

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MICHELLY GREICE SETLIK

**O RETORNO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PRESENCIAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: INDICADORES E TENDÊNCIAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES PARA A GARANTIA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO**

CURITIBA

2024

MICHELLY GREICE SETLIK

**O RETORNO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PRESENCIAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: INDICADORES E TENDÊNCIAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES PARA A GARANTIA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC PR, Linha de pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na formação de Professores, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Pura Lúcia Oliver Martins

**CURITIBA
2024**

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

S495r
2024 Setlik, Michelly Greice
O retorno do trabalho pedagógico presencial na educação infantil : indicadores e tendências da prática pedagógica dos professores para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento / Michelly Greice Setlik ; orientadora: Pura Lúcia Oliver Martins. – 2024.
133 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2024
Bibliografia: f. 119-127

1. Educação. 2. COVID-19, Pandemia de, 2020-. 3. Educação infantil. 4. Ensino presencial. 5. Direito à educação. 6. Aprendizagem. 7. Prática pedagógica. I. Martins, Pura Lúcia Oliver. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 965
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
Michelly Greice Setlik

Aos vinte e sete dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e quatro, reuniu-se às quatorze horas e trinta minutos, na Sala de Projeção – 1.º Andar da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins, Prof.^a Dr.^a Liliamar Hoça, Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho e Prof.^a Dr.^a Priscila Ximenes Souza do Nascimento para examinar a Dissertação da mestrand **Michelly Greice Setlik**, ano de ingresso 2022, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores”. A mestrand apresentou a dissertação intitulada “O RETORNO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PRESENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES PARA A GARANTIA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO” que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar o(a) Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado os trabalhos às 16h 30 min. sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo(a) Presidente, Examinadores e Coordenação do PPGE.

Observações: A banca recomenda a publicação em artigos e livro. Também recomenda a continuidade dos estudos no Doutorado.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Liliamar Hoça

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Priscila Ximenes Souza do Nascimento

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Aos meus queridos pais, Isolde e Benjamim Setlik, que foram minha base forte e estiveram ao meu lado durante essa trajetória, permitindo que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por guiar-me até aqui não deixando desistir de meus sonhos mesmo em meio das tribulações transcorridas e agradeço também a Nossa Senhora por fortalecer a fé da minha família.

Meu agradecimento imenso aos meus pais, agricultores (área pela qual tenho admiração e grande afeto), pela batalha de uma vida em proporcionar sempre o melhor a mim e aos meus irmãos e por sempre enxergarem o estudo como herança que ninguém poderá retirar.

Aos meus irmãos pelo apoio e compreensão em momentos de ausência e pela paciência que tive em alguns deles.

Ao meu namorado Leandro pela paciência nos momentos em que fiquei ausente, pelo carinho em ouvir-me em momentos difíceis e pela disponibilidade em sempre me auxiliar.

Agradeço às minhas amigas e colegas de mestrado pelos momentos de ajuda, estudos e troca de conhecimentos e anseios.

Agradeço em especial à minha orientadora, Professora Dra. Pura Lúcia Oliver Martins, por acreditar em mim, pelo auxílio durante os momentos duvidosos e por permitir que eu trilhasse com autonomia o percurso do presente escrito, mas sem nunca deixar de amparar todo o processo de construção, com palavras e considerações sábias, utilizando todo rigor necessário à pesquisa como também toda sua serenidade.

À Profa. Dra. Evelise Maria Labatut Portilho, à Profa. Dra. Priscila Ximenes Souza do Nascimento e Profa. Dra. Liliamar Hoça, pelo olhar cuidadoso e pelas valiosas contribuições em minha pesquisa.

Agradeço às professoras participantes da pesquisa, pela disponibilidade e prontidão em cederem as entrevistas e pelas ricas experiências compartilhadas nesses momentos e que, contribuíram para que esta pesquisa fosse possível.

Ao Laboratório para o ensino, prática e análise de dados qualitativos de pesquisas com o suporte do *Atlas ti*, mantido pela PUCPR – CIDES–NAP *Quali* pela disponibilização da licença do *Software* para realização da pesquisa.

Ao contrário, as cem existem.

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
Para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir
cem mundos para inventar
cem mundos para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem

(Loris Mallaguzi, 2016)

RESUMO

Ao considerar as indagações existentes no retorno das atividades pedagógicas presenciais da Educação Infantil no período da Pandemia da SARS-CoV-2 (Covid-19) e a questão de pesquisa oriunda da prática: “Quais as iniciativas dos professores da Educação Infantil e dos Centros Municipais de EI no retorno da prática pedagógica presencial para atender as lacunas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças?”, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as iniciativas tomadas pelos professores da Educação Infantil e pelos Centros Municipais de EI no retorno da prática pedagógica presencial para atender as lacunas das crianças, tendo em vista a garantia dos direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Para chegar a este objetivo geral, houve um percurso desenhado por meio dos objetivos específicos, sendo eles: (i) descrever as ações realizadas pelos professores e Centros Municipais de EI durante o período de atividades pedagógicas remotas; (ii) identificar os desafios e possibilidades da prática pedagógica do professor no retorno das atividades presenciais no atendimento às crianças e (iii) relacionar as iniciativas do professor após o retorno das atividades pedagógicas presenciais na Educação Infantil, considerando a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. O referencial teórico da pesquisa sustenta-se em: Kramer (1995, 2000, 2002, 2005), Kishimoto (2023), Oliveira (1996; 1998; 2011), Vygotsky (1987; 1988; 1998), Papalia e Martorell (2022), Palangana (2015), Nogueira e Leal (2015), Rosenau (2012), Martins (1989), Barbosa e Fochi (2015), Fochi (2015, 2016) e entre outros. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, onde o pré-requisito para a participação era de que os professores (as) interessados (as) em contribuir com a pesquisa deveriam ter lecionado durante o período de isolamento social/ensino remoto e no retorno das atividades pedagógicas presenciais. Houve um total de oito professores participantes. A análise dos dados apoiou-se em Bardin (2016) e o *Software Atlas.ti*, foi utilizado como ferramenta auxiliar nesse processo. Como principais resultados deste estudo, destaco que as unidades de educação infantil se organizaram de acordo com as possibilidades encontradas no momento atípico e necessário. Os professores reorganizaram as suas práticas para atender à realidade posta. Quando ocorre o retorno às atividades pedagógicas presenciais, os professores, frente as contradições da prática, assumiram iniciativas para exceder as barreiras que apareceram. Nesse sentido, essas iniciativas foram emolduradas em nove indicadores, que seguem pautados na prática da contação de histórias, das rodas de conversa dando voz às crianças, das brincadeiras diferenciadas, da motricidade em diferentes momentos da rotina, da oportunização de momentos de interações entre os pares, sempre tendo em vista o protagonismo das crianças, também da visualização de um planejamento moldável e criativo por parte do professor, sempre com intencionalidade pedagógica, e da prevalência do ensino presencial para a EI, etc. Também ficou perceptível uma tendência errônea na utilização da terminologia “dificuldade” para tratar das lacunas oriundas do episódio social ocasionado pela Covid-19. Se destaca a importância de novos estudos relacionados ao retorno presencial refletidos no ambiente pedagógico atualmente, contemplando, além dos professores, as crianças.

Palavras-chave: pandemia; retorno presencial; educação infantil; práticas pedagógicas; direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

ABSTRACT

When considering the existing questions regarding the return of in-person pedagogical activities in Early Childhood Education during the period of the SARS-CoV-2 Pandemic (Covid-19) and the research question arising from practice: "What are the initiatives of Early Childhood Education teachers and Centers Municipal EI centers in the return of face-to-face pedagogical practice to meet the gaps in children's learning and development?", this research aims to analyze the initiatives taken by Early Childhood Education teachers and by Municipal EI Centers in the return of face-to-face pedagogical practice to address children's gaps, with a view to guaranteeing their Learning and Development rights. To reach this general objective, there was a path designed through specific objectives, which were: (i) describe the actions carried out by teachers and Municipal ECE Centers during the period of remote pedagogical activities; (ii) identify the challenges and possibilities of the teacher's pedagogical practice upon the return of face-to-face activities in caring for children and (iii) list the teacher's initiatives after the return of face-to-face pedagogical activities in Early Childhood Education, considering the guarantee of learning rights and development. The theoretical framework of the research is based on: Kramer (1995, 2000, 2002, 2005), Kishimoto (2023), Oliveira (1996; 1998; 2011), Vygotsky (1987; 1988; 1998), Papalia and Martorell (2022), Palangana (2015), Nogueira and Leal (2015), Rosenau (2012), Martins (1989), Barbosa and Fochi (2015), Fochi (2015, 2016) and others. The data collection instrument used was a semi-structured interview, where the prerequisite for participation was that teachers interested in contributing to the research must have taught during the period of social isolation/remote teaching and upon the return of in-person pedagogical activities. There were a total of eight participating teachers. Data analysis was based on Bardin (2016) and the *Atlas.ti* Software was used as an auxiliary tool in this process. As the main results of this study, I highlight that the early childhood education units were organized according to the possibilities found in the atypical and necessary moment. Teachers reorganized their practices to meet the current reality. When the return to face-to-face pedagogical activities occurred, teachers, faced with the contradictions of practice, took initiatives to overcome the barriers that appeared. In this sense, these initiatives were framed in nine indicators, which continue to be based on the practice of storytelling, conversation circles giving children a voice, differentiated games, motor skills at different moments of the routine, providing opportunities for moments of interactions between peers, always keeping in mind the protagonism of children, also the visualization of moldable and creative planning on the part of the teacher, always with pedagogical intentionality, and the prevalence of face-to-face teaching for EI, etc. An erroneous tendency was also noticeable in the use of the terminology "difficulty" to address the gaps arising from the social episode caused by Covid-19. The importance of new studies related to in-person return reflected in the current pedagogical environment stands out, including, in addition to teachers, children.

Keywords: pandemic; face-to-face return; child education; pedagogical practices; learning and development rights.

LISTA DE GRÁFICO E FIGURAS

GRÁFICO 1- Países com maiores números de casos de Covid 19.....	33
FIGURA 1- Campos de Experiência da EI.....	37
FIGURA 2 - Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento	38
FIGURA 3- Relação entre aprendizagem e desenvolvimento	51
FIGURA 4- Categorias iniciais criadas no Atlas ti	63
FIGURA 5- Mapa da pesquisa	65
FIGURA 6- Rede significado de professor da Educação Infantil	70
FIGURA 7- Rede (com associações) das práticas pedagógicas de hoje	91

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Dados da Revisão	20
QUADRO 2- Revisão das categorias encontradas na base BDTD	23
QUADRO 3- Categorias encontradas nos estudos na base SciELO	31
QUADRO 4- Identificação dos participantes	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Base de Dados de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIDES	Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PDF	Portable Document Format
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Paraná
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
QPMA	Quadro Próprio do Magistério de Araucária
RCO	Registro de Classe Online
RS	Rio Grande do Sul
SARS	Severe Acute Respiratory Syndrome
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Potencial
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1. O LANÇAR DE UMA IDEIA	11
1.1. TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA COM O TEMA	12
1.2. JUSTIFICATIVA E PROBLEMATIZAÇÃO.....	13
2. OS OLHARES TOMADOS.....	19
2.1. MAPEAMENTO DAS PESQUISAS REALIZADAS	19
2.1.1. <i>O que vem sendo produzido no formato: teses e dissertações</i>	<i>20</i>
2.1.2. <i>O que vem sendo produzido no formato: artigos científicos.....</i>	<i>25</i>
2.2. O CONTEXTO PANDÊMICO	32
2.2.1. <i>Histórico da SARS- Cov-2 (Covid-19)</i>	<i>32</i>
2.2.2. <i>Pandemia e as medidas emergenciais para a educação</i>	<i>33</i>
2.3. A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
2.3.1. <i>O que diz a legislação e as orientações curriculares.....</i>	<i>35</i>
2.3.2. <i>As interações e as brincadeiras.....</i>	<i>39</i>
2.4. O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM INFANTIL	42
2.4.1. <i>Perspectiva psicanalítica</i>	<i>42</i>
2.4.2. <i>Perspectiva comportamentalista</i>	<i>43</i>
2.4.3. <i>Perspectiva cognitiva</i>	<i>44</i>
2.4.3.1. <i>Pensamento e linguagem e a ZDP</i>	<i>48</i>
2.4.3.2. <i>A aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento</i>	<i>50</i>
2.5. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	53
3. O CAMINHO PERCORRIDO	59
3.1. A COLETA DOS DADOS.....	60
4. O EXPLORAR DOS DADOS	62
4.1. OS DADOS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO.....	66
4.2. CONHECENDO COM QUEM SE FALA.....	66
4.3. DO ENSINO REMOTO AO RETORNO PRESENCIAL: DO INÍCIO À REORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA.....	73
4.3.1. <i>Memórias de uma realidade posta: o período de isolamento e atividades pedagógicas remotas.....</i>	<i>74</i>
4.3.2. <i>Dos olhares e sabores do retorno presencial</i>	<i>78</i>
4.4. ENTRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE HOJE.....	90
4.4.1. <i>Das remodelações da prática pedagógica</i>	<i>91</i>
4.4.1.1. <i>O diferenciar</i>	<i>93</i>
4.4.1.2. <i>O planejar</i>	<i>100</i>
4.4.1.3. <i>O pensar nas crianças.....</i>	<i>103</i>
4.4.2. <i>Da prática presencial e necessária às crianças.....</i>	<i>106</i>
4.4.3. <i>Das lições para a vida e profissão docente</i>	<i>108</i>
5. RETOMANDO O PERCURSO COM ZELO	113
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	128
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	130
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	133

1. O LANÇAR DE UMA IDEIA

Período de “parada”. Foi assim que o vírus da SARS-CoV-2, a popularmente conhecida Covid-19, fez com que nossas expectativas para um ano até então comum, fossem barradas no ambiente domiciliar de cada um. Lembro que quando os primeiros casos começaram a aparecer no país e foi necessário estar em quarentena (uma medida de reclusão aplicada a população para evitar que aconteça disseminação de certa doença), não era imaginável que aquilo que aparentemente parecia “passar” em 15 dias tornaram-se cerca de 550 dias ou 1 ano e meio.

Lembro um dia em específico, durante essa quarentena, de uma música que tocou na rádio em que ouvíamos em casa: “O Dia Em Que a Terra Parou” do saudoso Raul Seixas (1945–1989). Enquanto a ouvia, projetava para os acontecimentos daquele contexto: realmente a Terra havia parado, a agitação do dia a dia conseguiu ser barrada por algo tão microscópico e, ao mesmo tempo, tão perigoso.

Nesse período despertamos para compreender sobre aquilo que mais importava em nossas vidas: a família! Despertamos um sofrimento que não tinha medidas, ao ver a partida de tantas vidas que ainda tinham a *VIDA TODA PARA VIVER*. E para quantos a despedida de seus entes queridos, o último adeus, era dividido por um saco plástico preto, pelo risco de contaminação da doença. Chegou um período que as partidas não tinham mais nomes de Paulo, José, Maria... Mas eram contabilizados em números: dezenas, centenas, milhares... E parecia longe algo que barrasse o aumento desses números.

Esse período fez-nos *parar para pensar* sobre as importâncias que damos para vida e para as futilidades que damos importância na vida. Minha maior necessidade era estar bem e com minha família bem. Era sobreviver a tudo o que estava acontecendo.

Eu só tinha a esperança do retorno ao “normal”. Normal que tantas vezes fomos pegos reclamando, mas era o normal que nos possibilitava viver a jornada da vida com brandura, pois que falta estava fazendo o básico: olhar para alguém e cumprimentar de pertinho, sem máscaras que tapassem o rosto para poder ler o sorriso e expressão das pessoas! Que distante era conversar e trabalhar por telas frias, que falta fazia conversar pessoalmente para sentir o calor humano, que tanto nos fazia bem!

E por falar em calor humano, o que dizer sobre a temperatura das crianças que aqueciam o cotidiano de minha escolha profissional e não eram possibilitadas naquele momento. O ensino remoto era uma realidade necessária, mas longe de ser o mesmo que estar juntos. Que falta sentia do estar presente!

Eu sabia que o retorno não seria “passar uma borracha” em tudo o que aconteceu. Não havia essa possibilidade. O retorno além de voltar a aquecer o cotidiano, estaria munido de situações novas com as quais teríamos que lidar. O contexto social fez isso. Era um novo período.

Nesse sentido busco com essa pesquisa possibilitar a reflexão e compreensão sobre questões que surgiram durante as atividades pedagógicas remotas, sendo estendidas ao retorno das atividades presenciais considerando a etapa da Educação Infantil.

O interesse pela temática surgiu pela minha proximidade com o objeto de estudo, ou seja, pela prática dos professores da Educação Infantil no período de retorno das atividades pedagógicas presenciais no contexto pandêmico da Covid-19.

1.1. TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA COM O TEMA

Dou continuidade a esta introdução dividindo com o leitor (em primeira pessoa) a trajetória que me moveu até o desenvolvimento desse estudo.

Trabalhei desde 2017 em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Rede Municipal Pública da cidade de Araucária, localizada na região metropolitana de Curitiba-PR. Mas minhas experiências com o público infantil foram aguçadas quando começo a cursar o magistério (denominado naquele período como Formação de Docentes) integrado ao Ensino Médio no ano de 2011. Durante os quatro anos seguintes tive a oportunidade de vivenciar momentos em diferentes instituições e modalidades de ensino espalhados pelo município, que eram oportunizados pelas práticas de estágio supervisionado na extensão de todo o curso.

Como o magistério foi grandioso em minha formação! Mesmo após seu término, cursando então graduação em Matemática na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), minhas ideias educacionais colocavam o público infantil como protagonista do processo educacional. Tanto que ao terminar a graduação e ser prestigiada com a premiação Marcelino Champagnat, um novo sonho começou a

permeiar minha trajetória: cursar o mestrado explorando a incrível fase da educação infantil.

Mas como não havia tempo hábil para o mestrado, visto que, mesmo tendo a profissão de professor como escolha profissional para a vida, ela também é uma necessidade trabalhista, onde precisei fazer escolhas em manter-me no campo de trabalho, deixando o mestrado para um segundo plano.

A oportunidade veio somente em meados do ano de 2022, onde outra grande escolha apertou meu coração significativamente. Trocar meu concurso atual de 40 horas por um concurso de 20 horas, implicaria deixar de trabalhar como Professora de Educação Infantil para trabalhar como Professora Docência I. Em contrapartida, poderia ainda, lecionar em turmas de Pré-Escola e teria tempo disponível para dar continuidade aos meus estudos. Não foi uma escolha fácil, mas escolhi, nesse momento, a oportunidade de debruçar-me sobre os estudos.

Na minha bagagem trouxe resquícios daquilo que tanto me incomodou enquanto lecionava em um Centro Municipal de Educação Infantil da região metropolitana da capital Curitiba-PR, no ano de 2020 a meados de 2022.

1.2. JUSTIFICATIVA E PROBLEMATIZAÇÃO

Considerando a colocação de Martins (1989, p. 9) em que “A teoria só adquire significado quando vinculada a uma problemática originada da prática [...]”, esse período em que se deu a disseminação da Covid 19, me fez pensar a presente pesquisa voltada a educação infantil e em como o período pandêmico deixou marcas em crianças e docentes.

Durante a necessidade de ensinar remotamente (período compreendido entre o segundo trimestre do ano de 2020 ao final do segundo trimestre do ano de 2021), questionamentos começaram a ser constantes, afinal como seria o estar distante para uma etapa educacional que precisava tanto do contato com o outro, do brincar, do convívio da sala de aula com colegas e professoras, em diversos ambientes que são fundamentais para o seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo? Como acompanhar esse desenvolvimento? Como as escolas se organizariam? O desafio estava colocado: uma nova realidade necessária e emergencial começou a fazer parte do contexto educacional.

Na unidade educacional onde era professora de Educação Infantil, a melhor forma encontrada para atingir às famílias, considerando que a comunidade apresentava carências econômicas e de uso das tecnologias para outras finalidades que não fossem as já conhecidas pela maioria da comunidade, foi a utilização de grupos criados no aplicativo *WhatsApp* (aplicativo de maior conhecimento e acesso das famílias de acordo com levantamento da época). Diariamente as propostas eram encaminhadas no grupo da sala por meio do aplicativo *WhatsApp* e os pais realizavam a devolutiva das atividades por meio de relatos, vídeos, fotos e áudios no próprio aplicativo.

Ainda assim, uma segunda alternativa precisou ser utilizada, pois, havia casos de não acesso a estes aplicativos, onde as professoras elaboravam materiais em formato de apostilas (não no sentido de as crianças realizarem atividades nelas, mas no sentido de orientar as famílias sobre como mediar as propostas) denominado “caderno de atividades impressas”. O envio do caderno era mensal e quando a família devolvia o caderno na unidade educacional, já pegava o caderno do mês subsequente. Esse material contemplava as propostas de atividades pedagógicas diárias, com encaminhamentos e sugestões aos familiares e/ou responsáveis. Nele havia espaço (embaixo de cada atividade diária) para as considerações sobre a criança que eram observadas durante a realização da proposta, onde as famílias realizavam o relato. Ou pelo menos deveriam realizar.

Entretanto, as observações dos retornos apresentados pelas famílias quando vindos principalmente no formato de relatos (digitais ou no caderno de atividades impressas) eram muito vagos. Frases como: “atividade realizada”, “Enzo¹ adorou a atividade”, “Valentina² realizou a atividade com sucesso”, “Ela/ele se divertiu muito”, eram recorrentes. Recordo-me de uma atividade específica que envolvia a manipulação de materiais da natureza (folhas, terra e pedrinhas) na qual o retorno em forma de relato escrito pela família veio da seguinte maneira: “Meu filho super adorou a atividade com bola”, todavia a atividade nem se referia a utilização desse material. Isso particularmente me intrigou: qual o tamanho das perdas os protagonistas dessa etapa educacional estavam tendo no que diz respeito aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento: interagir, conviver, conhecer, explorar, expressar e ao brincar?

¹ Nome fictício

² Nome fictício

No ano de 2022 as atividades pedagógicas presenciais retornaram e as crianças da Educação Infantil, que muitas vezes haviam iniciado a trajetória escolar nas unidades educacionais remotamente, pisam pela primeira vez no ambiente pedagógico infantil e começam a se adaptar à rotina proposta, a brincar e interagir com outras crianças e com os professores. Recordo-me que foi preciso reformular a prática para o presencial novamente, trocando a lente com as quais o contexto deveria ser visto naquele momento, tendo um olhar que enxergasse quase dois anos atípicos na educação como influenciáveis no presente. A forma que o trabalho era realizado de maneira remota já não serviria mais, reformular consistiu na criação de novas proposições de se trabalhar com as crianças da Educação Infantil (EI).

O refletir sobre essa prática dos professores no período de retorno às atividades pedagógicas presenciais e como estes lidaram com o público que voltou às unidades educacionais com lacunas no que diz respeito aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças culminou no desenrolar da presente pesquisa.

Diante disso, a presente pesquisa ganha relevância social, científica e acadêmica, uma vez que os impactos do vírus na educação são refletidos socialmente e se estendem não somente para o período em que se deu as atividades pedagógicas remotas, mas também no retorno. Configurando perspectivas de se pensar e compartilhar as práticas das situações vividas, os desafios e possibilidades, as experiências obtidas e ponderando que nenhum professor esteve e está sozinho nesse percurso.

A educação sempre apresentou grandes desafios, no ano de 2020 os desafios não diziam respeito aos problemas de aprendizagem, condutas das crianças ou formação de professores, mas uma das maiores barreiras não somente para o setor educacional, mas para toda a sociedade, se deu por conta da disseminação da SARS-CoV-2 (Covid-19).

Essa epidemia começou em uma cidade chinesa em dezembro de 2019, e sua disseminação atingiu a todo planeta sendo caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como Pandemia em 11 de março de 2020.

Tão logo diferentes medidas emergenciais precisaram ser pensadas e colocadas em prática para segurar o avanço acelerado de casos da doença e superlotação de doentes no setor de saúde. Dentre as principais alternativas o distanciamento, isolamento social, utilização de máscaras e álcool em gel foram indispensáveis e as aulas no formato presencial foram interrompidas.

