p.39). Isto é, a metodologia é o percurso que mostra as abordagens e possibilidades a serem utilizadas durante o processo de pesquisa.

De um modo geral, as pessoas realizam pesquisa em seu dia a dia, seja para comprar algo e ver o que é mais viável ou para tomar decisões em suas vidas, assim o ato de pesquisar é comum na vida cotidiana. No que se refere a pesquisa acadêmica e científica, Bagno (1999) aborda que esse tipo de pesquisa é feito “[...]com o objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso (1999, p.18)”.

A abordagem que utilizaremos para o desenvolvimento dessa pesquisa, conforme os objetivos, é explicativa. De acordo com Gonçalves (2008), esse tipo de pesquisa almeja descobrir quais fatores contribuem para o: “Desenvolvimento de um determinado fenômeno”. (2008, p.68).

Quanto aos procedimentos de coletas de dados, a pesquisa é configurada no Estudo de caso, que se refere a um estudo minucioso de um caso específico. E segundo a natureza de dados a pesquisa é qualitativa, pois visa compreender e interpretar o fenômeno estudado, sempre levando em conta o que as pessoas falam a respeito da sua própria experiência.

A abordagem qualitativa considera a articulação que existe entre o mundo real e o indivíduo, dessa forma, essa abordagem não está preocupada com a exatidão dos números, mas em analisar a subjetividade do sujeito (a maneira como este descreve determinada situação). Sobre este aspecto, Costa e Barrozo (2019) explicam que:

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados não requerem testagem de hipótese, e nem o uso de técnicas estatísticas de inferência, apenas o uso de elementos da estatística descritiva, como: percentual, desvio padrão, médias, entre outros. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados (COSTA E BARROZO, 2019, p.249).

Nessa direção, para o desenvolvimento dessa pesquisa, definimos a Pesquisa Bibliográfica e de campo. Para Gil (2002) a pesquisa bibliográfica é aquela que é “desenvolvida com material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2002, p.44)”. Assim, essa pesquisa também se qualifica como bibliográfica, pois conta com diversas referências de livros e artigos. Além de bibliográfica o trabalho também se qualifica como de campo. O autor também explica que a pesquisa de campo é desenvolvida por meio da: “observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo (GIL, 2019, p. 53)”.

Portanto, a pesquisa de campo requer uma maior dedicação do pesquisador, pois é necessário que se tenha um contato mais direto com o objeto de pesquisa, que no caso dessa pesquisa será realizada no CREI Antônio de Sousa Maranhão Júnior (Centro de Referência em Educação Infantil). Os sujeitos da pesquisa foram as professoras do CREI. A escolha ocorreu após eu ter lecionado na Instituição durante 7 (sete) meses e vivenciei os desafios enfrentados pela equipe pedagógica ao tentar ministrar aulas online para turmas da Educação Infantil no período de pandemia.

No ano de 2021, tivemos a oportunidade de ministrar aula na turma do Infantil IV nesse CREI e, durante sete meses, conheci os desafios de ministrar aulas online. Depois desse tempo, as aulas retornaram, parcialmente, ao formato híbrido, e tanto eu quanto as demais professoras, gravávamos as aulas utilizando aplicativos de edição de vídeo e compartilhávamos no grupo de *WhatsApp* dos pais que eram responsáveis para apresentar os conteúdos às crianças, e orientá-los a realizar as atividades, especificamente no período da manhã ou à tarde, se fosse o caso; o que dificultava bastante a articulação, pois um número expressivo de pais trabalhavam no período diurno e só conseguiam disponibilizar o acesso das atividades às crianças no período da noite.

Ademais, vários problemas surgiram, a exemplo, da falta de acesso à internet, de aparelhos tecnológicos (em alguns casos era apenas um aparelho para uso de toda família), a falta de tempo dos pais para orientar as crianças na realização das atividades, dentre outros problemas. Assim, salientamos a hipótese de que muitas dessas crianças não tiveram uma aprendizagem satisfatória e significativa, tendo em vista as problemáticas apresentadas nesse cenário social e educacional, diante desse modelo de “aula”.

O instrumento utilizado para realização dessa pesquisa é o questionário. Costa e Barrozo (2019) explicam que questionário:

[...] é uma palavra derivada do latim “quaestionarius”, que significa ação de buscar, interrogar. Uma das técnicas mais utilizadas, tanto em estudos com abordagem qualitativa, quanto naqueles com abordagem quantitativa (COSTA E BARROZO, 2019, p.1024).