O Ministério da Educação (MEC) publicou as Portarias n.º 343, de 17 de março de 2020, alterada pela portaria de n.º 345, de 19 de março de 2020, e pela portaria de n.º 356, de 20 de março de 2020, regulamentando a matéria quanto a suspensão das aulas presenciais. No Paraná, foi publicado o Decreto Estadual n.º 4.230, em 16 de março de 2020, alterado, entre outros pelo Decreto Estadual n.º 4.258, de 18 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus — COVID-19.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) estima que “a crise causada pela Covid-19 resultou no encerramento das aulas em escolas e em universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo”. A educação como direito previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)— Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o ensino remoto foi implementado para todos os níveis e etapas da educação, como uma medida emergencial necessária em virtude da necessidade de a população manter-se em isolamento social, mas que fossem atendidas às necessidades educacionais previstas na lei como direito.

Os docentes, aqui tratados com maior especificidade, docentes da educação infantil, foram desafiados a lecionar de maneira remota, de se reinventar por meio da utilização de diferentes ferramentas tecnológicas e na escrita de materiais impressos/apostilas para suas crianças. Na Didática Prática de Martins (1989), os professores na sua prática pedagógica criam formas para superar os problemas que se fazem presentes no cotidiano da escola. A pressuposição é que os professores, frente as dificuldades conferidas pela pandemia, tomaram iniciativas para exceder as barreiras que passaram a existir.

As indagações são mais profundas quando acontece o retorno das atividades pedagógicas presenciais: como estes professores estão enfrentando os desafios pós-ensino remoto? Atrelado a tudo isso, durante o período de atividades remotas, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo o conviver, o brincar, o participar, o expressar-se, o explorar e o conhecer, se tornaram direitos mais estreitos por conta do isolamento social. Logo, considerando os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento previstos em lei e os limites para o atendimento durante o período de atividades remotas, a seguinte problemática é levantada: **Quais as iniciativas dos professores da Educação Infantil e dos Centros Municipais de EI no retorno da prática pedagógica**

presencial para atender as lacunas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças?

Esse questionamento leva a refletir sobre alguns pressupostos: sabendo que as interações e as brincadeiras, eixos estruturantes da Educação Infantil, ficaram limitadas durante o período de isolamento social e de atividades pedagógicas remotas, pressupõe-se que houve lacunas nesse período. Desse pressuposto novos questionamentos são levantados: será que a prática do professor de Educação infantil está indo ao encontro de desenvolver o que está faltando às crianças? Ressaltando que o “faltar” não se refere ao sentido da ausência de algo, mas sim a carência do conviver, do brincar, do expressar, do participar, do explorar, bem como do conhecer-se. E ainda lembrando que os ambientes educacionais e a família são conjunturas sociais diferentes e as crianças estabelecem relações diversas em ambas, destacando que as relações oportunizadas no ambiente escolar ajudam as crianças a aprenderem novas maneiras de fazer, de ser e de relacionar-se (Costa, 2021).

Aqui abro um parêntese para discutir sobre a escolha da terminologia “lacuna” ao invés de “dificuldade” no problema da pesquisa e no corpo do trabalho. Durante a Etapa de Qualificação, a banca examinadora composta pela Profa. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins, Profa. Dra. Priscila Ximenes Souza do Nascimento e Profa. Dra. Liliamar Hoça, discutiu a respeito do termo “dificuldade” utilizado até então. A discussão ressaltou o equívoco provocado pela utilização do termo, para tratar como “dificuldade” algo que não é uma condição neurotípica de desenvolvimento. E, levando em consideração que no caso da presente pesquisa, o que se queria destacar eram as barreiras, as brechas na aprendizagem e desenvolvimento, provocadas por um episódio social, a escolha pela utilização do termo “lacunas” tornou-se melhor fundamentada e necessária.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem por objetivo geral, analisar as iniciativas tomadas pelos professores da Educação Infantil e pelos Centros Municipais de EI no retorno da prática pedagógica presencial para atender as lacunas das crianças, tendo em vista a garantia dos direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Sendo os objetivos específicos: i) descrever as ações realizadas pelos professores e Centros Municipais de EI durante o período de atividades pedagógicas remotas; ii) identificar os desafios e possibilidades da prática pedagógica do professor no retorno das atividades presenciais no atendimento às crianças e iii) relacionar as iniciativas do

professor após o retorno das atividades pedagógicas presenciais na Educação Infantil, considerando a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

2. OS OLHARES TOMADOS

A fundamentação encontra-se definida em cinco (5) seções a citar: (I) O mapeamento das pesquisas realizadas: onde foi primeiramente feito um estudo de revisão em duas bases de dados distintas para investigar as pesquisas na área e na temática; (II) O contexto Pandêmico da SARS-CoV-2: apresentando um panorama do contexto pandêmico ao nível mundial e federal; (III) A etapa da Educação Infantil: onde são arguidas as principais leis e orientações curriculares que regem a educação infantil no país, são discutidos os conceitos de infância e criança segundo Sarmento (2005), sobre as interações e brincadeiras tendo como autores Kramer (1995, 2000), Kishimoto (2023), Oliveira (1996; 1998) e Vygotsky (1987; 1998); (IV) O desenvolvimento e a aprendizagem infantil: onde são tecidas considerações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, perpassando pelas diferentes perspectivas de desenvolvimento até chegar na cognitivista, com considerações de Papalia e Martorell (2022), Palangana (2015), Portilho (2011), Nogueira e Leal (2015) e Vygotsky (1987; 1988) e (V) As práticas pedagógicas na Educação Infantil: percorrendo sobre as práticas pedagógicas do professor da educação infantil com base nos teóricos Kramer (2002, 2005), Rosenau (2012), Martins (1989), Barbosa e Fochi (2015) e Fochi (2015, 2016).

2.1. MAPEAMENTO DAS PESQUISAS REALIZADAS

Tendo por finalidade demonstrar o que vem sendo produzido em relação às pesquisas relacionadas a educação infantil e a Pandemia, foi realizada um estudo de revisão que nas palavras de Vosgerau e Romanowski (2014):

[...] são necessárias para pesquisadores iniciantes em uma determinada área do conhecimento. Esses estudos podem conter, análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizadas na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 168).

Este estudo foi realizado em dois momentos distintos, utilizando duas fontes diferentes: a Base de Dados, Teses e Dissertações (BDTD), onde foram analisadas produções acadêmicas de teses e dissertações e outra na Base de Dados *Scientific*

Electronic Library Online (SciELO) analisando as produções em forma de artigo relacionados a temática. Esta seção segue subdividido em duas partes com contribuições respectivas das Bases de Dados apresentadas.

2.1.1. O que vem sendo produzido no formato: teses e dissertações

A primeira revisão foi realizada em janeiro de 2023, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para o estudo foram utilizados os descritores: professor + educação infantil + Pandemia, na pesquisa avançada. Nessa revisão optou-se por considerar os três últimos anos de pesquisa (2020–2022) compreendendo o período inicial da Pandemia aos dias atuais, para identificar o que vem sendo produzido nesses três anos no campo educacional relacionados ao contexto pandêmico. Os dados levantados da revisão (quadro 1) mostram os filtros utilizados e os resultados obtidos.

Quadro 1: Dados da Revisão

Revisão na Base BDTD		
BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Descritores	Professor + Educação Infantil+ Pandemia
	Filtros	Ano (2020-2022) e Idioma: português
	Resultados	61 documentos

Fonte: a autora, 2023.

Por meio da revisão, foram analisados os títulos dos documentos e aqueles em que não era possível realizar interpretações para atender aos critérios de inclusão e exclusão, se fez necessária a leitura dos resumos. Foram desconsideradas (excluídas) da revisão, teses/dissertações por não atenderem ao critério de inclusão: considerar somente trabalhos voltados para a Educação Infantil em tempos de Pandemia, onde restaram 39 documentos. E novamente após uma leitura cuidadosa dos resumos, foram excluídas mais 11 teses/dissertações, pois atendiam ao primeiro critério de exclusão: serem trabalhos de uma etapa educacional diferente de educação infantil ou ainda de outra área.

Ao realizar a leitura cuidadosa dos resumos observou-se a necessidade de acrescentar um segundo critério de exclusão, pois os trabalhos faziam referência à Pandemia como um impedimento às pesquisas tratadas nas teses/dissertações, não se tratando de pesquisas sobre o contexto pandêmico.

Logo, delineou-se o segundo critério de exclusão: desconsiderar trabalhos que mencionavam a pandemia como empecilho a pesquisa, mas não a englobava. Depois da exclusão de 10 trabalhos referentes ao segundo critério de exclusão, restaram 17 teses/dissertações.

Das 17 teses e dissertações, foi constatado que 100% são abordagens qualitativas. Em relação ao universo de pesquisa, na maioria dos trabalhos, não apareceu descrito de maneira sucinta. Mas dentre as coletas de dados, a maioria dos trabalhos utilizou a técnica do questionário, seguidas de entrevistas, pesquisa bibliográficas e narrativas de vida. A região sul concentra a maior parte das publicações de pesquisas sobre a Pandemia e a Educação Infantil, com destaque para o estado do Rio Grande do Sul (RS).

Analisando os resumos dos 17 estudos, foi observado que grande parte apresentava foco igual ou ainda, semelhante. Com isso, agrupá-los foi uma maneira de fazer uma leitura mais expressiva do contexto de pesquisa.

Os documentos foram divididos em 4 categorias conforme o foco de cada trabalho. A maior recorrência das teses e dissertações vem com um direcionamento para os desafios e possibilidades encontradas durante o período de isolamento social englobando desde aspectos voltados diretamente a sala de aula, como a desafios enfrentados pelas famílias e perdas que as crianças tiveram durante o mesmo período.

É reforçado sobre o olhar do resumo da autora Padula (2021) as perdas das crianças longe do ambiente presencial da sala de aula, onde:

[...] parte das propostas remotas enviadas às crianças não contempla a especificidade da educação infantil pois exige que a família assuma papel pedagógico, o que desqualifica o trabalho docente e desconsidera que a educação das crianças pequenas tem tempo, espaço e materiais próprios para acontecer (Padula, 2021, p. 07).

Na mesma perspectiva, a atividade pedagógica no formato remoto para a Educação Infantil:

[...] foi a maneira encontrada para manter contato com as crianças, mas, por outro, representou um retrocesso e uma ruptura com as finalidades e objetivos da etapa, visto que a Educação Infantil se dá por meio das relações cotidianas por meio das quais crianças e adultos compartilham vivências, experiências e inquietações produzindo cultura infantil (Machado, 2022, p. 10).

As práticas realizadas pelos professores durante o período pandêmico contabilizam 5 publicações e o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação durante o ensino remoto em suas facilidades e dificuldades, categorizada como Tecnologias, somam 3 publicações. No foco categorizado como saúde, somente dois documentos foram computados, mas ambos dizem respeito a saúde do professor no mesmo período. Para tanto, os dados ficaram organizados da seguinte maneira: (quadro 2).

Quadro 2- Revisão das categorias encontradas na base BDTD

Nº	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	Tecnologias	Saúde	Desafios e Possibilidades	Práticas do Professor
DOC 4	Mal- estar docente na educação infantil: estudo exploratório em um Centro Municipal de Educação Infantil de Salvador, Bahia	SOUZA		X		
DOC 6	'Sabia que tem um novo vírus que já chegou no Brasil?' : Diferenças e desigualdades na Educação Infantil durante a pandemia de COVID-19	PADULA			X	
DOC 10	Aproximações e afastamentos das Tecnologias Digitais de Informação Comunicação e Expressão durante a pandemia da Covid-19 por professoras da Educação infantil	SIQUEIRA	X			
DOC 12	ELearning na educação infantil: caminhos possíveis em tempos de pandemia	CALISTRATO	X			
DOC 13	Trabalho remoto com crianças na Educação Infantil: desafios e possibilidades em tempos de pandemia	TEIXEIRA			X	
DOC 21	Aprendizagem da docência: a constituição do ser professor de/com bebês e crianças pequenas frente a educação remota emergencial	DAL ONGARO			X	
DOC 34	O ensino mediado por tecnologias digitais no trabalho das escolas municipais de educação básica de Palmas	SIMÃO	X			
DOC 35	Narrativas orais infantis: o processo de historicizar-se na educação infantil em ambiente virtual	SILVA				X
DOC 40	Repertório sobre a contenção/movimento do corpo: percepções das professoras da educação infantil sobre a prática corporal em tempos de pandemia	CAMPOS			X	
DOC 46	Ser professor de educação infantil no município de Agudo/RS em tempos de pandemia	LOSEKANN			X	
DOC 47	A escuta das crianças na educação infantil: narrativas de uma professora em tempos de pandemia	MAFFINI				X
DOC 48	Recriando a educação infantil em tempos de pandemia Covid 19	TEREBINTO				X
DOC 50	Características do teletrabalho e síndrome de burnout em professores da educação básica durante a pandemia da Covid-19	COELHO		X		
DOC 51	Práticas pedagógicas na educação infantil: atravessamentos e travessias em tempos de pandemia de Covid-19	MARAFIGA				X
DOC 54	A relação família-escola e a infância em tempos de pandemia	ROCHA			X	
DOC 55	Sensibilizando professoras de creche: a escuta de bebês no contexto da pandemia	SANTOS				X
DOC 57	Educação infantil em tempos de pandemia: entre o abandono ao docente e a invisibilidade da criança de 0 a 3 anos	MACHADO			X	
Total em %	-----	-----	18%	12%	41%	29%

Fonte: a autora, 2023.

Com a revisão realizada, foi possível visualizar que 16 dos documentos estão relacionados ao contexto pandêmico (atividades pedagógicas remotas), mas somente um relata sobre o período de isolamento social juntamente com o retorno (parcial) das aulas presenciais.

Em um dos trabalhos encontrados discorre-se sobre as atividades pedagógicas remotas para a Educação Infantil enaltecendo que no período de isolamento:

A preocupação com os direitos de aprendizagem e com um possível vácuo de aprendizagem é válida, e deve ser uma preocupação posterior à pandemia, pois neste momento o essencial é garantir o direito à vida em um contexto de intensificação do racismo institucional, alargamento do empobrecimento, do desemprego e da fome (Padula, 2021, p. 146).

Já no retorno presencial parcial demarcado por utilização de máscaras e distanciamento social, Padula (2021) descreve conforme a consideração de uma professora participante de sua pesquisa que existiu um:

[...] grande esforço em continuar proporcionando às crianças a vivência da educação infantil, apesar de todas as mudanças exigidas. No entanto, é inviável manter as especificidades da etapa quando justamente aquilo que a caracteriza está comprometido, as interações e brincadeiras (Padula, 2021, p. 146).

Além dessa impossibilidade de interagir e brincar da maneira esperada, justifica-se, no retorno presencial (parcial) a precisão de recuperar o “tempo perdido”, se apoiando em ações vistas como “retorno seguro”. Mas ignora-se que a educação infantil parte da indissociabilidade entre cuidar e o educar, não fazendo sentido retornar às atividades presenciais enquanto professoras, crianças e toda a comunidade não estiverem vacinadas (Padula, 2021).

Padula (2021) ainda acrescenta que as redes de ensino agora, no retorno presencial, precisam acompanhar as desigualdades vivenciadas tanto pelas crianças como pelas famílias, olhar para as famílias e oportunizar momentos de conversas buscando entender a realidade destas.

Ao analisar as contribuições expostas por Padula (2021), conclui-se que estão relacionadas aos desafios e as possibilidades encontradas tanto no período de isolamento social bem como no retorno parcial presencial das atividades na Educação Infantil e as ações tomadas em ambas. Ao se falar em práticas desenvolvidas pelos professores, nessa revisão, observa-se carência de estudos, apontando a importância de mais estudos e pesquisas nessa linha.

2.1.2. O que vem sendo produzido no formato: artigos científicos

Na busca por mais publicações e pesquisas sobre o tema (agora sob a produção de artigos científicos) visando identificar as produções acadêmicas na área de educação em relação ao contexto pandêmico, uma segunda revisão foi realizada na Base de Dados SciELO (*Scientific Electronic Library Online*). A base de dados foi escolhida por apresentar grande visibilidade em publicações no campo educacional.

A busca foi agosto de 2023 utilizando os descritores: *Early Childhood Education* (Educação Infantil) e *Pandemic* (Pandemia) tendo em vista a análise em um primeiro momento dos resumos. Como recorte temporal, foram consideradas as publicações do ano de 2020 a 2023³. O critério utilizado para inclusão era considerar artigos que tratavam especificamente da Educação Infantil relacionada ao isolamento social e a Pandemia. Sendo designado também os critérios de exclusão: práticas de estudantes de graduação e a Pandemia destacada como dificultadora para a pesquisa, mas não sendo estudado sobre ela em relação às causas e efeitos para a Educação Infantil.

Realizada a coleta na base, houve um retorno de dezenove (19) artigos, sendo seis (6) documentos publicados no ano de 2021, dez (10) documentos no ano de 2022 e três (3) documentos no ano de 2023 (até 23 de agosto de 2023).

Em sequência seguiu-se para a leitura dos resumos onde se buscou “estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-o invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2021, p.122).

Dos 19 artigos, um é *PrePrint* (relato de pesquisa que ainda não passou por avaliação por pares nem foi aceito para publicação em um periódico científico), como se deseja saber o que já foi publicado, esse artigo foi desconsiderado, restando 18 documentos.

Em sequência foram excluídos 2 (dois) artigos por não atender ao critério de inclusão: “considerar artigos que tratavam especificamente da Educação Infantil relacionada ao isolamento social e a Pandemia”, excluído um (1) artigo por atender ao primeiro critério de exclusão: “práticas de estudantes de graduação” e mais dois (2) artigos por atenderem ao segundo critério de exclusão: “a Pandemia destacada como

³ Diferentemente da primeira revisão que foi realizada em janeiro de 2023, onde foram consideradas publicações até 2022, a segunda revisão já considera as publicações de 2023, levando em consideração que essa segunda revisão foi realizada em agosto/2023.

dificultadora para a pesquisa, mas não sendo estudado sobre ela em relação às causas e efeitos para a Educação Infantil”. Restando 13 documentos.

Destes, o Brasil lidera com 6 publicações, seguida pela Costa Rica (2), Paraguai (1), Uruguai (1) e Cuba (1) e África do Sul (2). Nota-se, por meio desses resultados, que o continente americano concentra maior número de pesquisas nessa abordagem, representando 85% e o continente africano representa 15% dessas pesquisas.

Após a análise dos 13 resumos, foram separados pelo foco de cada trabalho. Sendo assim, os artigos foram divididos em quatro categorias (quadro 3):

Categoria 1: efeitos do isolamento social: considerando, artigos que falavam sobre as emoções das crianças, professores e pais, fatores de riscos às crianças nesse período.

Categoria 2: ações da gestão: o que a gestão fez em relação às adaptações necessárias ao ensino remoto.

Categoria 3: desafios e possibilidades da prática pedagógica remota: em relação ao trabalho com os conteúdos pedagógicos desempenhado pelos professores, a adaptação dos professores para utilizar tecnologias, as práticas desenvolvidas remotamente, os saberes, estratégias e saberes docentes.

Categoria 4: a família no período remoto: o papel das famílias de crianças da educação infantil no ensino remoto.

Na categoria das ações tomadas pela gestão Costa *et al.* (2023) descrevem sobre uma pesquisa realizada com as coordenações de dez municípios da baixada fluminense, mediante encontros virtuais e questionários, buscando mapear as ações do município para a educação infantil durante a pandemia. Em meio as estratégias adotadas para essa etapa educacional, a maioria das secretarias relatou a utilização do aplicativo *WhatsApp* como principal alternativa e 70% das coordenações afirmou que o objetivo principal era manter o vínculo com as crianças de forma remota.

A família desempenhou um papel importante no período de isolamento social. Entretanto, muitos lares não tinham condições de oferecer suporte em relação ao ensino remoto:

[...] essa solução foi projetada para lares com condições materiais e tempo para desempenhá-la, não levando em conta lares insuficientes em termos econômico e social, onde os membros adultos trabalham ou possuem limitações, como o analfabetismo funcional (Laguna *et al.*, 2021, p. 407).

Já Purnama *et al.* (2022) em outro contexto de pesquisa realizada com pais que trabalham como professores universitários, os resultados mostraram que durante o período de isolamento social houve maior auxílio da família em relação à utilização de ferramentas digitais, assim como maior liberdade do uso de *smartphones* pelas crianças, enquanto os pais com muitos horários de trabalho, tinham tempo limitado de interação com os filhos.

No período de isolamento social, alguns efeitos para crianças e professores foram estudados com maior ênfase. Nessa revisão enaltecem os estudos voltados as emoções. Solis e Solis *et al.* (2023) por meio da técnica de coleta de dados do questionário e inquérito destinada a juristas e professores de Costa Rica, buscavam recolher informações sobre a percepção destes adultos em relação às emoções manifestadas pela população infantil, alterações na rotina e comportamentos que poderiam estar relacionados com o período de isolamento social. Destacam que “o centro infantil serve como ponto de convívio. A população estudantil participante expressou que não frequentar as aulas gerou saudade, o que mostra que eles têm privilégio na socialização infantil, nas brincadeiras e na recreação no seu dia a dia” (Solis e Solis *et al.*, 2023, p. 56). Dando destaque a importância das interações e das brincadeiras para o público da Educação Infantil.

Outro estudo realizado na Espanha, visando analisar as implicações emocionais deste confinamento não somente nas crianças da Educação Infantil, mas também nos seus pais e seus professores, apontaram que o isolamento produziu alterações emocionais. Nos professores, a falta de saber como lidar com o novo, o período de isolamento social e atividades remotas gerou:

[...] por sua vez, diferenças na percepção do estresse por parte dos professores, que não tiveram a formação necessária para poder enfrentar esta nova realidade vivido até agora, com o consequente encerramento de escolas e empresas em todo o mundo (Otero-Mayer, González-Benito, Gutiérrez-de-Rozas, 2022, p. 255).

Diferentemente dos pesquisadores anteriores que buscaram identificar as percepções de pais e/ou professores em relação às emoções das crianças, Etchebere Arenas, *et al.* (2021), em um pesquisa-ação realizada na cidade de Montevidéu, objetivaram identificar as percepções e emoções que as crianças atribuíam ao isolamento social devido à COVID-19. Os pesquisadores enalteceram que:

[...] essa situação gerou emoções ambivalentes em meninos e meninas, principalmente alegria pelo tempo compartilhado com a família e, em menor proporção, raiva e medo, devido ao isolamento e à possibilidade de adoecer. A necessidade que a maioria dos rapazes e raparigas manifestaram de ansiar pelos momentos de socialização, brincadeira e aprendizagem no centro educativo também foi conclusiva (Etchebehere Arenas, *et al.*, 2021, p. 09).

Mujica-Stach, Thuillier e Cárdenas (2021) em sua investigação demonstraram o efeito positivo da avaliação das emoções das crianças imigrantes. Pensando em um contexto pós-pandemia, surge a necessidade incorporar intervenções visando o desenvolvimento de competências que favoreçam o bem-estar pessoal e social das crianças, onde os educadores da infância necessitam ser sensíveis às individualidades das crianças.

Costa *et al.* (2022) parte da hipótese de que as características dos familiares das crianças, tais como escolaridade, ocupação, contexto de vida, como renda, participação da família em programas sociais, convívio da criança com cuidadores que usam álcool ou drogas, podem influenciar o desenvolvimento de crianças na primeiríssima infância durante a pandemia, sendo configurado como fatores de risco ou de proteção. A pesquisa realizada por meio de formulário eletrônico com 108 famílias mostrou que a pobreza influencia diretamente sobre o desenvolvimento das crianças, visto que reduz as oportunidades plenas de seu desenvolvimento e que a convivência das crianças com os avós desempenham um papel protetor. Ainda se destaca a importância de se pensar em ações para os mais vulneráveis em epidemias que ainda poderão ocorrer, tomando as experiências do presente como caminho para se pensar o futuro, melhorando sempre. Os autores confirmam que:

[...] a situação da pandemia representa um grande evento estressor sem precedentes para a criança, família, comunidades, cidades e até países. Contudo, deve-se entender que a COVID-19 não é a única epidemia que ameaça a humanidade e não será a última; portanto, os aprendizados dessa experiência podem servir para direcionar ações, programas e políticas públicas especialmente para famílias vulneráveis cujos nichos desenvolvimentais já apresentavam nível elevado de adversidades (Costa *et al.*, 2022, p. 05).