O questionário precisa ser feito de forma clara, concisa e objetiva, de maneira tal, que consiga extrair respostas significativas, podendo ser elaborado com questões abertas, de múltiplas escolhas ou questões fechadas. De acordo com Costa e Barrozo (2019), cada estrutura do questionário tem suas peculiaridades, tais como:

Aberta: O respondente tem total liberdade para responder. Entretanto, o seu processamento analítico e estatístico, quando for o caso, pelo pesquisador requer habilidade. Em estudos com abordagem qualitativa, é o tipo de pergunta mais indicado;

Fechada: O respondente seleciona a resposta entre duas opções. Como as respostas são objetivas, o trabalho do pesquisador é facilitado. Em pesquisas com abordagem qualitativa, o seu uso deve ser restrito;

Múltipla Escolha: O respondente tem a sua disposição, várias possíveis opções. Em pesquisas com abordagem qualitativa, o ideal é a combinação de perguntas abertas, de múltipla escolha e fechadas (COSTA E BARROSO, 2019, p. 1060).

No caso dessa pesquisa, o questionário foi elaborado com questões abertas. A aplicação do questionário ocorreu da seguinte forma: através do formulário disponível no *Google Drive*, elaboramos as questões e disponibilizamos o *link* para o email das professoras do CREI. Orientamos que respondessem no período de 1 (uma) semana e nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

4.1 Campo de Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no CREI Antônio de Souza Maranhão Júnior, localizado no bairro Pousada de Conde, município da Paraíba. O CREI Antônio de Souza Maranhão Júnior foi fundado há mais de 10 (dez anos), e ainda não tem suas próprias instalações. Todo trabalho está sendo desenvolvido no prédio alugado da Igreja Anglicana do Consolador, localizado na Avenida Tânia de Fátima Frazão Amorim, nº400/ Pousada de Conde.

O CREI possui o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que é atualizado a cada 2 (dois anos). Além do PPP todas as professoras elaboram seu plano curricular anual, fazem os planejamentos mensais que são entregues a supervisora e preenchem o diário escolar. A equipe pedagógica é composta pela Coordenadora que é formada em Pedagogia, pela supervisora que também é pedagoga e por 9 (nove) professoras com formação em Pedagogia. A estrutura física do prédio do CREI é composta por:

- Três salas no térreo (duas com banheiros);
- Secretaria (térreo);
- Cantina (térreo);
- Quatro banheiros (térreo);
- Almoxarifado (térreo);
- Lavadeira (térreo);
- Cozinha (térreo);
- Dois banheiros (1º andar);
- Quatro salas (1º andar);
- Quadra poliesportiva;
- Parquinho;

Atualmente o CREI tem o total de 10 (dez) professoras, 6 (seis) monitoras, 2 (duas) merendeiras, 4 (quatro) auxiliares, 1 (uma) supervisora, 1 (uma) coordenadora, 01 (uma) cuidadora e 1 (uma) agente administrativo, totalizando 26 (vinte e seis) funcionários e 150 (cento e cinquenta) crianças matriculadas. No período da manhã funcionam 6 (seis) turmas do Infantil II ao Infantil V, no período da tarde funcionam 2 (duas) turmas do Infantil IV. Além dessas 2 (duas) turmas do período da tarde algumas crianças ficam sob o cuidado do CREI em período integral.

4.2 Análise da Pesquisa

No intuito de identificar os desafios vivenciados na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil que atuaram no CREI, no período pandêmico, optamos por utilizar a metodologia da análise de conteúdo proposta por BARDIN (2010):

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e *objectivos* de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2010, p. 44).

Nessa pesquisa, a coleta de dados ocorreu por meio do questionário que aplicamos com 8 (oito), professoras que no período pandêmico atuaram em turmas de Educação Infantil no CREI Antônio de Souza Maranhão Júnior. Disponibilizamos o questionário através do formulário *Google Drive* para que no período de 1 (uma) semana respondessem.

Definimos por utilizar a metodologia da análise de conteúdo, por possibilitar a aproximação das etapas de análise dos dados e a significação das palavras (indutoras), que são produzidas e reveladas também pela sua frequência e ocorrência.

Esclarecemos que não utilizaremos a pré-análise quantitativa e qualitativa dos dados, nem a codificação, categorização e inferência dos dados, sobretudo, por ser uma pesquisa de conteúdo de dados resumidos e direcionados apenas ao propósito de identificar os desafios vivenciados pelas docentes do CREI no período pandêmico.

Após a coleta de dados, realizamos o processo de descrição e interpretação de dados, conforme a sequência das perguntas disponíveis no questionário. Para Bardin (2010), a descrição é a primeira fase do procedimento da análise de conteúdo. “Tratar-se-ia, portanto, de um tratamento da informação contida nas mensagens”. (BARDIN, 2010, p. 37). Visa esclarecer e contribuir para a compreensão do leitor ou ouvitor acerca dos fatos e/ou conteúdos abordados (de forma escrita ou oral). Nela, é inevitável o envolvimento, a interferência, participação, interpretação de quem o faz, pois, a forma com que se descreve o que se vê ou lê os fatos, é diretamente influenciada pelo ouvinte ou leitor. Isso significa dizer que a interpretação, o julgamento do descritor sobre o fato visto ou lido influenciará na compreensão de quem ouve ou lê a descrição.

Assim, para descrever e interpretar os dados dessa pesquisa, identificamos e selecionamos as professoras por ordem alfabética. Como são 8 (oito) professoras intitularemos por A, B, C, D, E, F, G, H.

No que se refere aos dados pessoais, todas as professoras mencionaram seus nomes, mas nem todas identificaram suas idades. Contudo, as que responderam variam entre 35 (trinta e cinco), à 55 (cinquenta e cinco) anos de idade. Todas residem no Estado

da Paraíba, algumas na Capital de João Pessoa e outras nos municípios do Conde e Bayeux.

Quanto ao perfil profissional, todas possuem graduação em Pedagogia, 2 (duas) têm pós-graduação em Educação Infantil, 1 (uma) tem pós-graduação em Educação Infantil e em Psicopedagogia Institucional, 1 (uma) em Supervisão e Orientação Educacional, e 4 (quatro) não tem pós-graduação.

No que se refere à atuação e experiência na docência em Educação Infantil, a docente A possui 11 (onze anos de experiência), B 10 (dez anos), C 23 (vinte e três anos), D 9 (nove anos), E 5 (cinco anos), F 20 (vinte anos), G 6 (seis anos), H 10 (dez anos).

É interessante ressaltar o tempo de carreira das professoras do CREI que é de 5 (cinco) a 23 (vinte e três anos). De acordo com Veiga (2008, p.13) a docência no sentido etimológico, significa “ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar e entender”. No sentido formal da palavra docência, pode-se dizer que é o trabalho exercido pelos professores. Levando em consideração que as professoras atuam na Educação Infantil essa tarefa se torna ainda mais abrangente. Pois, nessa fase da vida o cuidado (no sentido literal da palavra) é um pilar essencial. De acordo com Huberman (1989), há um ciclo de vida docente, dessa forma, o CREI apresenta professoras tanto no início da carreira quanto outras que já exercem a docência há mais de dez anos.

Huberman (1989), classifica o ciclo de vida docente em alguns momentos, ele descreve que o primeiro momento é a “Entrada na carreira” que seria o contato inicial do professor com a sala de aula; o segundo momento definido por ele é a “Estabilização” que seria a fase onde ocorre a consolidação de um repertório pedagógico através da escolha de uma identidade profissional apresentando sentimento de confiança e conforto; o terceiro momento é a “Diversificação” é a fase que o professor começa a diversificar os materiais didáticos, o seu modo de avaliar, dar aula e etc.

O “Questionamento” é o período que se caracteriza pela sensação de rotina até uma crise existencial com relação à carreira, ou seja, o dia a dia em sala de aula pode levar o professor a questionamentos e até a um desencanto quanto a sua profissão. Essa fase, direciona muitos professores a analisar suas vidas a partir de uma perspectiva de permanecer no caminho escolhido ou de trilhar outros. De acordo com Huberman (1989), os professores geralmente passam por todas essas etapas no decorrer de sua carreira segundo o tempo profissional exercido pelo professor. Embora algumas já estejam atuando há mais de 23 (vinte e três anos), ainda existe nelas o desejo de diversificar,

realizar um trabalho de qualidade e de se reinventar (o que ficou comprovado na pandemia quando todas tiveram que se reinventar para atender as novas necessidades educacionais).

Portanto, ainda que as professoras em alguns momentos perpassem pelo que descreve Huberman (1989), as professoras do CREI, apesar da pandemia e dos grandes desafios, prosseguiram sua caminhada docente sempre pretendendo ser melhor, para dar o apoio necessário para as crianças diante de uma realidade tão difícil que o Brasil e o mundo vivenciaram.