Na categoria “Desafios e possibilidades da prática pedagógica remota”, o estudo de Oliveira *et al.* (2023) apresentou alternativas encontradas por docentes atuantes na educação infantil para desenvolver questões motoras, corporais e interpessoais com crianças de zero a cinco anos no período de ensino remoto, por

meio de questionário aplicado com professores. Onde os resultados apontaram que o ensino remoto emergencial causou:

[...] um rompimento no que se refere aos eixos estruturantes da educação infantil; reforçou a imprescindibilidade das experiências vividas por meio do corpo e das interações com o outro; ressaltou a necessidade de metodologias possíveis para ressignificar a importância de estar presente no espaço da escola e a potência dos vínculos afetivos construídos nos encontros presenciais (Oliveira *et al.*, 2023, p. 01).

Sommerhalder, Pott e Rocca (2022), ao estudarem a reorganização dos fazeres do professor de Educação Infantil durante a Pandemia realizada por meio de questionário com a participação de 97 professores, constataram que a maioria não teve formação tecnológica para utilizar as plataformas adotadas como alternativa, visando manter a rotina escolar e as relações afetivas com as professoras. Segundo Sommerhalder, Pott e Rocca (2022):

Houve predomínio pela manutenção de uma espécie de memória escolar com as crianças ou de laço afetivo construído na relação professora-criança, não sendo assumido como centralidade as aprendizagens infantis ou o progresso do desenvolvimento global das criança (Sommerhalder, Pott e Rocca, 2022, p. 01).

Conte e Cardoso (2022, p. 12) destacam que “o movimento para escutar a criança em tempos de pandemia e reconhecer suas experiências de crescimento no cotidiano é um convite aos professores para aprenderem a reconquistar a própria cultura da infância”. Nessa perspectiva, o artigo retrata as mini-histórias como alternativa para narrar o cotidiano infantil em tempos de Pandemia.

A Pandemia também criou e recriou situações de ensino a partir do uso do conhecimento. “A pesquisa detectou conhecimentos voltados para a importância do reconhecimento do outro a partir de uma aprendizagem situada, evidenciada em constantes ajustes que os aproximam, apesar de as interações serem mediadas por uma tela” (Martínez-Barradas, 2021, p. 01). Salienta o papel da família e dos professores que tiveram que criar e recriar alternativas em prol das crianças no período do ensino remoto.

Khamsuk e Whanchit (2021) em seu artigo descreveram sobre uma pesquisa que objetivou integrar a contação de histórias como uma atividade familiar que ajudou a promover a aprendizagem do vocabulário inglês (na Tailândia, o inglês é aprendido como uma das principais línguas estrangeiras e está incluído no currículo nacional

como disciplina obrigatória para todas as crianças em idade escolar e para crianças em idade pré-escolar) durante o período de isolamento social. Constatando que a contação de histórias promoveu a aprendizagem do vocabulário em inglês e pode ser realizada em casa, desde que os pais estejam munidos de material adequado (Khamsuk e Whanchit, 2021).

Sobre as produções científicas, observa-se que a temática relacionada ao contexto pandêmico é de suma importância. Falar sobre os desafios e possibilidades pós-retorno das atividades pedagógicas presenciais é ainda mais importante e necessário. A luz de Costa *et al.*, (2022) que frisam que as situações sanitárias de epidemia, pandemia e afins, como a da Covid19, não foram as últimas na humanidade, e que os aprendizados dessa experiência podem ser aporte para direcionamento de ações futuras onde se possa necessitar de mudanças repentinas (como a ocasionada pela necessidade das atividades remotas emergenciais), abre-se espaço para pensar a Educação Infantil em suas especificidades e importância na Educação Básica.

Além disso, a educação se faz mediante o compartilhamento de ideias, trocas de experiências entre os profissionais, na possibilidade de ampliar as práticas pedagógicas, bem como de se encontrar enquanto humanos e profissionais, entendendo que compartilham dos mesmos anseios. Daí mais um destaque da importância dessa pesquisa.

Quadro 3- Categorias encontradas nos estudos na base de dados Scielo

CATEGORIA	TÍTULO ⁴	PAÍS DE PUBLICAÇÃO	AUTOR (S)
EFEITOS DO ISOLAMENTO SOCIAL	Análise da autorregulação das emoções na população estudantil materno-infantil (grupo interativo II) e população de transição do GAM e Guanacaste, durante a estratégia "Eu aprendo em casa", devido ao vírus responsável pela COVID-19	Costa Rica	(SOLÍS SOLÍS <i>et al.</i> , 2023)
	Implicações emocionais para professores da Educação Infantil e famílias em na pandemia na Espanha	Cuba	(OTERO-MAYER, GONZÁLEZ-BENITO, GUTIÉRREZ-DE-ROZAS, 2022)
	Fatores de risco e proteção para o desenvolvimento da primeira infância durante a pandemia de COVID-19	Brasil	(COSTA <i>et al.</i> , 2022)
	Efeitos do confinamento nas emoções de crianças imigrantes: análise a partir da inteligência emocional	Paraguai	(MUJICA-STACH, THUILLIER e CÁRDENAS, 2021)
	Percepções e emoções diante da pandemia: coletando a voz de crianças de uma instituição pública de educação inicial no Uruguai	Uruguai	(ETCHEBEHERE ARENAS <i>et al.</i> , 2021)
AÇÕES DA GESTÃO	Educação infantil e pandemia da covid-19: ações dos burocratas de médio escalão na Baixada Fluminense	Brasil	(COSTA <i>et al.</i> , 2023)
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO	A corporeidade e a educação infantil: desafios para os docentes no ensino remoto emergencial	Brasil	(OLIVEIRA <i>et al.</i> , 2023)
	A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re)organização dos fazeres docentes	Brasil	(SOMMERHALDER, POTT, ROCCA, 2022)
	Pesquisa-formação com mini-histórias na educação infantil	Brasil	(CONTE, CARDOSO, 2022)
	Conhecimento e mediações pedagógicas na contingência em saúde. O caso de um educador em um contexto marginal.	Costa Rica	(MARTÍNEZ-BARRADAS, 2021)
	Contação de histórias: Uma entrega domiciliar alternativa de vocabulário em inglês para pré-escolares durante o lockdown da COVID-19 no sul da Tailândia	África do Sul	(KHAMSUK, WHANCHIT, 2021)
A FAMÍLIA NO ENSINO REMOTO	Educação remota: desafios dos pais no ensino durante a pandemia	Brasil	(LAGUNA <i>et al.</i> , 2021)
	Adaptação à parentalidade digital na pandemia: um estudo de caso de pais no ensino superior	África do Sul	(PURNAMA <i>et al.</i> , 2022)

Fonte: a autora, 2023.

⁴ Os títulos publicados em língua estrangeira seguem listados no quadro com tradução livre da autora.

2.2. O CONTEXTO PANDÊMICO

Começo essa seção pela descrição da onde tudo começou, aonde diferentes atividades, não somente as relacionadas ao campo educacional, precisaram ser remodeladas. A Covid trouxe incertezas e mudanças até então inimagináveis, mas humanamente necessárias.

2.2.1. Histórico da SARS- Cov-2 (Covid-19)

Na cidade de Wuhan, na província de Hubei, na China, casos de uma pneumonia de etiologia desconhecida começaram a aparecer em dezembro de 2019. O país comunica a Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre a situação em 31 de dezembro do mesmo ano.

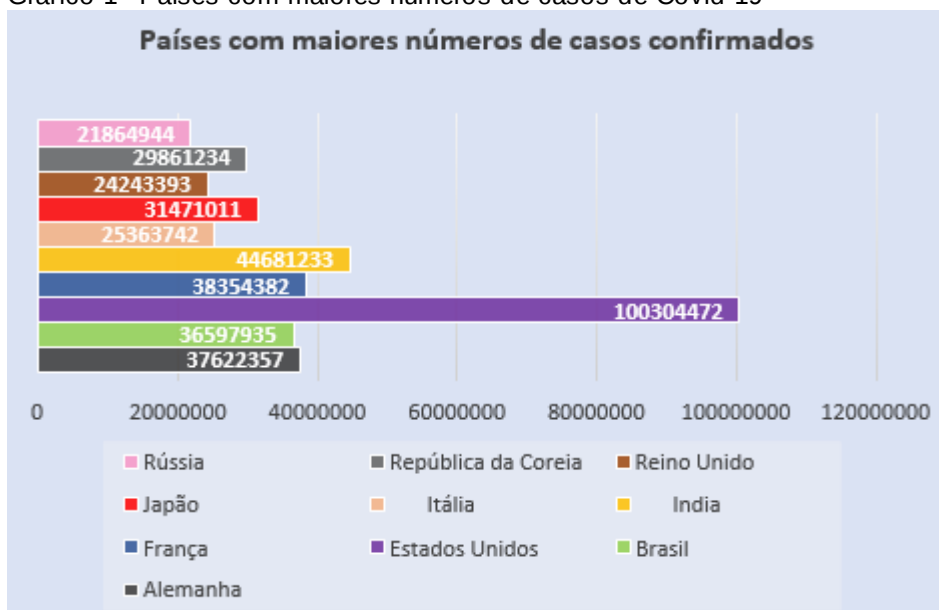
Segundo Martin *et al.* (2020), já nos primeiros dias de janeiro do ano de 2020, o governo chinês relata 44 casos dessa pneumonia de causa desconhecida. No dia 07 de janeiro chegou-se à identificação um novo coronavírus nomeado como SARS-CoV-2, a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS, do inglês *Severe Acute Respiratory Syndrome*).

Fora do país chinês, o primeiro caso aparece em meados de janeiro de 2020, na Tailândia. A partir daí, rapidamente se espalha pelo mundo, apresentando milhões de casos e milhares de óbitos. E aquilo que era uma doença localizada a uma determinada parte do planeta e se espalhou rapidamente por grande quantidade de regiões do mundo tornou-se Pandemia.

Dados da OMS do dia 17 de janeiro de 2023 explanam a situação do Covid em números globais, desde seu início a atualmente. Sendo que houve até a data presente (dezessete de janeiro de dois mil e vinte três), 662.735.182 casos confirmados, incluindo 6.706.305 mortes.

Realizando um comparativo entre os dez países com maiores números da doença: Brasil, Rússia, Japão, França, Alemanha, República da Coreia, Itália, Estados Unidos, Reino Unido e Índia (até o dia 17 de janeiro de 2023), o Brasil ocupava a 5ª posição, com 36.597.935 de casos confirmados (gráfico 1).

Gráfico 1– Países com maiores números de casos de Covid 19



Fonte: adaptado de OMS, 2023.

No Brasil o primeiro caso da doença foi confirmado no dia 26 de fevereiro de 2020 e a primeira morte aconteceu no dia 16 de março de 2020 e até o dia 18 de janeiro de 2023, segundo dados do Painel Interativo do Ministério da Saúde, o número de óbitos acumulou um total de 695.524 casos da doença.

2.2.2. Pandemia e as medidas emergenciais para a educação

Na data de 11 de março de 2020, a OMS considerou que a disseminação comunitária da SARS-CoV-2 popularmente chamado de Covid-19, tornou-se Pandemia. Foram necessárias medidas emergenciais que mudaram o cotidiano da população, tais como o isolamento e distanciamento social.

Uma das medidas emergenciais necessárias implementadas para desacelerar a contaminação do novo vírus, foi a adequação para o ensino remoto das instituições de ensino. Aqui dá-se ênfase a diferenciação entre ensino remoto e ensino à distância, mesmo com ambos estando relacionados ao uso de ferramentas tecnológicas e rede de conexão de internet:

[...] o ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos.

Ensinar remotamente permite o compartilhamento de conteúdo escolares em aulas organizadas por meio de perfis [ambientes controlados por login e senha] criados em plataformas de ensino, como, por exemplo, SIGAA e MOODLE, aplicativos como Hangouts, Meet, Zoom ou redes sociais (Garcia *et al.*, 2020, p.3).

Este ensino remoto, onde os professores precisaram se adequar a utilização de tecnologias para atender as crianças e estudantes, tornou-se uma realidade e, em simultâneo, um desafio para as unidades educacionais, professores, crianças, estudantes e familiares:

A pandemia nos colocou frente ao desafio de pensar a escola, nos retirando a sala de aula, o ambiente que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais de mediações de conhecimento. A função docente desempenhada dentro desse lugar, onde professores, alunos e toda comunidade escolar se habituaram, já não é o espaço delimitado para essa função (Kirchner, 2020, p.46).

Uma mudança inesperada colocou a educação em um momento de readequação. Ao mesmo tempo que professores precisaram se adequar e se reinventar, estudantes e crianças deixaram de participar de momentos coletivos nos ambiente pedagógicos e familiares necessitaram reorganizar o tempo para mediar as atividades a seus filhos.

O ambiente pedagógico das instituições de ensino com a presença física de um professor, com a possibilidade de troca de vivências entre os colegas, deu lugar ao espaço domiciliar de cada família, munidas cada qual com suas peculiaridades e dificuldades econômicas, temporais, sociais, etc.

Ribeiro (2021) descreve sobre como o vírus chegou na vida das pessoas sem nenhum preparo e a partir disso “[...] vieram dias tumultuados, desabalados: não demos tempo, por diferentes motivos, às escutas longas e momentos de acolhimento às crianças, porque, como adultos, também fomos atropelados sorrateiramente [...]” (Ribeiro, 2021, p. 156). Nesse sentido, sem haver nenhum tipo de preparação, todos foram tomados por algo novo: as atividades pedagógicas remotas.

Particularmente em relação à Educação Infantil, Sommerhalde (2022) relata sobre como os professores dessa etapa tão ligada as interações, aos convívios e a presença em um ambiente pedagógico, precisaram planejar, replanejar e desenvolver atividades de maneira remota.

Destaco, por fim, que denomino como ‘atividades pedagógicas remotas’ o período das ‘aulas remotas’ na Educação Infantil, por tratar-se especificamente dessa

etapa educacional, munida de peculiaridades e organizações que se diferem do espaço da escola.

2.3. A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, apresenta um percurso delineado historicamente por um contexto assistencialista onde o ato do “cuidar” prevalecia. Com o passar do tempo, de estudos na área e de legislações constituídas, o papel e função da Educação Infantil foi redesenhado. As unidades de educação infantil começam a assumir o papel de levar a criança a estar envolta a propostas pedagógicas tais como de contar e ouvir histórias, expressar-se de diferentes formas, escolher papéis nos jogos de faz de conta, enfim, nas quais se tenha a oportunidade de desenvolver suas qualidades humanas plenamente (Kusunoki, Conceição, 2021).

Nesse sentido, para começar a falar sobre a Educação Infantil é preciso descrever sobre a legislação vigente e sobre os dois eixos que estruturam toda a Educação Infantil: interações e brincadeiras.

2.3.1. O que diz a legislação e as orientações curriculares

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, estabelece o direito ao atendimento em creches e pré-escolas de crianças de zero a seis anos de idade. Esse é um marco importante para a área educacional, pois a Educação Infantil passa a ser dever do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei Federal n.º 9.394/96, no artigo 29, descreve que a educação infantil tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Ainda, a lei destaca a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, oferecida para crianças de até três anos em creches (CMEIs) e em pré-escolas para as crianças de 4 a 5 anos de idade.

Segundo a LDB são regras que regem a educação infantil, a avaliação sem o objetivo de promoção, mas sim como forma de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, além do controle de frequência mínima de 60% do total

que deve ser realizado pelas instituições de ensino. Para o período integral, a carga horária anual é de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos. O oferecimento da educação Infantil em creches e pré-escolas é de responsabilidade dos municípios que também tem a responsabilidade de ofertar a primeira etapa do Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) é um dos documentos de grande relevância que regem essa etapa educacional atualmente. As diretrizes consideram a criança com um sujeito de direitos onde a Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança. Logo, as unidades educacionais têm a função de oferecer oportunidades para que o público da Educação Infantil possa aprender e desenvolver suas potencialidades. Como primeira etapa da Educação básica, a Educação Infantil tem por finalidade oportunizar que as crianças tenham contato com diferentes espaços, conviva com o outro, experimentem novos movimentos e conheçam brincadeiras que ainda não fazem parte do seu repertório.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é um documento norteador da educação no país:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

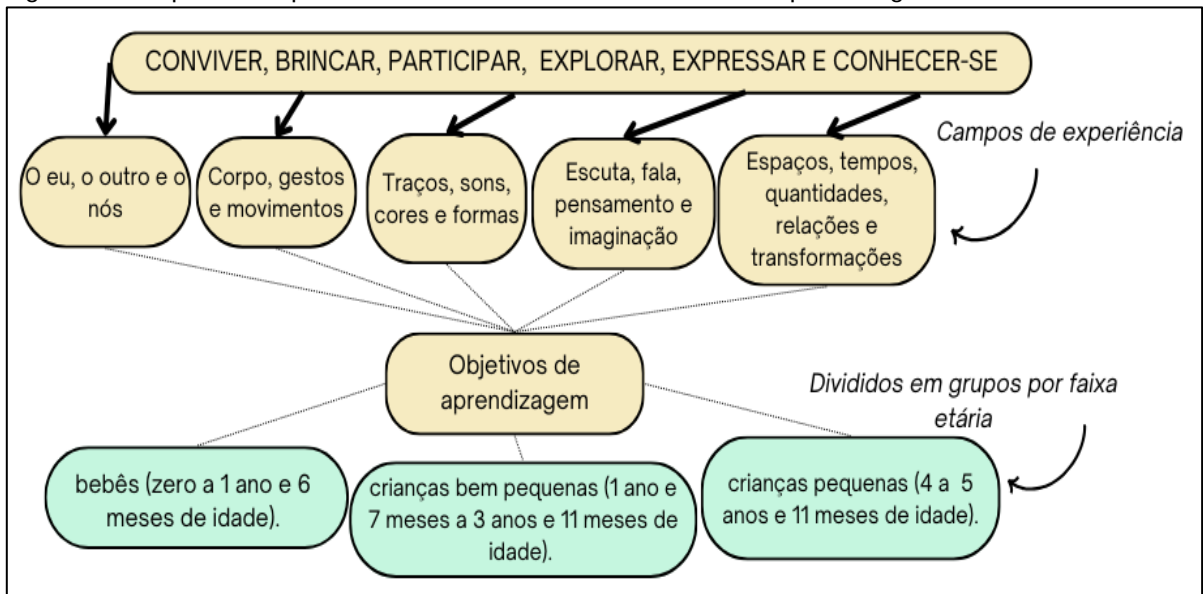
Neste documento é encontrada a caracterização de cada fase da educação brasileira, bem como a organização, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências e dos campos de experiência.

A BNCC, na etapa da educação infantil, tem por finalidade estabelecer uma educação que possa ser igualitária e atinja todo território nacional. Esse documento descreve sobre seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento durante a educação infantil que devem ser garantidos, sendo eles: conviver, brincar, participar, expressar, explorar e conhecer-se (Figura 2).

Sobre esses direitos de aprendizagem, foram assentados cinco campos de experiências, sendo estes: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Ainda, dentro de cada campo de experiência

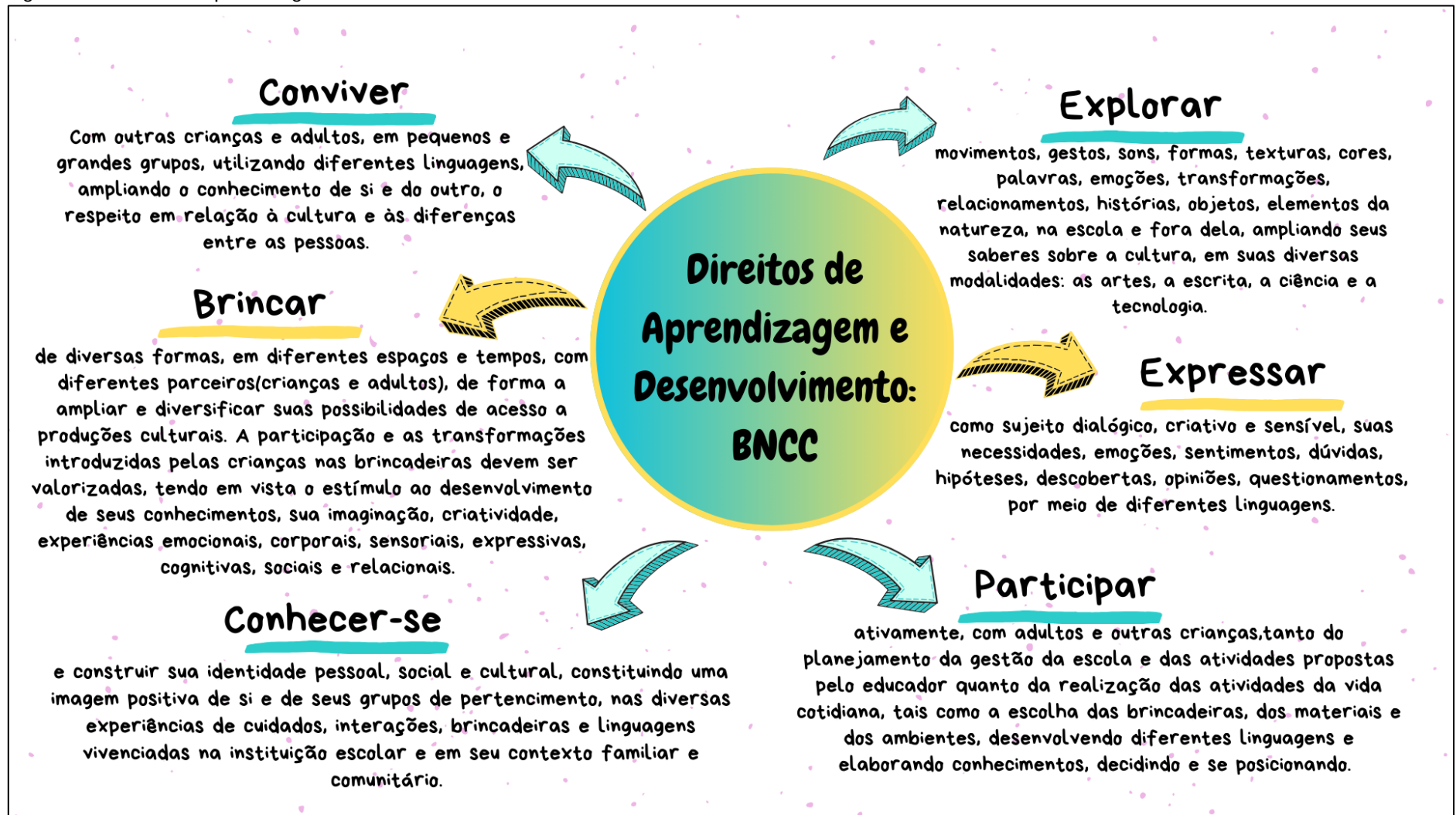
são estabelecidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, divididos em três grupos por faixa etária: bebês (zero a 1 ano e 6 meses de idade), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses de idade). Seguem expressos na figura 1.

Figura 1- Campos de experiência e faixa etárias dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento



Fonte: adaptado de BRASIL, 2017, p. 24.

Figura 2- Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da BNCC



Fonte: adaptado de BRASIL, 2017, p. 34.

2.3.2. As interações e as brincadeiras

Sarmiento (2005) descreve que é preciso primeiramente diferenciar os termos infância e criança, termos que muitas vezes são utilizados com a mesma significância. Nas palavras do autor:

Por isso a Sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre *infância*, para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da Educação infantil, da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género, etc (Sarmiento, 2005, p. 371, grifo do autor).

Em concordância, para Kramer (1995) a percepção de infância está relacionada ao contexto histórico em que a criança se encontra e ao espaço em que vive, sendo determinado pelas modificações de formas de organização da sociedade. Tomando a criança como sujeito que integra a categoria da geração da infância, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, considera como criança toda pessoa com idade compreendida desde o nascimento até os 12 anos incompletos. As DCNEIs (2009) definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

Durante a etapa da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular, aponta as interações e as brincadeiras como eixos que vão estruturar os fazeres na educação infantil. O primeiro eixo tratado na BNCC são as brincadeiras, vistas como fundamentais em diversos momentos da educação infantil e como possibilidade de desenvolvimento social das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), defendem a brincadeira como atividade importante:

[...] uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá a criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (BRASIL, 2013, p. 87).

Kishimoto (2023) ressalta ainda que sendo uma atividade automática da criança, seja sozinha ou em um grupo maior, oportuniza auxiliar no relacionamento

social e afetivo, no desenvolvimento psicomotor, linguístico e cognitivo. O brincar ainda auxilia a criança em sua formação e desenvolvimento de habilidades físicas, emocionais, cognitivas e nas relações com outras crianças.

Logo, a brincadeira torna-se algo de extrema importância para que as crianças desenvolvam autonomia para resolver problemas e estejam no controle de suas vontades uma vez que em determinadas brincadeiras necessitam “[...] esquecer a satisfação de seu desejo imediato para que a brincadeira pudesse continuar, conforme as regras que estavam implícitas naquele determinado momento” (Koerich, 2012, p. 35).

Oliveira (1998, p. 90) complementa que “estas auxiliam a criança a examinar os papéis sociais que ela desempenha no faz-de-conta, criando novas significações para os mesmos e com isso desenvolvendo sua imaginação e autonomia”. Logo, a brincadeira é uma atividade fundamental para a criança.

Vygotsky (1987) destaca que o brincar é uma atividade humana de criação, imaginação que ao se juntar com a realidade permitem formular novas possibilidades de interpretar, expressar e agir à criança além das possibilidades de construir relações com o outro.

O segundo eixo estruturante são as interações, assim, ao participar de momentos de brincadeiras nas práticas do cotidiano da unidade educacional, as crianças estão aprendendo de maneira prazerosa a conviver e interagir com o grupo e resolver possíveis conflitos em que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 37).

Destaca Vygotsky (1998, p. 17) que “quando se brinca, o ser humano cria, inova, deixa fluir sua capacidade e liberdade de inventar novas maneiras para progredir e resolver problemas circunstanciais”, ou seja, por meio de brincadeiras é oportunizado que as crianças aprendam a respeitar regras e a conviver em grupo e solucionar problemas, surgidos nas interações oportunizadas por momentos de brincadeiras. As interações sociais são a base indispensável da constituição do conhecimento humano desde o nascimento, o ambiente educacional resulta em “[...] um lugar de convivências plurais e potenciais na promoção de interações diversas,

interações humanizadoras mediadas por um espaço escolar repleto de possibilidades de encontros e experiências” (Ribeiro, 2021, p. 164).

Em concordância, Oliveira (1998, p. 90) ressalta que “é nas brincadeiras infantis que se pode acompanhar com redobrado interesse as interações que as crianças estabelecem entre si e que são mediador fundamental do seu desenvolvimento”. O que leva a resumir que as interações e brincadeiras caminham juntas, onde ambas se complementam. Arroyo (2009) destaca ainda que a criança, além de ser vista em seu momento histórico, precisa ser entendida considerando as especificidades individuais, familiares, financeiras e até da própria unidade escolar a qual está inserida. Diante disso, tem-se o espaço educacional que contempla diferentes histórias de diferentes pessoas e crianças em um único ambiente. Logo, os espaços das instituições de Educação Infantil possibilitam essas trocas e essas interações.

Kramer (2000) afirma que as unidades educacionais são locais onde a pluralidade cultural (costumes, tradições, trajetórias de vidas, etc.) se faz grande. Ela defende que toda essa gama de diferentes culturas oportuniza às pessoas, cada quais em suas singularidades, compartilhar experiências por meio das interações com o outro. Kramer (2000) considera que:

[...] a experiência com a produção cultural contribui na formação de crianças, jovens e adultos, pois pode resgatar trajetórias e relatos, provocar a discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, suscita o repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e nela do papel de cada um de nós (Kramer, 2000, p. 09).

Se é esse espaço cultural, os Centros Municipais de Educação Infantil e pré-escolas são locais importantes para ampliar as possibilidades de experiências, brincadeiras e habilidades das crianças, além de possibilitar a consolidação de novas aprendizagens e interações entre os pares. Reforçado por Kusunoki e Conceição (2021, p. 38) ao descreverem essas instituições “como espaço ímpar que, de maneira consciente e profissional, melhor qualifica as ações das crianças tornando possíveis e sofisticando os processos que delineiam o desenvolvimento da inteligência e personalidade na infância”. Para que a compreensão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil sejam amplificados, o subitem seguinte descreve-os frente a diferentes perspectivas.

2.4. O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM INFANTIL

Segundo Papalia e Martorell (2022), são cinco as perspectivas sobre desenvolvimento humano: a psicanalítica, que se concentra nas emoções e nos impulsos inconscientes; a comportamentalista, que estuda o comportamento observável; a cognitiva, que analisa os processos do pensamento; a contextual, que enfatiza o impacto do contexto histórico, social e cultural; e a evolucionista/sociobiologia, que considera as bases evolucionistas e biológicas do comportamento.

Abaixo serão apresentadas considerações de algumas perspectivas (psicanalítica, comportamentalista e cognitivista) com ênfase na teoria cognitivista, a qual insere-se no contexto dessa pesquisa.

2.4.1. Perspectiva psicanalítica

Sigmund Freud (1856 -1939) foi fundador da perspectiva psicanalítica, destaca que os seres humanos nascem com diversos impulsos inatos, biológicos (fome, sexo, agressividade). Freud acreditava os padrões da personalidade que posteriormente farão parte do adulto estão ligados ao início da vida, as primeiras experiências estando quase completos com cerca de 5 anos de idade da criança (Papalia; Martorell, 2022). Freud separou a personalidade em três elementos:

- Id: Onde o indivíduo possui uma atividade inconsciente, regida pelo princípio do prazer na busca pela satisfação, um exemplo são os recém-nascidos;
- Ego (eu): Para Freud, é a razão humana operada pelo princípio da realidade. Desenvolve-se gradualmente, onde uma parte do ego é consciente enquanto a outra é influenciada pelo inconsciente;
- Superego: Regula os conflitos entre o id e o ego. Nesse sentido, “o superego inclui a consciência e incorpora ao sistema de valores da criança “deveres” e “proibições” socialmente aprovados” (Papalia; Martorell, 2022, p. 25).

Para Freud, segundo Papalia e Martorell (2000), os estágios do desenvolvimento psicosssexual se dividem em:

- a) Estágio oral (nascimento aos 12–18 meses): a principal fonte de prazer do bebê contempla atividades ligadas à boca (sugar e alimentar-se);

- b) Estágio Anal (12–18 meses aos 3 anos): a criança obtém gratificação sensual retendo e expelindo as fezes. A zona de gratificação é a região anal, sendo o uso do banheiro muito importante nesse período;
- c) Fálica (3 a 6 anos): nesse período aparecem a manipulação e a exibição da genitália, como também o interesse pelas diferenças entre os sexos. A região genital passa a ser a zona de gratificação. O superego se desenvolve nesse estágio;
- d) Latência (6 anos à puberdade): época relativamente sossegada dentre as fases;
- e) Genital (da puberdade até a idade adulta): ressurgem os impulsos sexuais da fase fálica, conduzidos na sexualidade adulta madura.

2.4.2. Perspectiva comportamentalista

Nessa perspectiva, também conhecida como comportamentalista, o **behaviorismo** se faz presente e tem como precursor o norte-americano John Brados Watson (1878 –1958).

Os estudiosos da época consideravam a mente como uma tábula rasa, uma “tela em branco” que seria preenchida por meio da experiência. Não se tinha interesse em como se dava o funcionamento da mente, mas se utilizava da observação do comportamento, geralmente realizada em laboratórios, o que dava maior legitimidade à psicologia da época (Papalia; Martorell, 2022).

Destaca-se nessa teoria que os seres humanos aprendem sobre o mundo reagindo a condições e ambientes diversos (agradáveis ou não). A aprendizagem é associativa (vínculo mental entre dois eventos), dividida em dois eventos: condicionamento clássico e o condicionamento operante.

Ivan Pavlov (1849–1936) apresentava o estímulo condicionante: bater um sino. Em um segundo momento, era apresentado o estímulo incondicionado: a comida. Após algumas repetições do bater o sino e de oferecer a comida, o cachorro já começava a salivar somente escutando o sino, fazendo dessa maneira uma associação entre a comida e o sino. Dando forma a um condicionamento clássico. Ressalta-se a importância do reforço (receber a comida nesse caso) para que o condicionamento ou aprendizagem ocorra.

O psicólogo B. F. Skinner (1904–1990) defendia que um organismo tende a repetir uma resposta reforçada e eliminar, enfraquecer uma resposta, caso essa tenha sido punida, diminuindo as chances de a resposta acontecer novamente. Em sua demonstração da caixa com ratos, um rato privado de comida e livre para explorar o ambiente de uma caixa, em algum momento pressiona uma alavanca que ativa um mecanismo liberando uma bolinha de ração. As bolinhas de ração são denominadas reforços. Com isso, Skinner demonstrou que o comportamento do rato de pressionar a alavanca atuou sobre o ambiente e serviu de instrumento para obter o alimento. Houve um condicionamento operante, o indivíduo aprende com as consequências de sua operação sobre o ambiente (Nogueira; Leal, 2015).

Na **teoria da aprendizagem social cognitiva**, Albert Bandura (1925–2021) sugere que o impulso para o desenvolvimento é bidirecional, ou seja, a pessoa age sobre o mundo enquanto o mundo age sobre a pessoa. Segundo Papalia e Martorell (2022), a pessoa aprende o comportamento principalmente observando e imitando modelos, observando outras pessoas.

2.4.3. Perspectiva cognitiva

Diferentemente do behaviorismo, onde se dá ênfase ao comportamento humano, o cognitivismo propõe analisar a mente, ou seja, como o homem desenvolve seu conhecimento em relação ao mundo. Essa perspectiva abrange tanto a teoria dos estágios cognitivos de Piaget, a teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky, e a abordagem do processamento da informação. Aqui destacando os dois autores: Piaget e Vygotsky.

Na **teoria dos estágios cognitivos**, o biólogo suíço Jean Piaget (1896–1980) acreditava no desenvolvimento qualitativo, onde os estágios caracterizam o desenvolvimento em diferentes idades. Para Piaget, a aprendizagem é construída pela criança durante a relação entre o objeto e as pessoas.

Esse crescimento cognitivo da criança se dá por meio da assimilação e da acomodação. Ou seja, uma nova descoberta da criança é assimilada e/ou acomodada junto ao que ela já conhecia do mundo, fazendo com que a espiral daquilo que a criança conhecia seja amplificada, chegando à equilíbrio (Nogueira; Leal, 2015).

As ferramentas necessárias para essas construções mudam conforme a faixa etária, o ambiente e os estímulos. Piaget divide o desenvolvimento da inteligência em

quatro estágios (sensório-motor, pré-operatório, operacional concreto e operacional formal). Sendo que, segundo Nogueira e Leal (2015), não se considera a idade cronológica da criança, mas sim seu amadurecimento, seu ritmo de desenvolvimento em cada fase/estágio.

Em cada estágio de desenvolvimento infantil, Piaget identificou características específicas:

a) Estágio Sensório Motor (0 a 2 anos aproximadamente): esse período inicia-se com o nascimento da criança e é a base de todos os processos cognitivos do indivíduo. Os bebês passam de seres que respondem basicamente por meio de comportamentos aleatórios e reflexos a crianças orientadas para uma meta (Papalia; Martorell, 2022). Nesse estágio, há uma subdivisão em seis partes, denominadas subestágios:

- Uso dos reflexos: há um exercício por parte dos bebês em relação aos reflexos inatos, desenvolvendo certo controle sobre eles. São as ações espontâneas que ocorrem automaticamente na presença de certos estímulos, como por exemplo, a estimulação da palma da mão do bebê causa automaticamente uma resposta reflexa.
- Reações circulares primárias: os bebês começam a coordenar informações sensoriais e agarrar objetos. Surgem dois novos comportamentos, típicos desse período: quebração da língua e chupar o polegar, que caracterizam a resposta circular primária em que o interessante desfecho descoberto ao acaso é mantido por repetição.
- Reações circulares secundárias: há um maior interesse pelo ambiente, onde as ações são repetidas pelos bebês caso essa lhes pareça interessante.
- Coordenação de esquemas secundários: a criança busca um fim que não pode ser alcançado imediatamente por uma combinação de padrões secundários. O comportamento começa a ser mais decidido e intencional à medida que utilizam esquemas já aprendidos para atingir as metas.
- Reações circulares terciárias: este subestágio é caracterizado pela experimentação e busca de novidades, onde as crianças variam as ações para ver resultados. Por exemplo, uma criança que puxa para si uma corda na qual está amarrado um objeto.
- Combinações Mentais: ocorre uma transição entre a inteligência motora e a inteligência representacional com o início da função simbólica, começando a usar gestos e palavras, a fantasiar. Nesse período as crianças representam mentalmente

os eventos sem necessidade de realizar tentativas e erros para resolução. Também começam a demonstrar *insights*;

b) Estágio pré-operatório ou simbólico (2 a 7 anos aproximadamente): o estágio pré-operatório é caracterizado pela grande expansão do uso do pensamento simbólico (por meio de palavras, números, imagens, etc.), mas não para envolver operações mentais lógicas. A imitação e a brincadeira de faz de conta (jogos de fantasia, jogo dramático) estão relacionadas a esse período. Ao imitar alguma ação é necessário que a criança tenha retido representações mentais de alguma ação semelhante para poder imitar. Já nas brincadeiras de faz-de-conta os objetos utilizados nas brincadeiras podem representar outra coisa. Entre os 2 e 5 anos, o centralismo está no ápice. De acordo com Palangana (2015), segundo as contribuições de Piaget:

[...] a criança vê o mundo a partir de sua perspectiva e não imagina que haja outros pontos de vista possíveis. Desconhecendo a orientação dos demais, a criança não sente necessidade de justificar seu raciocínio diante de outras pessoas nem de buscar possíveis contradições em sua lógica (Palangana, 2015, p. 23).

A imagem do egoísmo é evidente, onde o real é transformado pelo pensamento simbólico e o jogo se desenvolve de acordo com as necessidades do desejo expresso no e pelo jogo. Já dos 5 aos 7 anos, período muitas vezes denominado intuição, que é um tipo de ação realizada, pensada e vista com a mente: ajustar, sequenciar, mover algo, etc. Onde a representação se identifica com a realidade ou também pode ser uma fantasia, que lida com formatos fixos, deixando de ser simples montagens síncronas como era anteriormente (Papalia; Martorell, 2022);

c) Estágio operatório concreto (7 a 12 anos aproximadamente): a atividade cognitiva da criança torna-se ativa, com a aquisição da capacidade de reverter a lógica. Nesse período, uma característica preeminente é a capacidade de pensar de maneira lógica. Segundo Palangana (2015, p. 24), “a criança não apenas busca compreender o conteúdo do pensamento alheio, mas também se empenha em transmitir seu próprio pensamento, de modo que sua argumentação seja aceita pelas outras pessoas”. Nesse período, diminuem-se as atitudes egocêntricas e abandona-se o pensamento fantasioso;

d) Estágio das operações formais (11 a 16 anos aproximadamente): o último estágio é o operatório-formal, período em que se distingue o real e o possível, sendo então a principal característica, o pensamento abstrato. Esse desenvolvimento que possibilita pensar abstratamente:

[...] proporciona uma maneira mais flexível de manipular informações. Podem utilizar símbolos para representar outros símbolos (por. ex., fazendo a letra X representar um numeral desconhecido) e, assim, aprender álgebra e cálculo. Podem apreciar melhor as mensagens ocultas nas metáforas e alegorias e, assim, descobrir significados mais profundos na literatura. Estão aptos a pensar em termos do que poderia ser, não somente do que é. São capazes de imaginar possibilidades e sabem formular e testar hipóteses (Papalia; Martorell, 2000, p. 337).

As conclusões que o adolescente pode tomar podem se basear agora em suposições, sem observar e ter que manipular a realidade. Chegando ao estágio das operações formais propostos por Piaget, o adolescente completará a construção do desenvolvimento cognitivo:

[...] como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. Isto já é verdadeiro em relação à primeira, pois a construção dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa a das estruturas orgânicas no curso da embriogenia. Depois a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais interioriza os esquemas de ação, reconstruindo-os no novo plano de representação e das estruturas de cooperação. Enfim, desde o nível de 11-12 anos, o pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desdobramento se prolongará durante a adolescência e toda a vida ulterior (com muitas outras transformações ainda) (Piaget e Inhelder, 1986, p. 129 *apud* Palangana, 2015 p. 27).

Logo, novas aquisições de conhecimento acontecerão durante toda a vida, uma vez que novos conhecimentos serão colocados frente àquilo que já se possui, entrando em um estado de desequilíbrio. Depois do processo de assimilação e acomodação dos conhecimentos, há uma transformação e o encontro com o novo conhecimento, ou seja, nesses momentos se encontra o equilíbrio novamente. E o processo está pronto para ser repetido, de forma contínua e espiral, possibilitando muitas transformações durante a vida.

Na **teoria sociocultural** de Lev Semenovitch Vygotsky (1896–1934), o desenvolvimento é caracterizado por transformações complexas e qualitativas determinadas pelas condições sociais que envolvem desde as interações, bem como

as experiências promovidas pelo meio em que o ser humano participa (Vygotsky, 1987). O autor entende o indivíduo como inativo em relação às ações do ambiente, mas que interage e atua nele, transformando-o. Para Vygotsky o desenvolvimento é promovido pela aprendizagem e pela interação com o meio. Sendo o indivíduo essencial nesse processo.

Ao estudar o desenvolvimento cognitivo infantil, Vygotsky entende que as crianças desde o nascimento interagem com o meio (adultos, objetos), fazendo uso de instrumentos e signos para fazer essa mediação:

Na perspectiva vygotskiana, as funções complexas do pensamento seriam formadas principalmente pelas trocas sociais e, nessa interação, o fator de maior peso é a linguagem, ou seja, a comunicação entre os homens. Durante os primeiros meses de vida, o sistema de atividade da criança é determinado pelo seu grau de desenvolvimento orgânico e, em especial, pelo uso de instrumentos (Palangana, 2015, p. 83).

Os instrumentos são os objetos criados pelo homem que ampliam, modificam e utilizam de maneira complexa. Já os signos são tudo o que se pode representar, evocar, como a palavra, os símbolos e os desenhos (Fontana; Cruz, 1997). Os signos permitem que se aprenda coisas por meio da experiência do outro, ou seja, não é necessário colocar a mão no fogo para ver que ele queima, se alguém, por meio da linguagem, falar. Os instrumentos e os signos são importantes para o desenvolvimento dos processos mentais superiores, como planejar, prever consequências das nossas ações, imaginar objetos.

Segundo Vygotsky, inicialmente as funções psicológicas são intersíquicas, ou seja, quando o outro é quem fornece significados para a criança, depois se tornam intrapsíquicas, onde a própria criança é capaz de pensar o mundo sozinha.

2.4.3.1. Pensamento e linguagem e a ZDP

No início do desenvolvimento humano, a linguagem e o pensamento acontecem de maneiras independentes, mas não devem assim ser considerados conforme o desenvolvimento e o encontro desses acontece. Nogueira e Leal (2015, p. 155) descrevem que “após o encontro de ambos, por um processo histórico da humanidade, eles nunca mais se separam, ou seja, um contém o outro; embora um não seja o outro”. Em outras palavras, há uma interrelação entre o pensamento e a linguagem.

Mesmo antes de dominar a linguagem, a criança utiliza o pensamento, consegue resolver problemas práticos, usa instrumentos para atingir objetos desejados. Essa fase é denominada pré-verbal do pensamento, ou seja, o pensamento nessa fase não necessita da linguagem. Nessa fase, o meio de comunicação dos bebês acontece através da utilização de manifestações verbais (o riso, o choro).

Com cerca dos dois anos de idade, o pensamento e a linguagem se deparam. Na fala há um pensamento e o pensamento vira fala. A fala, antes pré-verbal, tida como função comunicativa, agora representa uma função simbólica (de representação do pensamento) e é intersíquica, onde o pensamento é externo ou depende ainda do externo. Vygotsky denominou esse período como fala egocêntrica. Palangana (2015), sobre isso, destaca que:

Para ele, a fala egocêntrica desempenharia um papel definido e muito importante na atividade da criança. Como já foi dito, essa fala não permanece por muito tempo como um mero acompanhamento da ação: constitui-se num meio de expressão e libertação de tensões, tornando-se logo um instrumento do pensamento. Nessa perspectiva, a fala egocêntrica é um estágio transitório na evolução da fala social para a fala interior (Palangana, 2015, p. 85).

Com o tempo, a fala externa da criança vai sendo repartida até a criança internalizar o pensamento, tornando-o intrapsíquico, nesse período a linguagem é interior. Palangana (2015) destaca que a internalização da fala leva ao desenvolvimento da autorregulação, onde o indivíduo começa a ter a capacidade de controle sobre as atividades mentais e de seu comportamento. As palavras passam a ser pensadas sem necessariamente serem faladas. As crianças conseguem planejar a fala, prever consequências, por exemplo. Nesse momento, o campo psicológico da criança sofre uma grande ampliação, visto que a fala tem possibilidade de modificar o conhecimento e a forma de se pensar o mundo (Palangana, 2015).

Para Vygotsky, há uma inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento, onde o desenvolvimento possibilita certo processo de aprendizagem, enquanto a aprendizagem estimula o desenvolvimento, fazendo-o avançar até um certo alcance.

O teórico destaca os níveis (zonas) de desenvolvimento. Na Zona de Desenvolvimento Real são consideradas as funções mentais já desenvolvidas, ou seja, aquilo que a criança consegue realizar sozinha. A zona de Desenvolvimento Potencial, “ [...] corresponde ao que a criança é capaz de realizar com a ajuda de

adultos ou companheiros mais experientes” (Meira, 1998, p. 65). A distância entre a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Potencial é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Ao se pensar em uma criança no ambiente pedagógico infantil que está na zona de Desenvolvimento Real necessitando de mediação e intervenção (ZDP), o professor aparece como interventor, identificando o que a criança já sabe de maneira a provocar progressos. Quando a criança começa a desempenhar sozinha o que antes necessitava da ajuda do outro, chega na Zona de Desenvolvimento Potencial. Isso ocorre até que sejam identificados novos potenciais e novas ZDPs, onde o processo se repete, fazendo com que a criança se torne cada vez mais capaz e desenvolvida.

2.4.3.2. A aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento

Para entendimento da relação existente entre a aprendizagem e o desenvolvimento, torna-se preciso elucidar o significado do conceito aprendizagem. Ao pensar em aprendizagem, Portilho *et al.* (2011), na busca por uma definição do conceito, saem do disparador de que “a aprendizagem é um processo essencialmente humano...” para a construção conceitual, salientando que aprender é desenvolver-se, é envolver-se ao mesmo tempo que desenvolver-se também é aprender. As autoras destacam ainda que:

[...] a aprendizagem contempla processo, individual e coletivo, conexões entre o que se sabe e o que não se sabe, história pessoal, falta e desejo, comunicação, contexto, relações, instrumentos para mudar o contexto, mudanças do sujeito, cérebro e funções, instrumental do sujeito e do cuidador, como a figura daquele que está próximo para oportunizar novas conexões e a ampliação das possibilidades de conhecer (Portilho *et al.*, 2011, p. 50).