No período da pandemia todas as professoras exerceram a docência em turmas da Educação Infantil. A professora A exerceu a docência em turmas de Educação Infantil IV, a professora B em turmas do Maternal I, a professora C em turmas do Maternal II, a professora D em turmas do Maternal I, a professora E em turmas do Pré I, a professora F em turmas do Pré II, a professora G em turmas do Pré II e a professora H não mencionou. Como se vê, há uma atuação expressiva das professoras atuando em turmas da Educação Infantil no período da pandemia.

Quanto aos recursos e as metodologias utilizadas pelas professoras para ensinar em turmas de Educação Infantil no período da pandemia, as professoras mencionaram que as aulas online ocorreram com o uso do celular que foi o principal recurso para envio de atividades, de vídeos produzidos por elas e também do *youtube* (musicais, mensagens motivacionais e lúdicas, jogos e brincadeiras), através do *watzapp*.

No que diz respeito às competências e habilidades que foram desenvolvidas para ministrar aulas no período da pandemia, as professoras consideraram como principais as aprendizagens que adquiriram para utilização de recursos tecnológicos, a exemplo, da gravação e edição de videoaulas, a seleção e envio de vídeos do *youtube*, o uso de aplicativos de jogos, brincadeiras, o desenvolvimento da oratória, o domínio, a desenvoltura para o uso da câmera, do volume e entonação de voz, da narração e gravação de histórias, a elaboração de materiais didáticos expositivos, a pesquisa, criatividade, dramatização, dinamicidade, arte, escrita e música.

Durante a pandemia, com as novas medidas tomadas, as professoras se viram em uma situação da qual seria totalmente impossível não utilizar as ferramentas tecnológicas. O que se tornou uma missão difícil, pois a maioria não sentiu facilidade para usar as novas ferramentas, sendo este um grande desafio. As professoras do CREI, revelaram algumas dificuldades como o celular que não suportava a quantidade de vídeos a serem gravados,

a dificuldade para desenvolver os vídeos nos aplicativos, além da desenvoltura para falar na frente da câmera do celular.

Mesmo que na atualidade as Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs estejam a todo vapor ainda não teve a atenção devida por parte da educação, embora existam vários projetos e leis que disponibilizem o acesso à tecnologia nas escolas. Assim, as barreiras que as professoras enfrentaram para desenvolver seus vídeos só enfatizam o que Bezerra,VELOZO e Ribeiro (2021), afirmaram ao dizer que as “principais entraves para a utilização destas é a falta de conhecimento e domínio dessas tecnologias por grande parte dos professores (2021, p. 05)”. Ao se encontrarem nessa situação as professoras no período curto de tempo e sem formação adequada entraram com a cara e a coragem para desempenhar o seu papel de docente através das telas.

Quanto as contribuições da Escola e dos pais no processo de ensino e aprendizagem no período de pandemia, as professoras enfatizam o apoio inquestionável da Escola (Gestão e Coordenação Pedagógica), ao disponibilizar recursos didático-pedagógicos para a elaboração das atividades remotas e o apoio imprescindível de alguns pais, infelizmente, a minoria, na orientação acerca das atividades propostas pelas professoras. Enfatizam ainda as tentativas da Coordenação Pedagógica junto as professoras para construir uma comunicação e interação viável e eficaz com os pais de modo a favorecer a aprendizagem das crianças.

No que diz respeito as contribuições da Secretaria de Educação do Município do Conde as professoras mencionam o acesso a recursos materiais para atividades impressas e vídeo-aulas gravadas para disponibilizar aos pais através do aplicativo *watzapp*.

Diante da pandemia ficou ainda mais evidente que a escola não caminha sozinha. Para uma escola ou CREI fluir bem é fundamental que se tenha uma gestão democrática que trabalhe objetivando o bom desempenho de todo o corpo docente, para se chegar a uma aprendizagem significativa. Ainda que exista a hierarquia referente aos cargos ocupados no CREI a Secretaria de Educação e a coordenação do CREI só chegarão ao objetivo com a plena participação de todos os integrantes da instituição e da família.

Assim, o desempenho das professoras do CREI durante a pandemia dependeu não somente do seu trabalho docente, mas contou com a rede de apoio vinda por parte da Secretaria de Educação do Município de Conde e da Coordenadora do CREI, e da família.