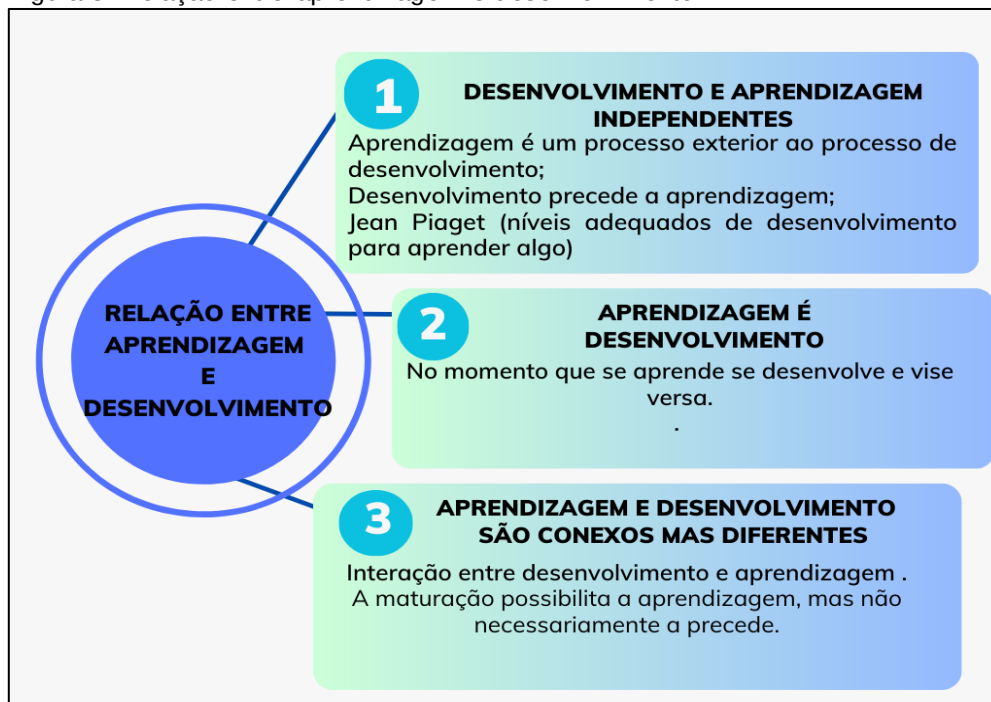
Nesse sentido, ressalta-se que a aprendizagem é mudança, é transformação. As pessoas sempre estão aprendendo coisas novas ao longo da vida, como cozinhar algo diferente, tocar um instrumento musical, falar uma nova língua, dançar, pedalar. É impossível numerar a quantidade de coisas que se aprende na trajetória de vida, mas é possível avultar que a aprendizagem ocorre durante toda a vida e em todo lugar, não sendo o espaço pedagógico escolar a singular detentora do processo de aprender.

As crianças desde o nascimento estão interagindo com o meio, com as pessoas, incorporando-se a sua cultura, como visto anteriormente, primeiro esses processos são intersíquicos para depois serem intrapsíquicos. Isso significa dizer que no início a interação interpessoal é que fornece os significados e, com o tempo, a própria criança pensa o mundo de acordo com a base a ela fornecida.

Vygotsky (1988) parte da premissa de que a aprendizagem se inicia muito antes da criança entrar na escola, visto que desde seu nascimento está imersa em elementos da cultura, presença e intervenção do outro, a linguagem, aos instrumentos, ou seja, sempre tem uma aprendizagem pré-escolar. A escola aparece como um ambiente prevalente para o desenvolvimento da criança, uma vez que na escola o contato com a cultura e o conhecimento científico acontece de maneira mais sistematizada, intencional e planejada.

Segundo Vygotsky (1988), as teorias referentes à relação entre desenvolvimento e aprendizagem da criança são agrupadas em três categorias: desenvolvimento e aprendizagem independentes, aprendizagem é desenvolvimento e desenvolvimento e aprendizagem conexos, mas diferentes (Figura 3):

Figura 3- Relação entre aprendizagem e desenvolvimento



Fonte: adaptado de Vygotsky, 1988, p. 103.

Na primeira categoria, a aprendizagem é exterior, paralelo ao desenvolvimento

da criança. Nesse caso, assim como Jean Piaget considerou, o desenvolvimento é colocado à frente da aprendizagem, ou seja, são necessários níveis de maturação, de desenvolvimento para se aprender algo.

Na segunda categoria, que pondera que a aprendizagem e desenvolvimento acontecem de maneiras simultâneas. Enquanto o anterior, opostamente, afirma que o desenvolvimento precede a aprendizagem, essa categoria considera que “existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, de modo que cada etapa da aprendizagem corresponda a uma etapa de desenvolvimento. O desenvolvimento está para aprendizagem como a sombra para o objeto que o projeta” (Vygotsky, 1988, p. 105).

Na terceira categoria, considera-se uma ligação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, mas destacam-se suas diferenças. A maturação da criança depende de desenvolvimento e possibilita a aprendizagem, mas não necessariamente é preciso a maturação para se aprender (Vygotsky, 1988). Para Meira (1998, p. 66), “o ensino não deve estar ‘a reboque’ do desenvolvimento”. Ao contrário, um processo de aprendizagem adequadamente organizado é capaz de ativar processos de desenvolvimento.

Embora Vygotsky e Piaget sejam da perspectiva cognitivista e acreditem que a aprendizagem está presente no social, existe diferença entre ambos: para Piaget, o desenvolvimento do sujeito promove a aprendizagem contida no social e, conforme passa pelas fases de desenvolvimento, adquire capacidades de interação com o ambiente; já para Vygotsky, a aprendizagem contida no social promove o desenvolvimento do sujeito.

O professor tem um papel de grande relevância no processo de desenvolvimento e aprendizagem, conforme Meira (1998) complementa:

O professor que sabe que o desenvolvimento cria potencialidades, mas que só a aprendizagem as concretiza, é aquele que se volta para o futuro no sentido de dar condições para que todos os seus alunos se desenvolvam e que, portanto, busca intervir ativamente neste processo, não se limitando a esperar que as capacidades necessárias à compreensão de um determinado conceito algum dia “amadureçam” (Meira, 1998, p. 68).

A luz da perspectiva cognitivista de Vygotsky, fundador da corrente histórico-cultural, juntamente com teóricos como Alexis N. Leontiev e Alexander Romanovich

Luria, o professor que desenvolve um olhar atento em relação aos discentes, é a peça chave capaz de encaminhá-los ao desenvolvimento do que lhes falta.

2.5. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A discussão realizada nessa subseção em um primeiro momento perpassa por contribuições de Veiga (1994) conceituando a prática pedagógica, de Kramer (2002), Rosenau (2012), Fochi (2015; 2016) descrevendo sobre as práticas pedagógicas na educação infantil e Martins (1989) sobre a Didática Prática.

Partindo do entendimento da concepção da prática pedagógica, Veiga (1994) a percebe como atividade teórico-prática. Segundo a autora:

Entendo a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização. [...] formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente e subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo (Veiga, 1994, p. 16, 17).

É importante que o professor atuante da educação infantil valorize a relação com as crianças e estimule as relações em grupos na sala, em uma possibilidade de trocas entre crianças onde cada qual possui história de vida diferente.

A figura do professor é indispensável, é a pessoa que mais conhece sobre o desenvolvimento infantil das suas crianças dentro do ambiente escolar. Além disso, exercita uma função grandiosa ao considerar os documentos teóricos que norteiam o cotidiano nas salas de aula, ao citar o currículo, as diretrizes, a proposta pedagógica e se sobressair com alternativas frente às demandas que a prática, o cotidiano em sala de aula exige.

Sabe-se que a BNCC destaca como os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se e que estes andam na mesma direção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs). O professor deve atribuir práticas na educação infantil que propiciem esses direitos conforme as necessidades apresentadas pela turma. Para atender a essa demanda, a prática pedagógica bem delineada é essencial. Parte-se do olhar voltado aos documentos norteadores que têm

como eixos estruturantes que perpassam a educação infantil, sendo as interações e brincadeiras. Além disso:

[...] o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de história de vida ou região geográfica, mas também em classe social, etnia e sexo (Kramer, 2002, p. 19).

Ao se pensar em prática pedagógica, Kramer (2002, p.38) destaca alguns princípios importantes:

a) A realidade das crianças como ponto de partida para o trabalho, reconhecendo sua diversidade: ao se pensar na sala de aula das crianças, um olhar carinhoso deve ser atribuído a esses ambientes, espaços e materiais, que devem ser convidativos e instigantes. Rosenau (2012, p. 101) considera que “esses espaços podem ganhar elementos e símbolos que despertem a curiosidade das crianças, por meio dos quais elas possam fazer constatações e realizar interações, em que estejam claras as identidades delas, e não só a do professor”. Tão logo se torna indispensável ao professor organizar os espaços, garantindo um ambiente acolhedor, seguro e mediar para que gradualmente as crianças considerem/organizem aquele ambiente como próprio de si, expressando suas ideias e pensamentos e experiências, se sentindo pertencentes àquele local. É preciso que os espaços sejam organizados intencionalmente pelos professores, mas que características do público daquela sala também se façam presentes.

b) Observar as ações infantis e as interações entre as crianças, valorizando essas atividades. O papel da interação no desenvolvimento humano é primordial para a construção da prática pedagógica. São as interações entre crianças e diferentes pessoas daquelas com as quais são acostumadas a conviver em casa, que estas vão “constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes com outros pontos de vista” (BRASIL, 2017, p. 40), além disso:

[...] o espaço físico da instituição, o tamanho e arranjo espacial de suas salas são fatores que favorecem maior ou menor oportunidades para interações, sendo a organização do espaço um exemplo vivo da proposta pedagógica concebida pelos professores (BRASIL, 2017, p. 40).

Ao professor cabe organizar e mediar esses momentos de experiências entre os pares.

c) Confiar nas possibilidades que todas as crianças têm de se desenvolver e aprender, promovendo a construção de sua autoimagem positiva. As crianças são peças-chave no planejamento curricular dos professores de Educação Infantil, e que, por sua vez, são os responsáveis por desenvolver propostas pedagógicas instigadoras às crianças:

[...] o papel do professor se centraliza na provocação de oportunidades, de descobertas, mediante uma espécie de escuta atenta e inspirada na estimulação do diálogo, da (co)ação e da (co) construção do conhecimento pela criança (Edwards, Gardini; Forman, 2016, p. 153).

d) Propor atividades com sentido, reais e desafiadoras para as crianças, que sejam, pois, simultaneamente significativas e prazerosas, incentivando sempre a descoberta, a criatividade e a criticidade. A criança, como peça principal do processo de aprendizagem, é munida de curiosidades e o professor precisa mediar o processo para que essas curiosidades, interesses e criatividade sejam enaltecidos significativamente. Além de tudo isso, o ensino e a prática do professor não são engessados. Sobre elas, perpassam-se as trajetórias e tempos tanto dos alunos como também dos professores (Arroyo, 2009). Não há como realizar o ensino de maneira mecanizada, como uma receita pronta. É preciso um norte, dado pelo planejamento do professor, mas torna-se necessário pensar no público que vem, ou seja, “as atividades selecionadas devem priorizar a diversidade cultural, social e intelectual na sala de aula de educação infantil” (Rosenau, 2012, p. 93).

e) Favorecer a ampliação do processo de construção dos conhecimentos, valorizando o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social: as relações realizadas com a atualidade são importantes. Deve-se perpassar por assuntos de diferentes naturezas presentes nos campos de experiências propostos na BNCC, a citar: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; escuta, fala, pensamento e imaginação; o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos e traços, sons, cores e formas.

f) Enfatizar a participação e a ajuda mútua, possibilitando a construção da autonomia e da cooperação. O psicólogo Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: nível de desenvolvimento real, que é aquele onde as conquistas das crianças já são consolidadas, e nível de desenvolvimento potencial, as capacidades ainda a serem

construídas. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) representa a distância entre esses dois níveis de desenvolvimento. Quando se oferece às crianças situações que as fazem impulsionar o nível de desenvolvimento real para alcançar o nível de desenvolvimento potencial, há um rico trabalho no desenvolvimento da autonomia das crianças. As brincadeiras exercem forte papel nesse processo, vista como a principal atividade de crianças na Educação Infantil (Koerich, 2012).

Além dos princípios abordados por Kramer (2002), o autor e pesquisador da Educação Infantil Paulo Sergio Fochi (2015; 2016), traz em suas obras os campos de experiência⁵ como áreas de conhecimento que buscam promover o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças. Para Fochi (2016), “a pedagogia dos campos de experiência é relacional, ou seja, o conhecimento é produzido na interação entre a criança e o mundo, entre os adultos e as crianças, entre as crianças e as outras crianças”. O autor acredita que os campos de experiência são indispensáveis para se estimular a curiosidade e a criatividade das crianças. Nesse sentido, busca-se relacionar uma prática pedagógica pautada nos campos de experiência, mas tendo o cuidado para não confundi-los como uma nova forma de dar nome à organização do currículo por disciplinas (Fochi, 2016). Ao invés disso, à luz das DCNEIs, Barbosa e Fochi (2015) destacam que para se trabalhar com os campos de experiência, precisa-se considerar as experiências concretas da vida cotidiana da criança, o convívio no espaço coletivo, nas interações com outras crianças e com os adultos, a aprendizagem da cultura e a produção de narrativas individuais e coletivas mediante diferentes linguagens, visto que as crianças aprendem porque querem entender sobre o mundo em que vivem (Barbosa; Fochi, 2015).

Para se organizar os campos de experiências na prática, Fochi (2015) descreve que é preciso ter em vista três pilares: a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências das crianças.

A ludicidade aparece como uma maneira diferente das crianças descobrirem e construir sentidos, “um jeito de favorecer à criança ao exercício de criador a um espaço e tempo para formulações de teorias provisórias (Fochi, 2015, p. 225). A continuidade aparece pensando na possibilidade de continuar as experiências das crianças, pensando que estas envolvem tempo e podem garantir experiências

⁵ Nomenclatura também presente na BNCC para a Educação Infantil, da qual o autor foi consultor e redator da primeira e segunda versão.

enriquecedoras. E, tendo em vista um caráter lúdico e contínuo das experiências das crianças, oportuniza-se a produção de significados pessoais, seja pelo prazer do que já foi vivido, seja por germinar algo nascente na criança por meio da continuidade de suas experiências (Fochi, 2015).

Sobre todos esses princípios para a prática pedagógica na Educação Infantil, encontra-se o trabalho docente propriamente dito e compreendido como uma prática social complexa (Almeida; Soares, 2012). As autoras consideram que a educação não se baseia unicamente no ambiente da escola, mas aparece nas relações da sociedade tanto formal quanto informal, ou seja, as pessoas se relacionam entre si em tempos e situações diferentes, trocam ideias, apropriando-se das convenientes, criando ideais a partir das que conhecem e/ou trocam.

Esse conjunto de trocas será refletido no ambiente escolar, ao considerar as relações que acontecem entre indivíduos em vários momentos da vida. Nessa perspectiva, o professor se coloca em frente a dois horizontes: teoria aprendida para a profissão nas salas de formação e a prática oriunda do trabalho cotidiano. Martins (1989) denomina “*Didática teórica*” para aquele que segue por base conjecturas que visam a ação educacional, as tarefas e objetivos que precisam ser cumpridos consoantes as exigências e chama “*Didática prática*” para o trabalho desenvolvido em sala de aula considerando as exigências sociais do estudante, pensando em suas necessidades, ou seja, “aquela vivenciada pelos professores [...]” (Martins, 1989, p. 21).

Martins ainda ressalta as contradições entre ambas:

A prática cotidiana dos professores, no entanto, se contrapõe aos pressupostos da Didática teórica, pois o professor não participa na maioria das vezes, da elaboração dos objetivos que irá perseguir. Os objetivos educacionais são previamente definidos no plano curricular da escola, por uma equipe de especialistas, sem a participação do professor que os recebe, em pequenas (grandes) doses bimestrais, em forma de tarefa a ser cumprida (Martins, 1989, p.27).

Tão logo a escolha pelos conteúdos a que se quer ensinar fica restringida a definições anteriormente decididas por outras pessoas, cabendo ao professor executá-las. Em contraposição, a realidade em sala de aula se faz presente e, muitas vezes, realiza um caminho diferente em relação aos objetivos teóricos. E para fugir dessa dicotomia, Martins (1989) destaca que o professor tenta achar maneiras de

superar as barreiras presentes no ambiente escolar atendendo à realidade existente e necessária, produzindo a chamada “*Didática Prática*”.

Nesse sentido, pensando nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil durante o período de atividades remotas e principalmente após os retornos das atividades presenciais, a didática prática precisou de uma atenção bem significativa, tendo em vista a criança que vinha, os seus interesses e principalmente suas necessidades práticas.

3. O CAMINHO PERCORRIDO

Pesquisar é procurar respostas para um problema, utilizando para isso diferentes procedimentos. Gil (2008, p. 26) destaca que a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.” Logo, a elaboração, seja de um projeto para pesquisa, seja da pesquisa propriamente dita, requer muito estudo, caminhos, escolhas e riscos que deverão ser assumidos pelo pesquisador.

A proximidade com o problema **“Quais as iniciativas dos professores da Educação Infantil e dos Centros Municipais de EI no retorno da prática pedagógica presencial para atender as lacunas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças?”** é fator primordial, visto que é uma problemática oriunda da própria prática profissional (Martins, 1989). Em Pesquisas Sociais:

[...] podemos dizer que as representações sociais enquanto senso comum, ideias, imagens, concepções e visões de mundo que os atores sociais possuem sobre a realidade social, são um material importante para a pesquisa no interior das Ciências Sociais. As representações sociais se manifestam em condutas e chegam a ser institucionalizadas, portanto, devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais (Minayo, 2004, p.173).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa busca compreender o fenômeno ocorrido por conta da Pandemia e quais os reflexos nas práticas escolares no retorno presencial, por meio das relações historicamente construídas. Dessa forma, metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que busca analisar o objeto de estudo considerando os contextos sociais, históricos, culturais. Diferentemente da quantitativa, que se preocupa com variáveis, medidas e verificações de hipóteses, na qualitativa os dados numéricos não são o principal, embora possam apresentar números consideráveis (Trivinõs, 1987).

Ainda considerando Minayo (2000b), a pesquisa de cunho qualitativo possibilita aos participantes expressarem suas percepções e representações, valorizando a bagagem apresentada por estes sujeitos.

Quanto ao instrumento para coleta de dados, usa-se a entrevista semiestruturada. Minayo (2001) destaca que as entrevistas podem mesclar quanto a sua estruturação (estruturadas ou não estruturadas), chamando-a de entrevista

semiestruturada. Nessa perspectiva, objetiva-se dar maior liberdade ao entrevistador como também aos entrevistados:

[...] podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (Trivínos, 1987, p. 146).

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada é uma abordagem flexível e permite possibilitar uma interação enriquecedora e dinâmica entre o entrevistador e o entrevistado, permitindo que ambos explorem diferentes aspectos de maneira mais aberta e orgânica. Em sequência, são explanados o momento da coleta de dados utilizando essa ferramenta, para na subseção seguinte explorar e relacionar as contribuições dos participantes ao contexto social e histórico vivenciado.

3.1. A COLETA DOS DADOS

A entrevista semiestruturada e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR, por meio do Parecer Consubstanciado do CEP, tendo como número: 6.514.726.

A coleta de dados teve como critério para participação a necessidade dos professores (as) interessados em contribuir com a pesquisa, terem lecionado durante o período de isolamento social/ensino remoto e no retorno das atividades pedagógicas presenciais.

A pesquisadora alcançou o público participante por meio do conhecimento oportunizado pela profissão, onde lecionou na mesma instituição de ensino de alguns participantes, outros não são conhecidos do local de trabalho, mas trabalham na mesma Rede Municipal de Ensino e mantêm contatos por meio das formações continuadas ofertadas pela mantenedora.

Os participantes foram convidados por meio do aplicativo de conversas *WhatsApp*⁶, onde inicialmente a pesquisadora explicou sobre a finalidade da pesquisa e conforme ocorria o aceite, houve agendamento para a realização da entrevista presencial, conforme a disponibilidade de cada participante.

O convite foi feito para um total de 10 professoras, sendo que oito (8) se dispuseram a contribuir. Do total de oito (8) participantes, cinco (5) entrevistas foram realizadas de maneira presencial. As outras três (3), após tentativas sem sucesso em realizá-la de maneira presencial, houve a concordância em ceder a entrevista por meio da plataforma digital do *Google Meet*⁷, em horários também escolhidos pelos participantes, conforme descrições constantes no TCLE. Ambas as modalidades de entrevista foram gravadas mediante autorização dos participantes, com duração variável de 25 a 60 minutos.

O roteiro da entrevista (ver apêndice) está composto por perguntas na grande maioria abertas, visando dar maior liberdade para as contribuições dos participantes. O TCLE foi disponibilizado aos participantes para leitura e assinatura antes de iniciar cada entrevista. Para aqueles que realizaram a entrevista por meio de plataforma digital, foi enviado de maneira *online*, onde os participantes, após leitura, assinaram digitalmente e fizeram a devolutiva.

⁶ Aplicativo de mensagens instantâneas para smartphones que permite comunicação por meio de mensagens escritas, de voz ou telefonemas.

⁷ Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

4. O EXPLORAR DOS DADOS

As gravações das entrevistas passaram por um processo de transcrição utilizado o *software TurboScribe*⁸ como aporte. Essa ferramenta, *online* e gratuita, serviu para fazer a primeira transcrição. Entretanto, a disponibilidade desse meio nesse formato estava restringida a 3 transcrições diárias, sendo assim foi necessário três (3) dias para a transcrição de todas as entrevistas. Em seguida, foi necessário realizar uma leitura individual de cada entrevista, buscando ajustar transcrições equivocadas ou incompletas e corrigir vícios de linguagem.

Com as transcrições prontas, segue-se para a análise de dados, para isso, o *software Atlas ti*⁹ foi a ferramenta de auxílio escolhida. Foi necessário pedir uma licença via e-mail ao grupo de pesquisa CIDES (Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior) da PUCPR, para utilização temporária.

Os documentos nomeados foram inseridos no *software Atlas ti*. Para a análise de dados, foi utilizado como referencial teórico Bardin (2016). Primeiramente, uma “leitura flutuante” dos depoimentos das professoras foi necessária, ou seja, foi preciso fazer uma conexão, obter contato inicial com os documentos a serem analisados, buscando extrair as primeiras impressões. Esse processo é correspondente à primeira etapa da pré-análise de Bardin (2016).

Em sequência, com uma leitura mais detalhada, seguiu-se para a exploração do material e o tratamento dos resultados, o que permitiu chegar às categorias e subcategorias de análise, tendo como pressuposto partir do problema da pesquisa e dos objetivos a serem alcançados.

Para se chegar nessas categorias e subcategorias que dão “voz” a presente pesquisa, foi necessário codificar as entrevistas transcritas no próprio *Atlas ti*. Os códigos foram sendo criados na mesma medida em que eram identificados padrões, recorrência nos dados, permitindo analisar e extrair significado dos materiais coletados, sempre tendo como perspectiva os objetivos almejados com a pesquisa.

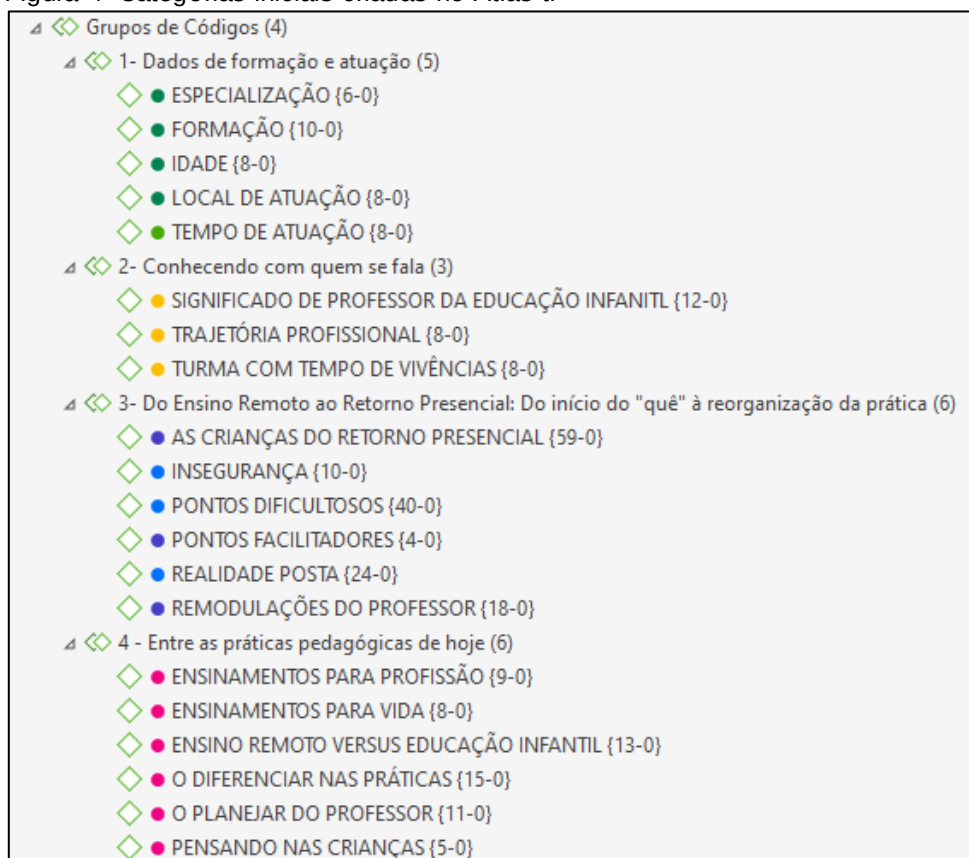
A figura 4 é um recorte da codificação realizada no Software, onde estão contemplados os códigos e os grupos de códigos criados inicialmente. Foram utilizadas quatro cores diferentes para diferenciar os códigos (verde, laranja, azul e

⁸ Serviço de transcrição online.

⁹ Software de análise de dados qualitativos assistido por computador que facilita a análise de dados qualitativos para pesquisa qualitativa.

rosa) que foram agrupados conforme a cor no chamado “Grupo de Código”. Foram criados quatro grupos de códigos denominados: Dados de formação e atuação; Conhecendo com quem se fala; Do Ensino Remoto ao Retorno Presencial: do início à reorganização da prática; Entre as práticas pedagógicas de hoje.

Figura 4- Categorias iniciais criadas no Atlas ti



Fonte: a autora, 2024.

Além da codificação, também foram criados *Memos*¹⁰, ou seja, as anotações em partes do texto selecionadas pelo pesquisador que auxiliam na compreensão, auxiliam em associações relacionadas a alguma teoria que explique o que foi selecionado, como também nas inferências após codificação e análise dos dados (Vosgerau *et al.*, 2017).

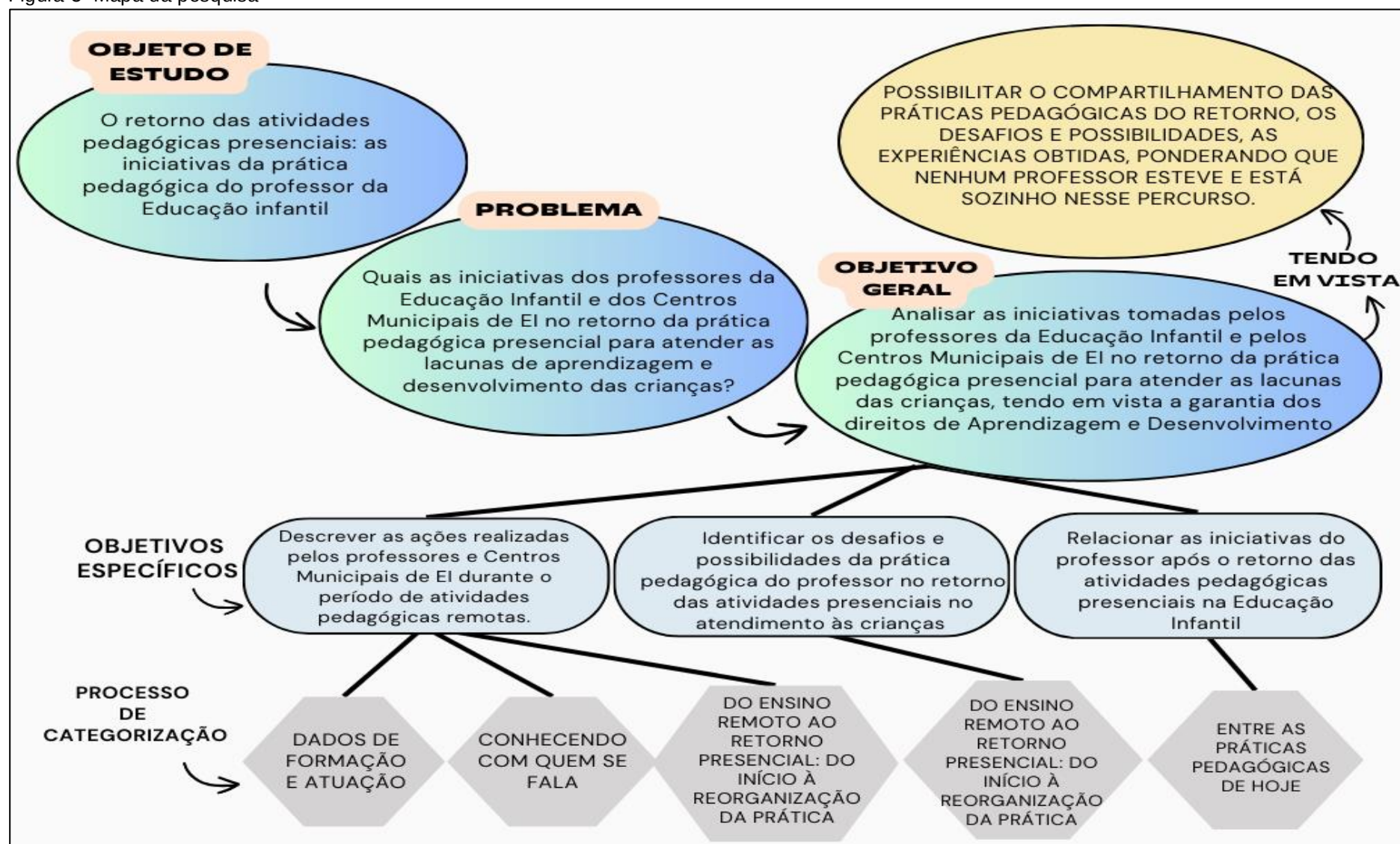
Após a etapa de codificação e categorização (grupos de códigos), parte-se para interpretação, inferência e discussão dos dados.

Destaca-se que cada grupo de códigos ou categorias criados no *Software Atlas ti*, possibilitou a sistematização das seguintes subseções: i) *Dados de formação e*

¹⁰ Notas que os pesquisadores podem adicionar no *software Atlas ti*, para registrar pensamentos, ideias, insights ou observações durante o processo de análise.

atuação para situar os professores em questão de formação acadêmica, local e tempo de atuação. ii) *Conhecendo com quem se fala*: para compreender de uma maneira um pouco mais ampliada os agentes ao qual se dirige nas entrevistas, em suas escolhas e especificamente em relação à Educação Infantil. iii) *Do ensino remoto ao retorno presencial: do início à reorganização da prática* fazendo uma breve leitura do que foi o ensino remoto e destacando o panorama do retorno presencial em suas dificuldades e/ou facilidades, as inseguranças e as crianças do retorno presencial em seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento; iv) *Entre as práticas pedagógicas de hoje*: destacando quais os significados foram extraídos desse período atípico, além de esboçar as iniciativas da prática pedagógica que o professor de Educação Infantil vem realizando pós retorno das atividades pedagógicas presenciais. Nesse sentido, apresento abaixo o mapa da pesquisa (figura 5) de maneira sistematizada, onde está presente a relação entre os objetivos específicos da pesquisa e as categorias (grupos de códigos) que surgiram durante a análise das entrevistas.

Figura 5- Mapa da pesquisa



Fonte: a autora, 2024.

4.1. OS DADOS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

Foram coletados dados de oito (8) entrevistas e, como o anonimato dos participantes foi garantido, optou-se por nomeá-los por flores. As flores foram escolhidas por representarem a diversidade que se faz presente em um mesmo jardim, fato este que se repete no ambiente escolar. Todas as participantes são do sexo feminino e todas trabalham na Rede Municipal de Educação de Araucária, Região Metropolitana de Curitiba–PR.

No quadro (4) estão descritos os nomes escolhidos em ordem alfabética com a respectiva idade de cada participante e o tempo de atuação como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação:

Quadro 4- Identificação dos participantes

FLORES	IDADE (em anos)	TEMPO DE ATUAÇÃO (em anos)
ADÁLIA	54	6
CALÊNDULA	40	14
GIRASSOL	34	4
JASMIM	33	6
LÍRIO	30	4
ONZE HORAS	35	12
ORQUÍDEA	26	3
ROSA	44	12

Fonte: a autora, 2024.

Quando perguntado sobre a formação acadêmica, 75% (6 participantes) responderam que cursaram Pedagogia, outra Formação Superior em Formação de Professores e uma terceira respondeu que cursou o Formação de Docentes (magistério) ao nível técnico médio e que está cursando Pedagogia.

As participantes destacaram suas especializações, onde a Educação Infantil foi a mais presente, com 3 participantes com essa especialização, seguido de Alfabetização e Letramento e Educação Especial com dois participantes especialistas em cada uma. Também apareceram a especialização em Ensino Lúdico e Neuro psicopedagogia, também com 1 participante em cada uma.

4.2. CONHECENDO COM QUEM SE FALA

Foi perguntado como a entrevistada chegou à carreira da profissão docente. Essa pergunta surge pela necessidade de entender quem é o professor ao qual se

dirige na entrevista. Para Nóvoa (1992), a identidade do professor é entendida como um processo identitário compreendido a partir de três aspectos: adesão, ação do professor e autoconsciência, chamando-os de três AAA's do processo identitário do professor. Nesse sentido, essa pergunta teve em vista ouvir os professores, possibilitando explorar sua trajetória profissional em suas escolhas na educação infantil até os dias atuais.

A maioria teve como primeira opção a profissão de professor e outros se encontraram na profissão no convívio com as crianças cotidianamente, o que os levou a voltar os estudos para a área educacional. Todas as entrevistadas, quando perceberam a estabilidade oportunizada pelo cargo estatutário, trocaram de emprego, se dirigindo à área pública.

Abaixo destacamos as contribuições das entrevistadas em relação à trajetória profissional até os dias de hoje:

(...) eu iniciei a minha vida profissional, digamos assim, como educadora em São José dos Pinhais, aí prestei o concurso para professora em Araucária e assumi em 2009 o concurso para professor de Araucária, e desde então eu trabalho somente com educação infantil. É só com isso que eu trabalhei (Calêndula).

Iniciei em numa empresa fazendo trabalho administrativo e durante esse tempo resolvi cursar pedagogia. Enquanto eu estava cursando pedagogia, eu trabalhava na área administrativa de uma empresa e passei os quatro anos trabalhando no administrativo e fazendo a faculdade. E eu só optei em sair do administrativo quando fiz o concurso e passei. Então, aí quando passei no concurso, aí deixei a parte administrativa, empresarial e fui para a pública para ser professora (Girassol).

Antes de eu iniciar, de eu começar a pedagogia, eu trabalhava em um colégio particular, sendo onde foi que eu me encontrei como professora. Eu trabalhava como monitora e comecei a me interessar pela pedagogia. Lá eu trabalhava com criança e gostava. E daí saí de lá, fiz o concurso, passei. E estou na educação infantil desde então e acho que é a área que eu mais me identifico (Jasmim).

Eu comecei, assim que eu estava no magistério, a fazer os estágios e passar pelas escolas de educação infantil. Atuei apenas por seis meses no ensino particular, depois ingressei na Prefeitura de São José dos Pinhais. Fiquei seis anos lá, mas lá, apesar de eu trabalhar em CMEI como professora de educação infantil, ainda era do quadro geral¹¹. Mas foi uma experiência muito gostosa, aprendi bastante nesses seis anos que fiquei lá. Eu aprendi bastante mesmo, porque é uma realidade diferente do que a gente vive, do que a gente vê no magistério. Ao acabar o magistério, você vê aquilo tão bonito, funciona tão bonito nos estágios, e no que a gente estuda, é tão lindo, tão poético, e você vai para a sala de aula e você vive aquele caos. Então acabei ficando

¹¹ A entrevistada faz referência ao enquadramento do cargo professor da educação infantil no município de São José dos Pinhais, no período em que a entrevistada trabalhava nessa localidade, onde não havia um quadro de funcionários específico para a carreira do magistério.

bem engajada, no bom sentido, de aprender a lidar com várias situações. Aí consegui fazer a troca de prefeitura, fiz outro concurso para a Prefeitura de Araucária, passei e assumi na Prefeitura de Araucária, já com o cargo de professor de educação infantil. Estou aqui desde 2019 e tem sido uma experiência muito boa, porque mudou toda a estrutura, apesar de ser o mesmo trabalho, a estrutura é diferente. O que era exigido lá, não é exigido aqui nessa Prefeitura e vice-versa. E tem sido muito bom aprender também. Então tenho só essa experiência do ensino público mesmo, do privado tive pouquíssimo tempo. Pouquíssima experiência (Lírio).

Enquanto estava na faculdade, eu fiz estágio pela Prefeitura Municipal de Contenda e pela Prefeitura Municipal de Araucária. Em Contenda era no CMEI, em Araucária era no Projeto Casa da Criança. Em 2011, em outubro, entrei concursada na Prefeitura Municipal de Araucária como professora de educação infantil e comecei a atuar como volante¹² (Onze Horas).

Na minha mocidade, eu dava aula particular. Eu não tinha como estar trabalhando porque eu era menor de idade. Então, eu dava aula particular, ajudava os meus vizinhos que tinham crianças de quinto ano, sexto, dando aula de reforço. E depois, comecei a trabalhar aos 18 anos numa escola particular como auxiliar de coordenação. E nesse período, eu auxiliava as pedagogas, dava suporte nas salas de aula e na secretaria. Daí foi... e eu percebi que realmente era o que eu gostava de fazer, de ensinar. Comecei a fazer a faculdade de pedagogia e a trabalhar na escola particular para pagar os estudos até conseguir estágio pela prefeitura, onde eu comecei a trabalhar em uma Escola Municipal de Araucária, passei dois anos de estágio pela prefeitura. Nesse período, eu substituí muitas professoras. Era para eu acompanhar uma criança com suspeita de autismo, mas como ele se desenvolvia muito bem, daí eu passava a ajudar as professoras. Então, passei por todas as salas, inclusive o quinto ano. Eu dei aula para substituir uma professora que estava com gravidez de risco. Terminei a faculdade no final de 2016 e em 2017, em abril, já assumi o concurso na Prefeitura Municipal de Araucária (Adália).

Foi bem conturbada e bem movimentada, digamos assim. Passei por várias etapas. Comecei com algumas oficinas que eram ofertadas pelo governo. Em uma escola aqui do município que eu trabalho atualmente. Ali a gente trabalhava com crianças de baixa renda. Então a gente fazia alguns projetinhos ali com elas, de horta, artesanato. E também a gente pegava algumas atividades que eles tinham mais dificuldades, né, no aprendizado. Depois comecei como estágio na prefeitura do município. Atuei com crianças inclusas, em especial o autista e TDAH. Foi uma experiência muito boa. Foram dois anos com uma vasta bagagem no ensino fundamental. Aí quando encerrou esse contrato, comecei a trabalhar em uma escola particular. Também com um estudante incluso, um autista de terceiro ano. Então passei ali por várias turmas, né. Primeiro ano, segundo terceiro. Então tem um pouquinho de conhecimento ali de cada um. E antes de assumir o concurso no município, eu atuei durante seis meses com educação infantil. Que foi onde eu me encontrei. Gosto muito da educação especial. É uma área muito gratificante de se trabalhar. Mas a educação especial me cativou também. E ali aprendi tudo o que eu precisava. Eu não tinha conhecimento nenhum com criança pequena. Eu não tinha contato com crianças tão pequenas assim. E foi uma experiência muito boa. Fui bem acolhida. E tudo o que eu precisava aprender ali eu atendi. Dei o meu melhor. E comecei depois na prefeitura como concursada em 2020 (Orquídea).

¹² Função que atendia as demandas das turmas, como falta de professores e/ou atestados, em uma época em que ainda não havia hora atividade garantida para os professores da educação infantil. Hoje, no município, essa função recebe o nome de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) e cobre a hora atividade dos professores regentes.

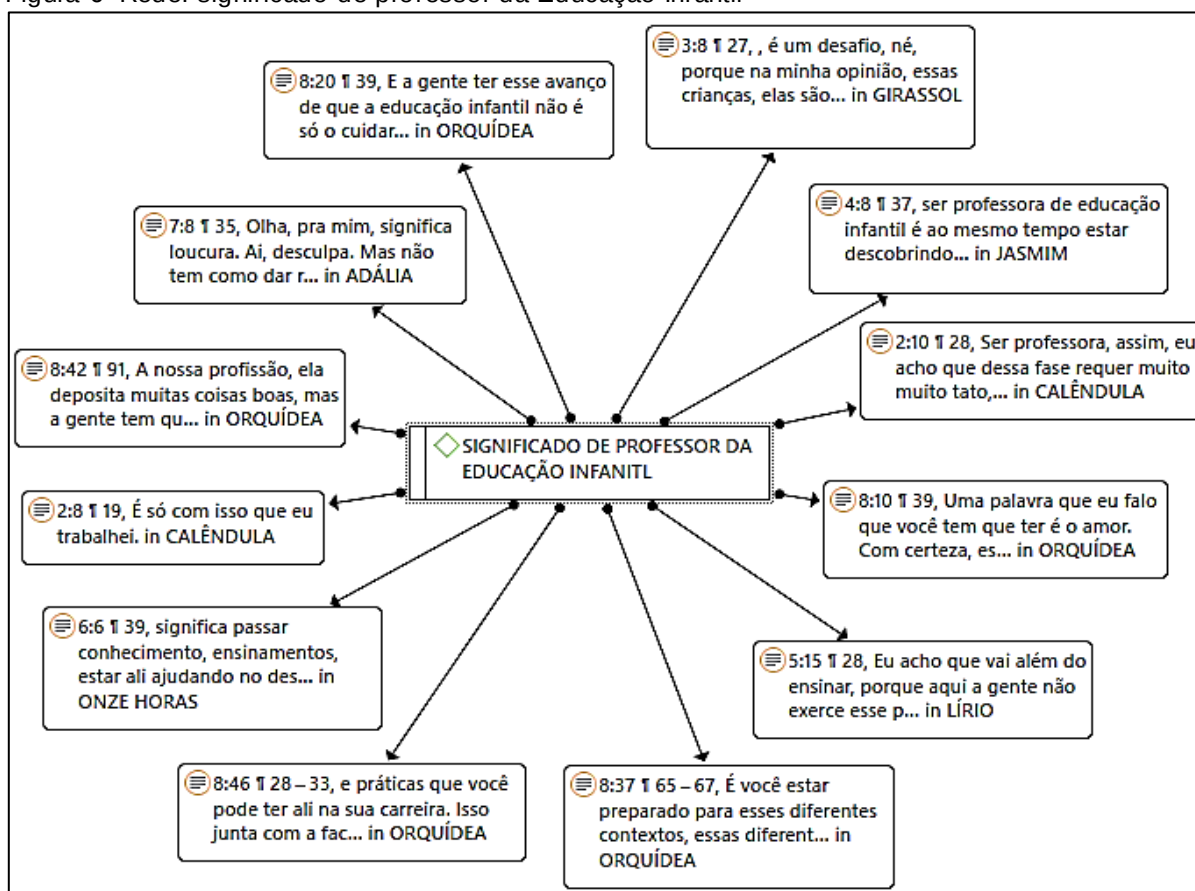
Formei no magistério em 2000. Aí fiquei 10 anos trabalhando fora da escola. Trabalhei em indústria, em vários outros lugares. Aí depois em 2012 passei no concurso de Araucária, fiz o concurso para trabalhar na educação infantil. Ingressei em 2012, dia 2 de julho. Trabalhei uns 5 anos na prefeitura de Araucária para daí começar a fazer a pedagogia. Formei em 2019. Depois disso fiz a pós na educação infantil e especial. Porque para conseguir escolher turmas era uma exigência da prefeitura ter a pós nessa área. Mas assim, gosto bastante de trabalhar na educação infantil, eu acho que me identifico mais do que trabalhar em outras idades. Porque é com crianças de 0 a 5 anos de idade e gosto muito (Rosa).

Houve aquelas que começaram a carreira docente como estagiárias e destacam o quanto as experiências foram importantes. O que se destaca é que todos em suas considerações relatam sobre o gosto e o amor pela Etapa da Educação Infantil.

Quando foi explorado o significado de professor da Educação Infantil, palavras como entrega, amor, tato, afeto, desafio, loucura emolduraram as principais colocações das entrevistadas. Na figura 6, uma *Rede*¹³ foi criada no *Atlas ti* para visualizar de forma geral essas contribuições em relação à temática.

¹³ Ferramenta do Atlas ti que permite visualizar conexões entre códigos e suas citações, memos e/ou documentos.

Figura 6- Rede: significado de professor da Educação Infantil



Fonte: a autora, 2024.

A entrevistada Jasmim descreve que o professor deve sempre estar aberto às novas perspectivas, olhando para a criança de maneira elementar em atividades simples, como em um brincar na areia ou quando um bichinho é localizado no parquinho da unidade educacional:

[...] ser professora de educação infantil, a gente está sempre em contato com essa criança interior e está sempre aberto para novidades (Jasmim).

[...] além de estar preparado para diferentes contextos, é preciso estar preparado para diferentes crianças, e você estar ali junto com elas (Orquídea).

Além do professor experimentar diferentes contextos e estar preparado para receber diferentes crianças, o professor da Educação Infantil, apesar de enfrentar muitos desafios, tem o privilégio de ver e conviver com a criança em diferentes etapas de seu desenvolvimento:

E além desse desafio de ensinar, de conviver com eles, a gente vê o quanto eles se desenvolvem, né, com o passar dos meses, então, no final do ano, a gente vê o quanto eles crescerem também [...] (Girassol).

Perguntei para a entrevistada que realçou a Educação Infantil como “loucura” e ela assim me descreveu:

[...] a gente acompanha o melhor dos filhos dos outros, né? Porque os pais perdem tudo aquilo que a gente capta no dia inteiro. Então, assim, essa loucura que falei, é loucura no bom sentido. No sentido de você dizer, meu Deus, é muita coisa pra fazer. Você tem que saber fazer tudo ao mesmo tempo. E é planejamento. Tem hora que parece que você tá “fora da casinha”. Então, assim, eu gosto muito. Gosto muito dos maiores. Queria lecionar para os maiores. Mas, assim, eu vejo que a educação infantil, ela tem um diferencial que você não vê na escola (Adália).

Adália, em sua contribuição, destaca que gosta de ensinar para crianças maiores, no sentido de lecionar para uma etapa educacional subsequente, entretanto ela percebe o diferencial existente na Educação Infantil que não fica aparente na escola, o que a faz ver a Educação Infantil com um olhar diferente e descrevê-la como loucura no bom sentido, por entender que o professor precisa se desdobrar frente às atividades desempenhadas em sua função.

Nas colocações das entrevistadas, percebe-se também que existe um avanço em relação à percepção de que a Educação Infantil não é só o cuidar, como foi até um certo período. Ela associa o cuidar ao educar, tornando-os indissociáveis na Educação Infantil.

Além disso, outro fator que representa significado para esses professores diz respeito à valorização enquanto professores dessa etapa educacional:

[...] a cada ponto que a gente vai avançando, de ter a valorização de um profissional, de ter a valorização do teu trabalho, você sente vontade de trabalhar e de estar ali na sala de aula (Orquídea).