A Secretaria de Educação forneceu materiais para o CREI com o intuito de serem utilizados na produção das aulas (como resmas de folhas para impressão das atividades, E.V.A, vídeos de contação de histórias, dentre outros.), a coordenação ficou prontamente disponível para atender as necessidades que foram surgindo com o passar do tempo buscando sempre dar suporte para as professoras e as famílias das crianças matriculadas na instituição.

Nessa circunstância, a família foi o fator primordial para o bom desempenho das crianças, sabendo que os eixos estruturantes da BNCC para a Educação Infantil (interação e a brincadeira), não estavam sendo executados como o esperado diante do “novo normal”. A Base Nacional Comum Curricular compreende a criança como protagonista e enxerga o seu desenvolvimento de maneira global. Assim, a partir das devolutivas que as crianças faziam nos grupos de *watsapp* pode-se dizer que não houve um pleno desenvolvimento delas, pois os vídeos postados nos grupos de *watsapp* jamais substituem o trabalho das professoras realizado de maneira presencial com as crianças.

Quando perguntado sobre o êxito para a construção de conhecimentos e da aprendizagem das crianças, algumas professoras destacam os desafios e as dificuldades de participação das crianças nos encontros de aula remota; pois muitas vezes os pais tinham um único celular com acesso à internet em casa, e o horário de trabalho deles não permitiam a participação das crianças nesses encontros de aula online, destacam ainda a falta de envolvimento e colaboração de alguns pais na orientação das crianças para realização e devolutiva das atividades; outras enfatizam a grata surpresa da participação e do envolvimento de alguns pais que mesmo com a precariedade de acesso à internet se esforçaram para contribuir no processo de ensino e aprendizagem de seus filhos.

No CREI, de acordo com as repostas das professoras, não se alcançou uma participação efetiva dos familiares das crianças, o que prejudicou significativamente o desenvolvimento e a aprendizagem delas. As professoras elaboravam as atividades (que eram impressas no CREI em alguns casos a professora fazia a impressão em sua residência), marcavam um dia para fazer a entrega das atividades e, em seguida, postavam os vídeos com as aulas. Contudo, a participação foi muito pequena o que prejudicou ainda mais a aprendizagem das crianças.

Isso acontecia porque muitas famílias não tinha um bom aparelho de celular ou computador, o pai e mãe das crianças trabalhavam o dia todo, ou o pai e a mãe não realizavam as atividades por falta de estímulo e de uma rotina estabelecida para a criança

e, conseqüentemente, não se sentiam motivados a ensinar as atividades com as crianças por elas se recusarem a fazer a atividade proposta, e em outras situações o pai e a mãe não sabia ler e escrever. Assim, a aprendizagem das crianças foi muito prejudicada.

A BNCC aborda que a criança tem o direito de: “(...) aprendizagens e desenvolvimento – conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer (2018, pg. 25)”. Possibilitar todos esses direitos no sistema de aulas *online* foi uma missão praticamente impossível. Pois, o pai e a mãe ainda que bem intencionados não possuíam formação necessária para desempenhar o papel das professoras, fora que o conviver não aconteceu diante da pandemia.

Ainda que as professoras tenham se esforçado para desempenhar um bom trabalho e na medida do possível proporcionar uma aprendizagem significativa para as crianças, isso não aconteceu totalmente, pois nos casos que as famílias não realizavam as atividades a aprendizagem não aconteceu.

Por fim, considerando a avaliação das professoras quanto à atuação e experiência no ensino remoto e presencial, quando perguntado sobre a definição de aprendizagem significativa, vimos que a aprendizagem significativa está diretamente associada ao ensino presencial que para elas facilita o diálogo e a interação no processo de ensino e aprendizagem. Algumas professoras associam a aprendizagem significativa à assimilação de conteúdos e autonomia do sujeito, outras não apresentam definição por não ter compreendido a pergunta.

Assim, no que se refere aos desafios vivenciados na prática pedagógica dos docentes da Educação Infantil do CREI Antônio de Souza Maranhão Júnior, no período pandêmico, é possível afirmar que a falta de convivência entre professor e aluno dificultou muito a aprendizagem das crianças, além dos desafios que as professoras tiveram que enfrentar com o uso das ferramentas tecnológicas o que afetou a sua prática pedagógica. Muitas professoras não possuíam um aparelho de celular que suportasse a quantidade de vídeos produzidos, fora a falta de habilidade delas para produzir os vídeos.