Analisando a valorização do trabalho docente infantil no município em 2021, houve um avanço significativo para essa carreira. A Lei Municipal de número 3.820 de 27 de dezembro de 2021 altera o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Quadro Específico do Magistério de Araucária, instituído pela Lei n.º 1835/2008. Nessa nova lei, os professores anteriormente chamados de educadores infantis passam a ser designados como “Professores da Educação Infantil” sendo incorporados ao Quadro Próprio do Magistério de Araucária (QPMA) um quadro próprio composto por cargos de provimento efetivos de Profissionais do Magistério,

além disso, o artigo 5 da lei n.º 1835/2008 passa a ter nova redação. O inciso XIX passa a designar:

XIX- Professor de Educação Infantil: conjunto de atividades pedagógicas, didáticas, de saúde, higiene e alimentação de atendimento direto aos bebês, crianças e/ou estudantes da educação básica nos CMEIs, Escolas ou CMAEEs (ARAUCÁRIA, 2021).

Outro fator analisado diz respeito ao “choque de realidade” sentido pelos professores entre aquilo aprendido no Magistério (Curso de Formação de Docente ao nível médio) e as realidades presenciadas no cotidiano de atuação. A entrevistada Lírio destacou que:

[...] eu aprendi bastante mesmo, porque é uma realidade diferente do que a gente vive, do que a gente vê no magistério. Ao acabar o magistério, você vê aquilo tão bonito, funciona tão bonito nos estágios, e no que a gente estuda, é tão lindo, tão poético, e você vai para a sala de aula e você vive aquele caos. Então eu acabei ficando bem engajada, no bom sentido, de aprender a lidar com várias situações (Lírio).

Existem duas realidades colocadas em confronto na realidade escolar: teoria aprendida nos cursos de formação inicial *versus* a prática do dia a dia da sala de aula. Não que uma venha à frente da outra, mas que a primeira deve ser complementar à segunda ou vice-versa. Em uma pesquisa realizada por Kramer (2005), a autora enaltece que:

[...] a prática que pode levar o professor a uma apropriação de seu fazer é aquela capaz de ir além das demandas imediatas do dia a dia para alcançar a condição de práxis: prática pensada, refletida. Quanto à teoria, fundamentada num conhecimento que se produza nos próprios cursos de formação e não apenas seja “aplicado” nestes, no caso da educação infantil tem o desafio de trazer a criança, como sujeito histórico-cultural, para a cena dos processos de formação (Kramer, 2005, p. 152).

Considera haver ausência da criança como sujeito histórico e cultural nas pesquisas sobre infância e sobre as práticas na Educação Infantil. Onde as representações sobre a criança são construídas de maneira idealizada, o que de fato não corresponde a realidade com as quais os professores precisam lidar ao iniciarem em sala de aula (Kramer, 2005).

Nesse sentido, a prática que o professor realiza em sala de aula vai ao encontro daquilo que se faz presente naquele ambiente escolar, considerando as diversas peculiaridades e pensando na criança que ali está. O que de fato será norteados pela

teoria que o professor traz em sua bagagem de formação, mas que precisa ser adaptada assim como a prática, conforme se percebe as reais necessidades daquele momento, daquele espaço. Orquídea, durante a descrição de sua trajetória, também levantou essa questão, destacando que:

[...] as práticas que você pode ter ali na sua carreira, juntam com a faculdade também. Você amadurece muito o seu pensamento do que é uma sala de aula. E é claro que na prática você vê se é realmente o que você quer. Se você realmente gosta. [...] então, eu falo que ter essa parte prática é excelente, mas ter a teoria também. Se juntar tudo, faz toda a diferença (Orquídea).

Essa autoconsciência, onde Orquídea expressa seu amadurecimento frente a realidade da faculdade com a da sala de aula, vai ao encontro daquilo que Nóvoa (1992) destaca como último aspecto do processo de formação identitária do professor “porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação” (Nóvoa, 1992, p. 16). O professor age conforme vê a necessidade e se reinventa para suprir as demandas faltantes em um processo de reflexão de suas ações.

Em geral, percebe-se que as professoras entrevistadas carregam consigo o gosto pela profissão que desempenham, algumas sempre trabalharam com a educação, outras trocaram o rumo de seu trabalho durante a trajetória de vida, e outras ainda construíram o gosto pela Educação Infantil durante a execução da profissão. E que esse “gostar” não é idealizar essa etapa. É ver os problemas e também enxergar por trás, a essência da Educação Infantil.

4.3. DO ENSINO REMOTO AO RETORNO PRESENCIAL: DO INÍCIO À REORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA

Essa seção secundária apresenta dois momentos: um buscou compreender de forma breve como foi o período de isolamento e atividades pedagógicas remotas. O outro, sendo inclusive o momento de estudo da pesquisa, descreve as considerações e análises em relação ao retorno das atividades pedagógicas presenciais.

4.3.1. Memórias de uma realidade posta: o período de isolamento e atividades pedagógicas remotas

Com a suspensão das atividades pedagógicas presenciais nas Unidades de Ensino de todo o país por conta da disseminação do vírus SARS-CoV-2 (Covid-19), os órgãos competentes correram atrás de medidas emergenciais para suprir as necessidades do período. O Ministério da Educação publicou a Portaria MEC n.º 343, de 17 de março de 2020, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. No Estado do Paraná, o Decreto Estadual n.º 4.258, de 16 de março de 2020, dispôs sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19.

No município de Araucária-PR, dentre as medidas adotadas, o Decreto Municipal n.º 34.357 de 18 de março de 2020, dispôs sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da infecção humana pelo novo corona vírus SARS-CoV-2 (Covid-19), dentre elas, a medida que tornou facultativa as atividades a partir do dia 18 de março do ano de 2020 e suspensas as atividades pedagógicas presenciais a partir de 23 de março do ano de 2020 por tempo indeterminado.

No final do mês de abril do ano de 2020, na perspectiva de encontrar meios de oferecer educação, mesmo que de maneira restrita, o Conselho Municipal de Educação (CME) de Araucária seguiu o parecer CNE/CP n.º 5/2020 que dispunha sobre a 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. O município instituiu a resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) de Araucária n.º 01/2020 de 22 de abril de 2020, colocando em regime especial a reorganização e cumprimento do calendário escolar, onde considera no artigo 5º:

Art. 5º - As Unidades Educacionais públicas e privadas que ofertam a Educação Infantil acompanharão a regulamentação do Conselho Nacional de Educação, porém de acordo com os objetivos e finalidades dessa etapa, sem antecipar a escolarização, em atividades que respeitem o desenvolvimento integral e priorizem a interação, o raciocínio, a fantasia e o desenvolvimento da imaginação (ARAUCÁRIA, 2020).

As unidades educacionais do município se organizaram internamente conforme as orientações do Conselho Municipal de Educação (CME) e da Secretaria Municipal de Educação (SMED), por meio das Resoluções CME n.º 01/2020 e 04/2020 e os Pareceres n.º 03/2020 e 15/2020 e ainda das Instruções Normativas SMED n.º 07/2020, que em seu artigo 15 destacou a importância das ações remotas com objetivo de manter vínculos entre crianças, familiares e Unidades Educacionais.

Nesse sentido, as unidades se organizaram conforme as necessidades exigidas, enviando atividades via aplicativo de *WhatsApp*, realizando vídeochamadas. Para aqueles que não tinham acesso à rede de *internet*, as atividades eram repassadas por meio da disponibilização de cadernos impressos a serem retirados nas Unidades Educacionais, com pré-agendamento e tomando as medidas de distanciamento necessárias ao período.

Sobre as memórias desse período, as entrevistadas destacaram o uso de tecnologias utilizadas na época e aplicativos via *internet* como a forma mais utilizada para comunicação com as famílias. Calêndula lembrou que, em certas propostas de atividades, gravava vídeos como forma de tutoriais para auxiliar às famílias sobre como poderiam estar desenvolvendo a atividade com a criança em casa.

Vale enaltecer que, para Kenski (2008), as tecnologias “[...] são tão antigas quanto a espécie humana” (Kenski, 2008, p. 15). Logo, podemos considerar tanto uma caneta como um *smarthphone* de última geração como tecnologias. O que muda entre ambos é o fator tempo, visto que se percebe ao longo dos anos que há uma evolução da sociedade e das transformações destas tecnologias em diferentes épocas (Kenski, 2008). Nesse sentido, as tecnologias acompanham cada época e “[...] transformaram radicalmente as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem” (Kenski, 2003, p. 02), se fazendo importantes no processo de ensino aprendizagem desde que usadas como meio para se alcançar algo e não a finalidade de algo ou alguma coisa.

Durante o período de isolamento, atividades pedagógicas remotas e necessidade da época, as tecnologias um refúgio para o período. Nas contribuições de Batista Martins *et al.* (2020), perceberam alterações e um avanço contínuo na forma e utilização dos processos, como, por exemplo:

[...] antes da pandemia o uso de smartphones foi visto com maus olhos, porque era associado a um atrapalho no momento de aprendizagem, agora foi exatamente ele que, em alguns casos, trouxe a proximidade necessária.

Foi preciso uma resignificação do perturbador em auxiliador (Batista Martins et al., 2020, p. 13).

Entretanto, ao mesmo tempo em que se tornaram uma saída, também se tornaram um desafio. A entrevistada Onze Horas destacou não somente os problemas de acesso à internet, o desconhecimento com as ferramentas digitais e a exclusão digital a qual muitas famílias ainda vivenciavam, como também os vividos por ela enquanto profissional docente.

Kenski (2008) vem descrever sobre os desafios que surgem enquanto as tecnologias avançam, destacando que “esse é também o duplo desafio da educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios” (Kenski, 2008, p.18). Na mesma direção, a entrevistada Lírio destacou que a falta de compreensão do uso de certas ferramentas digitais, fez com que muitos profissionais se sentissem incapazes frente à própria profissão.

A pandemia possibilitou pensar e analisar a incorporação e utilização das tecnologias digitais na educação. E aquilo que a entrevistada Lírio considerou também foi fator de destaque para Batista Martins et al. (2020) ao dizer que

[...] muitos professores não têm conseguido acompanhar ou não se sentem muito à vontade para trabalhar com essas tecnologias principalmente nesse momento em que tiveram que trazer a sala de aula para dentro de casa os desafios foram inúmeros, incorporar tecnologias e se perceber como um professor que não pode ser descolado da cibercultura (Batista Martins et al., 2020, p. 13).

O que leva a pensar que, apesar das tecnologias na sociedade atual, onde “[...] normalmente vêm à cabeça as tecnologias digitais (computador, celular, *tablet*, *smartphone*, *smart TV*)” (Batista Martins et al., 2020, p. 12), e entender que antes do período de isolamento social e atividades pedagógicas remotas já existiam diferentes tecnologias e ferramentas digitais, uma análise crítica é sinalizada em relação ao motivo que de certa forma ocultavam o uso de tais ferramentas por parte dos docentes. E, ao analisar as contribuições das entrevistas, parece que os professores entendiam que havia diferentes TDICs, mas que não faziam parte do uso cotidiano no ambiente pedagógico e então não era de interesse a sua utilização, até a Pandemia chegar.

Para Rosa, em contrapartida, as outras entrevistadas, foi na dificuldade, na

necessidade do uso das TDICs que enxergaram uma possibilidade de aprender mais frente aquilo que não era de seu domínio, fazendo refletir sobre a necessidade de estar sempre caminhando conforme as mudanças aconteciam:

[...] eu tive que aprender a lidar com as tecnologias, aprender a fazer grupo, aprender a baixar aplicativo, aprender a fazer as coisas pela internet. Então eu já vi que não dá para a gente ficar estacionado, que a gente tem que estar sempre evoluindo (Rosa).

A palavra que ficou aparente e destacada para a entrevistada Rosa foi “aprender”. Parece que ela utilizou esse verbo na visível necessidade que enfrentou durante o período, tendo em vista correr atrás da demanda posta. Descreveu também sobre a necessidade, enquanto professora, de estar sempre progredindo em relação ao momento e às necessidades do tempo e dos estudantes/crianças.

Além das tecnologias, a falta da presença das famílias foi fator sentido pelas entrevistadas. Em relação à devolutiva das propostas de atividades pedagógicas, Onze Horas destaca que não tinha como acompanhar realmente se a proposta chegou até a criança ou se aquele retorno que vinha era somente para contabilizar a frequência diária da criança, destacou que:

[...] elas tinham dificuldade para mandar as tarefinhas que a gente mandava para casa, e o que a gente percebia é que muitas tarefinhas não era a criança que realizava, e sim o pai, que tirava foto e mandava para a gente (Onze Horas).

Durante o período de atividades pedagógicas remotas, não se pode atribuir às famílias a culpa pelo pouco comprometimento no retorno das atividades e na participação escolar. Um dos motivos é que, no contexto inesperado, os integrantes da família das crianças, assumiram papéis no processo das aprendizagens infantis por meio das orientações dos docentes, o que leva à reflexão das “[...] questões acerca do despreparo acadêmico das famílias para exercerem funções específicas da docência, mesmo que as ações sejam respaldadas nas orientações dos profissionais” (Kusunoki; Conceição, 2021, p. 27). Girassol, em sua consideração, ressaltou que:

[...] era difícil, porque às vezes os pais também não tinham disponibilidade de fazer a atividade com a criança e a gente também tinha que entender o que a família tava passando naquele momento. Então nós sempre estávamos ali prontas pra auxiliar a família, além de ajudar eles a desenvolver a atividade, verificar o desenvolvimento da criança, mas também a gente tava lá pra ajudar a família em qualquer dificuldade que eles tivessem [...] (Girassol).

Orquídea ainda frisou que nesse período o contato maior era feito com a família se comparado às crianças e que era preciso conquistar essas famílias para chegar até essas crianças. Com isso, os professores montavam textos mensais informativos em arquivos que eram disponibilizados em formato *Portable Document Format* (PDF) digital ou impressos para quem assim tivesse interesse, sobre curiosidades e dicas de como, por exemplo, realizar um bom desfralde da criança, como auxiliar a criança a sentar corretamente ou como encontrar alternativas para barrar o uso exacerbado da tela digital.

O ambiente de Educação Infantil se constitui como um espaço único. Aqui não desconsidero a necessidade emergencial do período vivenciado pela SARS-CoV-2, onde as crianças, aqui especificamente tratadas, da Educação Infantil, necessitaram permanecer em suas residências com toda uma reorganização por parte de ambos os lados, família *versus* professores.

Dentre os fatores com maiores desafios, as entrevistadas enalteceram as questões relacionadas à participação ou não da família e à utilização de ferramentas de suporte digitais por ambos os lados: professores *versus* famílias.

Dentre as possibilidades, os professores buscaram alternativas, mesmo que imersos em algo totalmente novo para si (atividades pedagógicas remotas para a EI), almejando alcançar às crianças e manter-se próximo das famílias. Claro, nesse percurso, angústias quanto às devolutivas das famílias também foram perceptíveis, mas o professor se manteve à frente de criar alternativas para tentar driblar esses desafios. Entretanto, ressalta-se que, em formato remoto, lacunas em relação a elementos imprevidíveis para a formação humana em relação à aprendizagem e desenvolvimento foram percebidas e refletidas no retorno das atividades pedagógicas presenciais. No subitem seguinte será discorrido sobre esse momento e sobre o que o professor viu, sentiu e experimentou ao vivenciar esse retorno.

4.3.2. Dos olhares e sabores do retorno presencial

Começo por clarificar que o retorno presencial não foi perceptível somente por olhares diferentes, mas sabores também. Sabores no sentido de experimentar algo diferente, novo, algo que ainda não era do conhecimento de ninguém do campo educacional. Nesse sentido, busco caracterizar os traços distintos existentes nesse

período, nos gostos e desgostos, nos desafios e/ou facilidades, nas soluções e/ou problemáticas.

Pelo Decreto Municipal n.º 35.818, de 1 de abril de 2021, as aulas presenciais na Rede Pública Municipal da cidade de Araucária continuaram suspensas até 31 de julho de 2021. Após esse período, os Centros Municipais de Educação Infantil retornaram de maneira escalonada e com revezamento das crianças/estudantes, isso quando autorizado pelas autoridades competentes e desde que com condições sanitárias adequadas nos espaços, conforme Protocolo de Retorno com as medidas cabíveis.

Os Ministérios da Educação e Saúde estabeleceram protocolos para retorno seguro às atividades pedagógicas presenciais, com medidas sanitárias como a higiene das mãos, distanciamento entre mesas e cadeiras, uso de máscaras e capacitação dos profissionais, manutenção de ambientes ventilados, escalonamento no horário de entrada e saída dos estudantes e entre os intervalos das turmas, medição de temperatura das crianças e profissionais ao chegarem no ambiente escolar, evitando ao máximo o compartilhamento de materiais.

Entretanto, mesmo com as propostas das medidas sanitárias, o fator **insegurança** permeou a realidade de professores, famílias e das crianças. Havia famílias que se viam divididas entre o enviar para a unidade educacional ou trabalhar para sustentar as famílias, como opinam as entrevistadas:

Tinha alguns pais que tinham receio de enviar para a escola, porém tinha outros pais que tinha necessidade de enviar (Jasmim).

Tinha a questão dos pais que precisavam trabalhar, e não tinha mais ninguém da família que conseguisse ficar com a criança, então eles mandavam para o CMEI, mas bem receosos se ia ocorrer distanciamento das crianças, se a gente ia cuidar. [...] Teve pais que optaram por não enviar, e daí eles explicavam que tinham medo ou tinha algum familiar próximo idoso em casa. Também teve o caso de professoras que pegaram o Covid e tiveram que se afastar das atividades. Então assim, a gente trabalhava, mas trabalhava com medo, até tudo voltar ao normal. (Onze Horas).

Onde fica aparente que, apesar de toda insegurança envolta com o momento histórico da Covid-19, as famílias muitas vezes precisavam fazer escolhas enviando suas crianças para a unidade educacional para poder trabalhar. Do outro lado, os professores também tinham essa insegurança, no sentido de como lidariam com as crianças, promovendo o distanciamento. Além disso, a sensação dos professores era

do “como” promover isso para uma fase que necessitava tanto do contato com o outro. Em relação à utilização de máscaras, Onze Horas destacou que:

[...] a maioria das crianças não ficava. A gente orientava, como eram realizadas as trocas, mas assim, eles tiravam as máscaras, às vezes eles trocavam, e numa sala com 14, 12 crianças, com duas professoras, a gente não conseguia dar conta de todo mundo de máscara, de todo mundo com distanciamento social para comer, então foi bem difícil, pela insegurança nossa, de como a gente ia trabalhar nesse retorno [...] (Onze Horas).

Complementada por Orquídea ao dizer que o medo:

[...] dominava todos de uma maneira gigantesca.[...] Era tudo muito controlado. Então, era como se a criança estivesse dentro de uma caixa. E você tivesse que cuidar ali pra não acontecer nada com aquela criança. E a gente sentia, não é isso (Orquídea).

Nesse sentido, ficou evidente a preocupação da figura do professor frente às necessidades que o período pedia, mas também a fragilidade do trabalho docente, ao descrever sobre a dificuldade, por exemplo, em acompanhar de forma satisfatória a utilização de máscaras, por parte das crianças.

Seguindo a mesma linha de análise, o fator **crianças da pandemia** aparece dentro desse retorno presencial. No documento orientador para a Educação Básica (BNCC), na parte destinada à Educação Infantil, existem seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, a citar: brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se, e quando a criança chega ao ambiente escolar “traz consigo uma experiência de relacionamentos familiares e de modos de vida. Quando ingressam na unidade educacional, eles terão de aprender duas novidades: relacionar-se com adultos e crianças desconhecidos e aprender a conviver com muitas outras crianças, isto é, numa vida caracterizada pela coletividade” (Barbosa; Fochi, 2015, p. 64).

Entende-se aqui as interações e as brincadeiras e interações como os principais eixos da prática pedagógica na Educação Infantil. Desde o nascimento, as crianças interagem com as pessoas no meio em que convivem, estando o tempo todo promovendo trocas de experiências. E essas interações possibilitam mediar o desenvolvimento (Oliveira, 2011).

Durante o período de isolamento e atividades pedagógicas remotas, esses eixos estruturantes e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento ficaram limitados ao período atípico e a realidade necessária. Segundo Sommerhalder, Pott e

La Rocca (2022, p. 6), houve um desmoronamento das “necessárias interações, o direito às brincadeiras entre pares e o envolver-se em relações sociais com outros adultos não familiares em coletivos sociais como na instituição de educação infantil”.

Na mesma perspectiva, Kusunoki e Conceição (2021) expõem que, em tempos de pandemia, de fato a presença física foi ameaçadora à vida, se fazendo necessário as crianças permanecerem em suas residências, com processos que reorganizaram a atividade educativa. “Entretanto, ponderamos sobre as limitações presentes nessa reorganização” (Kusunoki; Conceição, 2021, p. 39).

Os reflexos e desafios dessas limitações foram perceptíveis no retorno das atividades pedagógicas presenciais pelas entrevistadas. Situações difíceis em relação à **convivência** e às interações oportunizadas nesses momentos, apareceram em algumas entrevistas, dentre elas de Adália, ao considerar que:

[...] eu acredito que... Primeiro, interagir já era algo que não ia ter. Porque essa interação, ela caiu. Ficava só no meio familiar. O restante, com relação à educação infantil, eu acho que caiu a qualidade [...] (Adália).

A família é o primeiro meio social de interação com a criança. Oliveira (2011, p. 142) destaca que “a família organiza o cotidiano da criança de acordo com a maneira como seus membros adultos entendem as possibilidades de desenvolvimento que ela dispõe e as expectativas por eles formuladas”. E quando essas crianças são inseridas no ambiente pedagógico infantil, abre-se possibilidade para novos vínculos, interagindo e convivendo com outras pessoas. Tanto que, nas palavras da entrevistada Jasmim, a Educação Infantil é lugar primordial para as interações e sua ausência no período de atividades pedagógicas remotas fez falta:

Principalmente a interação, né? Porque educação infantil é interação, é social. A criança aprende no meio da criança, no meio da brincadeira e precisa desse contato. E, infelizmente, nesse período pandêmico não tivemos isso. Então, acho que não foi muito proveitoso (Jasmim).

As interações entre as crianças e seu grupo são preponderantes, visto que possibilitam manifestar seus conhecimentos prévios e, ao mesmo tempo, construir e compartilhar novos conhecimentos. Conforme Ribeiro (2021):

Quando uma criança encontra outra, passa por momentos de observação, eleições únicas, trocas através de diferentes linguagens – corporal, verbal etc., sedimentando, assim, suas escolhas em seus pares, que, por sua vez,

lhe auxiliarão na constituição da sua personalidade, segurança e autonomia [...] (Ribeiro, 2021, p. 164).

Para Oliveira (2011, p. 146), “as interações que as crianças estabelecem entre si, de cooperação, confrontação, busca de consenso, favorecem a manifestação de saberes, já adquiridos e a construção de um conhecimento partilhado”. Essas interações e momentos de convivências no ambiente pedagógico infantil foram percebidas no retorno das atividades presenciais com certas lacunas, dentre elas, conforme destaca a entrevistada Lírio:

[...] a gente percebeu muito mais medo das crianças também. E um afastamento, eu acho que pelo tempo que a gente viveu a pandemia, né, de não fique tão perto, não converse tão perto do seu colega, não encoste [...] (Lírio).

De certa maneira, as interações durante o período remoto foram comprometidas pela necessidade imposta e necessária do contexto histórico vivenciado. No retorno presencial, perceberam-se essas lacunas, no sentido de que não foram acessíveis em sua totalidade no período remoto, ou seja, essas faltas, brechas foram sentidas pelas crianças e percebidas pelos professores no ambiente pedagógico do retorno. Essas lacunas de aprendizagem e desenvolvimento também foram percebidas na forma de expressão das crianças.

Quando destaco o **expressar-se**, fatores como o medo das crianças, o choro e as imprecisões na oralidade, a motricidade do corpo e a coordenação motora aparecem nas falas de diferentes participantes:

[...] o retorno as crianças vinham inseguras, elas choravam bastante, porque elas passaram um longo período com a família [...] (Onze Horas).

[...] buscavam mais a mãe, daí tinha mais o choro, a criança se expressa através do choro, muitas crianças não falavam, muitas crianças também quando retornaram não falavam, então elas foram aprendendo a falar aqui no CMEI, por conta do social que não teve [...] (Jasmim).

Alguns mais arredios, né? E...Inclusive, eu tinha uma aluninha que, para você arrancar uma palavra dela, quando foi mais para o final do ano, foi que eu consegui (Adália).