Mas, apesar dos desafios, observamos que as professoras do CREI conseguiram superar as barreiras da falta de convivência, da pandemia, do uso das tecnologias, da falta de participação das famílias e desempenharam um bom trabalho ainda que na circunstância de aulas *online*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como finalidade investigar os desafios vivenciados pelas professoras do Centro de Referência em Educação Infantil Antônio de Sousa Maranhão Júnior durante a pandemia e como isso afetou diretamente a prática pedagógica.

Para isso, levantamento algumas hipóteses iniciais a respeito do tema abordado. Compreendíamos que a realidade de aulas *online* estava sendo extremamente prejudicial para a aprendizagem das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos; que o uso das ferramentas tecnológicas era um dos maiores problemas enfrentados pelas professoras da Educação Infantil, interferindo diretamente no bom desempenho de sua prática pedagógica; a de que a falta de participação da família interferia negativamente no processo de aprendizagem das crianças.

As hipóteses nos despertaram para a proposta e temática e para definir alguns objetivos, sendo o principal investigar os desafios enfrentados pelas professoras da Educação Infantil durante a pandemia. Assim, para identificar se as nossas hipóteses se confirmavam ou estavam equivocadas aplicamos um questionário aberto com as 8 (oito) professoras do CREI. Ao analisar as respostas das mesmas, ficou evidente que o período pandêmico desafiou a prática pedagógica ao requerer ações didáticas e metodológicas com o uso de ferramentas tecnológicas das quais não tinham domínio e que não era de uso comum no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, com as adequações que foram feitas na pandemia as ferramentas tecnológicas passou a ser o principal meio de trabalho.

As professoras também deixaram claro, que houve pouca participação das crianças nas aulas o que atingiu diretamente a aprendizagem delas. Elas mencionaram que muitas crianças não assistiam os vídeos que eram disponibilizados para o *watsapp* dos pais e não realizavam as atividades propostas por não receberem as orientações, com exceção de uma pequena parcela delas, isso de dava por conta da realidade enfrentada pelas famílias, como a falta de acesso a uma boa internet e de tempo dos pais, dentre outros. Também ficou evidente que as professoras consideraram que não foi possível ter uma aprendizagem significativa durante a pandemia, tendo em vista que eram crianças pequenas que estavam lidando com aulas *online* e diante de um contexto desfavorável.

Por fim, pudemos concluir que a aprendizagem significativa na Educação Infantil acontece com a interação, a brincadeira, o contato com as outras crianças e com o olhar do professor lidando com a peculiaridade de cada uma delas. Enquanto professora desenvolvermos este trabalho abrangeu o nosso olhar para a importância da formação inicial e continuada e da necessidade de buscar meios para aperfeiçoar as práticas pedagógicas. Nos proporcionando entender de forma mais profunda a importância da Educação Infantil e do CREI na vida das famílias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. **Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?** João Pessoa, 2011.

ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

COSTA, Marco Antonio F da; BARROZO, Maria de Fátima da Costa. **Metodologia da Pesquisa: abordagens qualitativas**. 1. Edição. Rio de Janeiro: Dos autores, 2019.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola o que é e como se faz**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1999.

BEZERRA, Narjara Peixoto Xavier; VELOSO, Antonia Pereira; RIBEIRO, Emerson. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**. Rev. Pemo, Fortaleza, v. 3, n. 2, e323917, 2021

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

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

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, 1996. Planalto do Governo. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 11 de novembro de 2022.

BRASIL, 1998. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. (3 volumes).

_____. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Imprensa Oficial, Brasília: 1998.

BRASIL, 2010. 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/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 de novembro de 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Distrito Federal). Parecer CNE/CP Nº: 5/2020, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, 1 jun. 2020, seção 1, p. 32, 28 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 de set. 2022.

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

MONTENEGRO, Rebeca Maria Bruno; MATOS, Emanuelle Oliveira da Fonseca; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Desafios e Possibilidades do trabalho docente em tempos de pandemia.** Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-10, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Edilma Mendes Rodrigues; BRITO, Ana Luiza Floriano de Moura. **Ensino remoto na Educação Infantil em tempos de pandemia: reflexões acerca das novas formas de ensinar.** Revista Práxis, v. 12, n. 1 (Sup.), dezembro, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente.** 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. **Ensino Remoto Emergencial em Tempos de Covid-19: Formação Docente e Tecnologias Digitais.** Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência como Atividade Profissional.** Profissão Docente: Novos Sentidos, novas Perspectivas. Campinas, SP. Papirus, 2008, p. 13-21

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; RÊGO, Rogéria Gaudêncio. (Orgs). **Formação docente: coletando textos, discutindo ideias.** João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2004.