As crianças, mesmo que ainda não dominem a linguagem como um sistema simbólico, fazem o uso de manifestações verbais como o choro e o riso como forma de comunicação. Para Vygotsky (1987), pode ser uma forma de expressão emocional importante para o desenvolvimento da criança, pois é a primeira linguagem dos bebês

para se comunicar com o mundo, ou ainda, de expressão cognitiva, onde a criança busca compreender e lidar com as emoções e/ou experiências.

Nesse sentido, o professor, no retorno das atividades pedagógicas presenciais, se deparou com diferentes situações que apresentavam o choro, onde precisou encontrar maneiras de acolher esses sentimentos expressos no choro das crianças, buscando ajudá-las a desenvolver a capacidade de expressar-se e de compreender suas emoções.

Além disso, também foram perceptíveis fatores em relação à oralidade das crianças. As entrevistadas destacaram dificuldade para compreendê-los e Adália ainda destacou que o uso exagerado de aparelhos eletrônicos pode ser a causa dessa dificuldade, ao entender que, ao invés da oralidade ser estimulada, enquanto em período de isolamento e atividades pedagógicas remotas, as crianças passaram boa parte do tempo em frente a esses eletrônicos:

[...] daí você percebe a oralidade, a dificuldade na oralidade. Porque no CMEI, a gente trabalha com música, a gente trabalha com os trava-línguas [...] E daí, em casa, eles ficavam muito, eu acredito televisão, no celular né? E percebe-se isso na sala de aula, porque eu podia ligar uma televisão, um celular, que... Ficava todo mundo ligado. E você percebia isso, que muitas crianças estavam com dificuldade na oralidade [...] (Adália).

A linguagem, em especial a fala, conforme Koerich (2012), atua como instrumento mediador para a construção de aprendizagens. Durante as atividades pedagógicas remotas, segundo as entrevistas, houve um maior envolvimento das crianças com ferramentas digitais, aparentando haver um estímulo menor em relação à oralidade e que foram refletidos no retorno das atividades presenciais, conforme destaca Girassol:

O maior desafio foi encontrar essas crianças com essas dificuldades, dificuldade na fala, que eu não conseguia entender o que eles pediam, o que eles falavam [...] então o ano do retorno foi bem difícil, porque parece que deu um salto do que eu tinha antes para o que eu tive depois da pandemia, foi totalmente diferente, parecia que era outra coisa (Girassol).

O que ficou perceptível na fala das entrevistadas foi o uso da terminologia “dificuldade”. Cabe aqui descrever que talvez há uma expressão errônea por parte das entrevistadas ao tratar como dificuldade, visto que as dificuldades apresentam-se como uma condição que interfere na capacidade de aprendizagem e o que se quis

explanar foram as lacunas de aprendizagem e desenvolvimento deixadas pelo período de atividades pedagógicas remotas, nesse caso atribuído à oralidade.

Para se falar em oralidade, antes é necessário compreender que a linguagem desempenha importante papel na percepção, pois a criança começa a perceber o mundo utilizando, além dos olhos, a fala, que por ventura se torna parte essencial do seu desenvolvimento cognitivo. De início, o pensamento e linguagem ocorrem de maneiras independentes: a linguagem não é racional e o pensamento não é verbal, mas há um momento em que o pensamento e a linguagem se encontram: o pensamento começa a se tornar verbal e a linguagem racional (Palangana, 2015).

Segundo Rosenau (2012), o desenvolvimento da linguagem acontece quando a criança, em meio a um grupo cultural, relaciona-se através do intercâmbio social (comunicação). Nesse sentido, o período de isolamento social e atividades pedagógicas remotas limitou as possibilidades para que essa oralidade pudesse ser desenvolvida. Não que não fosse possibilitado dentro do seio familiar, mas foi reduzido pois impossibilitou o estabelecimento de novas relações com outras pessoas e ambientes (unidade educacional), visto que a criança vai construindo conhecimento por meio das relações estabelecidas com o mundo, atrelando aspectos da realidade, interagindo com o outro e modificando dessa maneira a sua forma de agir, pensar e sentir.

Segundo Ribeiro (2021, p. 164), “Em épocas de confinamentos das infâncias e limitações de acessos a espaços adequados e contatos com a natureza, a instituição de Educação Infantil passa a ser esse reduto de infâncias possíveis”. No retorno, Lírio percebe algumas lacunas ao considerar a expressão corporal:

[...] muita dificuldade motora, porque a gente observa que há muita criança que ficava ali, às vezes só no celular, ou só assistindo um desenho. Então, em algumas atividades que a gente tentava fazer de motricidade, você notava que essa criança não tinha [...] (Lírio).

As crianças durante o período de isolamento e atividades pedagógicas remotas ficaram restritas a espaços diferenciados, limitadas ao espaço domiciliar. Outra saída apontada por Lírio e adotada pelas famílias foi a utilização de ferramentas digitais: *smarphones*, *tablets* e televisão para suprir o tempo em que as crianças ficavam em casa. Nesse sentido, o retorno ampliou as possibilidades de espaços diferenciados e uso de materiais para além das telas digitais, o que, de certa maneira, ocasionou um choque com a realidade presente às crianças até então.

Durante as atividades pedagógicas remotas, Oliveira *et al.* (2023) descreveram que, apesar das tentativas do professor em realizar propostas que tentassem realizar as interlocuções pautadas nas interações e brincadeiras, os resultados foram insatisfatórios, pois os professores compreenderam que a educação infantil depende das experiências vividas por meio do corpo e também do contato com o outro.

Com isso, partindo do **brincar** como eixo indispensável à Educação Infantil, as participantes das entrevistas destacaram que o retorno presencial foi permeado por brincadeiras individualizadas e dificuldade em dividir brinquedos:

E o que veio de casa, né, desses cuidados que a gente tinha, acabou refletindo nas crianças, assim. A gente viu umas crianças bem receosas de ter contato físico com seu colega, de ficar perto, de querer brincar. Porque a criança, geralmente, ela vê o outro e ela já chama, vamos pra lá, vamos brincar. E não tinha isso, tinha as brincadeiras mais individualizadas (Lírio).

A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, passou por diversas transformações ao longo do tempo e atualmente traz como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. Kishimoto (2023) considera que hoje essa etapa educacional está permeada de concepções psicológicas e pedagógicas que entendem o papel das brincadeiras e dos brinquedos para a Educação Infantil “como fator que contribui para o desenvolvimento e para a construção do conhecimento infantil” (Kishimoto, 2023, p. 23).

Tangenciando as brincadeiras, as interações aparecem como possibilidade intrínseca. Oliveira (1998), já descrevia que nos momentos de brincadeiras era possível acompanhar as interações que as crianças estabeleciam entre si. Nesse sentido, o retorno presencial foi marcado por lacunas relacionadas às formas como estas brincadeiras se desenharam.

Ainda lançam um olhar (como já mencionado), para como as crianças tornaram-se reféns das ferramentas digitais e aparelhos tecnológicos:

[...] era mais individualizada, parece que elas se tornaram refém da ferramenta do celular, porque tinha criança que tinha até um celular na bolsa que os pais deixavam. Tinha mãe, às vezes, que a criança tava agitada e perguntava, ah, quer que eu deixe o celular aqui no CMEI, né? Então, parece que eles ficaram bastante refém disso durante a pandemia. É rede social, é celular, é muita na televisão, porque às vezes os pais, durante o dia sem ir trabalhar, não tinham com quem deixar a criança, às vezes deixavam com os avós que pareciam ficar mais em função de outras coisas, e o brincar não estava tão presente, né? Porque eles não sabiam brincar em grupo, porque não tinha essa convivência, né? (Girassol).

Em concordância com Girassol, Orquídea sentiu com maior intensidade, a dificuldade da criança em realizar a divisão de brinquedos com os colegas durante momentos de brincadeiras e que as brincadeiras individualizadas (comuns em algumas idades da infância) estavam bem mais acentuadas que o normal:

Eu percebi a questão, assim, da divisão de brinquedos, principalmente. As crianças, elas... Até hoje, muitas crianças brincam de forma isolada. Quando vai dividir um objeto, um brinquedo, tem um conflito. Então, antes da pandemia, você já via isso. Mas era menos. No pós-pandemia, a gente começou a observar mais [...] (Orquídea).

O que se percebe nas falas das entrevistas volta-se para as questões dos conflitos existentes na divisão por brinquedos em maior escala no retorno presencial. Nas considerações de Koerich (2012), as brincadeiras possibilitam lidar com diferentes situações de frustrações, trocas de experiências, resolução de problemas, etc. Os conflitos se fazem presentes nas brincadeiras das crianças de diferentes maneiras: disputa por um brinquedo, espaço, etc. E esses momentos devem ser percebidos como potenciais para que as crianças exerçam um comportamento autônomo. Cabe ao professor orientar essas situações para que as crianças desenvolvam esses potenciais por meio da conversa e entendimento (Koerich, 2012).

O **explorar** engloba, entre outros elementos, os movimentos, gestos, sons, formas, transformações, histórias, a exploração de espaços do ambiente escolar e também fora dela, os elementos da natureza e entre tantas outras possibilidades. Nesse sentido, mesmo em um retorno permeado de outras dificuldades, este explorar diferentes espaços e objetos permaneceu presente. O que ficou aparente foi o medo de ficar com outras pessoas:

[...] com relação aos espaços, eles exploravam, não ficaram com medo de ficar em tal lugar, o que eles tinham mais medo é de ficar perto um do outro. (Rosa).

Muito se deu pela forma como as famílias lidaram com as medidas sanitárias e de isolamento social, onde as vivências das crianças nesse período refletiram na forma em que elas voltaram para a unidade educacional. Rosa traz uma contribuição importante ao descrever que o medo não era do lugar, mas de estar perto do outro. Se pararmos para pensar, as crianças passaram boa parte de sua vida (a depender da idade da educação infantil), imersos em um ambiente com as mesmas pessoas,

onde boa parte de suas necessidades eram atendidas, muitas vezes de maneira harmoniosa, sem a presença de outras crianças que não fossem as do seio familiar.

Houve um embaraço no retorno ao se trabalhar as relações das crianças com o outro, onde o professor precisou pensar em estratégias diferenciadas capazes de resgatar, retomar essas relações (essas iniciativas serão pautas de discussão na próxima subseção). Em contrapartida, Rosa destaca que o espaço era explorado pelas crianças. A curiosidade das crianças pode ter sido fator chave nessa busca por explorar os espaços.

Para Vygotsky (1998), elas, as crianças, são naturalmente curiosas e apresentam um impulso por explorar e aprender sobre o mundo ao redor. O professor, nesse entendimento, precisou “desenhar” um ambiente estimulante que levasse as crianças a explorar, a encorajar essa curiosidade.

Um dos principais aspectos do **participar** na Educação Infantil é a promoção do protagonismo infantil, ou seja, garantir que as crianças tenham voz e sejam ouvidas em suas decisões, escolhas e ações dentro da unidade educacional. No retorno das atividades pedagógicas remotas, ao desenvolver atividades destinadas a esse fim, as participantes ressaltaram que as crianças:

[...] às vezes até não tinham tanta coordenação com o seu corpo, não era acostumada a fazer a sua higiene, a guardar os seus pertences, porque ficando em casa tinham mais auxílio da família, de um vô, de alguém que tava cuidando, então acabavam fazendo pelas crianças [...] (Girassol).

As entrevistadas perceberam que muitas crianças do retorno não tinham o hábito de participar de suas atividades pessoais de higiene, de cuidar dos pertences, pois enquanto em ensino remoto havia alguém que fazia por elas. No retorno presencial, os professores precisaram pensar em estratégias para auxiliar as crianças no desenvolvimento de sua autonomia.

Corroborando com isso, as professoras entrevistadas se colocam como mediadoras desse processo de busca pela autonomia. Partindo da premissa proposta por Vygotsky (1998) que descreve como Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) as ações que as crianças realizam sem a ajuda do outro e na Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) as ações que a criança realiza com a ajuda do outro, e que, depois de internalizadas, poderão realizar sozinha, alcançando novas ZDRs. Essa ajuda do outro é a mediação das professoras que se fazem atentas àquilo que as crianças conseguem fazer sozinhas ou precisam de auxílio. As estratégias e iniciativas que o

professor utilizou fizeram parte da Zona de Desenvolvimento Proximal, que é a distância entre a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) e a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), ou seja, a “ponte” que oportuniza fazer a transição entre ambas.

Durante a fase de isolamento social, as crianças tinham nos ambientes familiares uma relação de atenção voltada para si, onde estavam acostumadas a receber retornos da família ou de outra pessoa que ali estivesse para atendê-las. Quando se deparam com o ambiente pedagógico infantil, um espaço da coletividade, são encontradas limitações quanto a saber esperar sua vez, a saber esperar a fala do colega, a compreender sobre si mesmo, sobre os outros e sobre as relações sociais que são estabelecidas com o grupo e que se relacionam diretamente com o campo de experiência da BNCC: “o eu, o outro e nós”.

Sobre os campos de experiências, Fochi (2015) destaca que eles abrigam o comportamento lúdico, ou seja, possibilitam organizar contextos para favorecer acesso a informações ampliadas. Um exemplo seria a utilização de materiais não estruturados atrelados ao uso de pequenos brinquedos. As invenções das crianças perpassam desde a invenção de cidades, narrativas e organizações sociais que estas percebem até o experimentar papéis que são desejados e percebidos por essas crianças, durante esses momentos (Fochi, 2015).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o **conhecer-se** refere-se ao reconhecimento de si mesmo, ao desenvolvimento da autoconsciência, da autoestima e autoconhecimento dos estudantes. Sendo estes aspectos fundamentais do desenvolvimento humano e da formação integral dos indivíduos, o que inclui o reconhecimento das emoções, dos gostos, do pensamento, das suas habilidades, limitações da sua identidade pessoal e entre outros. No retorno das atividades pedagógicas presenciais, segundo as contribuições das entrevistadas, se percebia crianças que ingressavam no ambiente da unidade educacional munidas daquilo que vivenciavam em suas casas, em suas realidades. Segundo a entrevista de Lírio:

Eles não tinham essa visão da figura do professor. Então eu acho que as crianças pensavam: “como assim se eu tô na minha casa, eu posso fazer tudo, eu chego aqui e tem uma mulher dizendo que eu não posso, que eu tenho que sentar e fazer tal coisa em tal horário. Então, essa questão do limite, do comportamento foi bem difícil (Lírio).

O que ficou aparente na colocação destacada por Lírio foi a questão dos “limites e comportamentos”, o que remete a uma consideração de perspectiva comportamentalista onde se concentra a capacidade de estimular ou reprimir comportamentos tanto desejáveis quanto indesejáveis (Nogueira; Leal, 2015), ficando perceptível que ainda existe no campo de formação docente uma consideração voltada à perspectiva comportamentalista.

Mas o que de fato precisa ser ressaltado é que o professor até então não fazia parte da realidade física das crianças e, no retorno presencial, começaram a frequentar um espaço diferente do que estavam acostumadas, atreladas a uma nova rotina, com regras e combinados estabelecidos no novo espaço e que causavam estranheza nas crianças. E o professor precisou encontrar caminhos para que a criança se “encontrasse” no novo espaço, na nova realidade.

Além desse conhecimento de si, o conhecimento sobre os gostos em relação a alimentação também foram sentidos. Sabe-se que “este momento atende às necessidades biológicas das crianças, porém não deve ser tratado como um apêndice à proposta da escola” (Rosenau, 2012, p. 121). Com as crianças seguindo cada qual o fluxo de alimentação diário na casa de seus familiares, para aquelas que frequentavam o CMEI anteriormente às atividades pedagógicas remotas, foi perdida a rotina de alimentação e de sono. Além disso, Lírio destaca quanto as escolhas alimentares das crianças:

[...] nós percebemos um pouco mais de seletividade alimentar. Porque as crianças que conviviam no CMEI antes, elas tinham contato com fruta, verdura o tempo todo [...] E em casa, até mesmo, às vezes, pela questão social e financeira, que todo mundo passou na pandemia e que foi muito difícil, as crianças não tiveram acesso a tantas coisas [...] (Lírio).

Conforme expressa a autora Rosenau (2012), os momentos de alimentação não devem ser encarados somente com cunho assistencialista, mas sim vistos como parte indispensável ao desenvolvimento infantil.

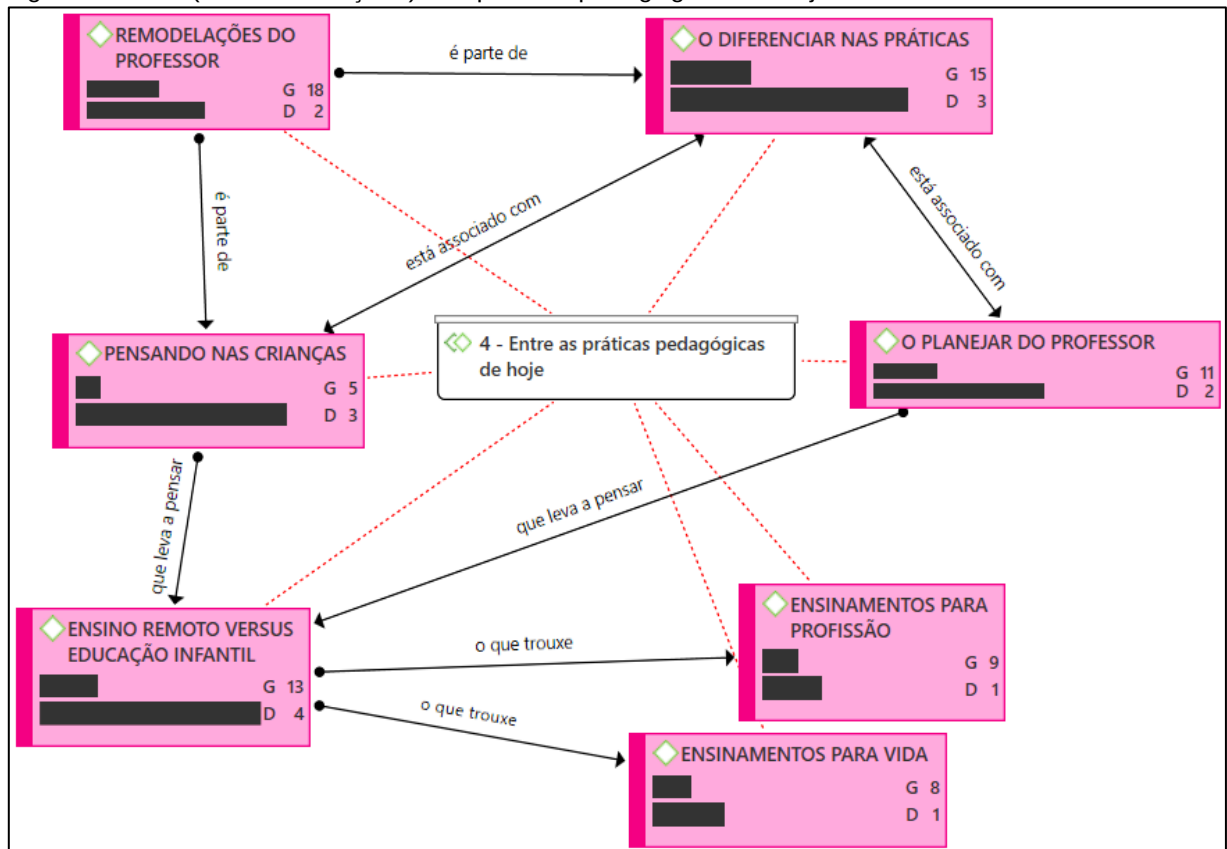
Nessa direção, percebe-se que o período necessário de isolamento e atividades pedagógicas remotas trouxe consigo vãos e desafios para o retorno das atividades presenciais. Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC apresentaram lacunas que precisaram ser revistas e remodeladas no retorno das atividades pedagógicas presenciais.

4.4. ENTRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE HOJE

Começo por ressaltar o seio da presente pesquisa: o entendimento das práticas pedagógicas do professor de educação infantil no retorno às atividades presenciais. Para chegar até aqui, precisamos percorrer e compreender o início de tudo que deu luz às necessidades colocadas pelo momento atípico e necessário, principalmente no que diz respeito à maneira como o professor percebeu e lidou com esse momento em relação aos desafios/facilidades apresentadas. Para então, após perceber, no retorno presencial, o que de fato ficou falho, investigar as iniciativas tomadas pelos professores de Educação Infantil em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas nesse retorno.

Apresento abaixo (figura 7) a *Rede* criada no *Software Atlas ti*, que sintetiza as codificações realizadas em relação às iniciativas tomadas pelos professores no retorno das atividades pedagógicas presenciais. Apareceram codificações como a remodelação do professor, o diferenciar nas práticas, o planejar do professor, o pensar nas crianças, o ensino remoto versus ensino presencial e os ensinamentos para vida e para a profissão. Ainda foi possível estabelecer conexões entre essas codificações que seguem expressas na mesma figura.

Figura 7- Rede (com associações) das práticas pedagógicas de hoje



Fonte: a autora, 2024.

Seguindo nessa linha de pensamento, segue-se para uma análise dessas categorias que desenharam as iniciativas tomadas pelos professores da Educação Infantil, na perspectiva de elucidar o que foi essa remodelação do professor, esse diferenciar, esse planejar e esse pensar nas crianças e que as levou à discussão do ensino remoto versus educação infantil e trouxeram ensinamentos enquanto profissão e enquanto vida pessoal.

4.4.1. Das remodelações da prática pedagógica

[...] A criança / é feita de cem. / A criança tem / cem linguagens/ cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar /cem sempre cem / modos de escutar / as maravilhas de amar / cem alegrias / para cantar e compreender /cem mundos / para descobrir / cem mundos / para inventar / cem mundos / para sonhar (Loris Malaguzzi, 1996, p. 59).

Na análise das contribuições das entrevistas, as participantes expressaram o quanto precisaram readequar suas práticas em diferentes perspectivas. Não era somente retornar as atividades pedagógicas presenciais, tentando camuflar a

realidade anterior. Era preciso reformular, remodelar, rever, redefinir e tantos outros verbos com o prefixo “re” necessários para atingir as carências apresentadas no retorno das atividades pedagógicas presenciais.

Enquanto uma prática social, a prática pedagógica é mais complexa do que aparentemente parece ser. Ela “é contraditória e está sempre em movimento” (Kramer, 2002, p. 23). Nessa perspectiva de movimentar a prática, utilizo a terminologia “remodelações” pois houve modificações que ficaram perceptíveis nas contribuições das entrevistas, no sentido em que os professores precisaram redesenhar as práticas com modificações significativas para atingir as dificuldades apresentadas pelas crianças no retorno presencial.

A entrevistada Lírio classificou o retorno como uma nova etapa onde, como profissional da educação, precisaria “tomar as rédeas”:

E a gente também, com a cabeça, com o psicológico abalado, com tudo aquilo que tava acontecendo, foi bem difícil de voltar, de saber qual era o limite ali. O limite da correção e o limite da compreensão, né, de entender que aquilo era uma nova etapa, mas também de que agora eu preciso tomar as rédeas disso aqui (Lírio).

A expressão utilizada pela entrevistada “tomar as rédeas” remete a uma possibilidade do professor, após entender o momento histórico em que se encontrava (período de retorno das atividades presenciais), saber e tentar conduzir a situação naquele contexto da melhor maneira.

Já girassol percebeu que o retorno presencial foi um item facilitador, sobre a ótica das trocas de experiências que são possíveis entre os profissionais e entre as crianças:

Quando a gente voltou para o ensino presencial, achei que facilitou bastante, porque a gente tinha trocas de experiências, tanto com os profissionais, quanto com as crianças, aquela atividade, aquele olho no olho com a criança, a brincadeira ali em grupo, não era aquela coisa individualizada, era tudo em grupo, todo mundo conversando, trocando ideias, trocando experiências, tanto com o profissional quanto com a criança ali (Girassol).

A nova realidade, agora do retorno presencial, nas palavras de Adália, significa a necessidade de o professor ser “adestrado”, não no sentido de ser treinado, mas no sentido de ser habilidoso com as demandas que começaram a aparecer. Isso inclui

um planejamento voltado às crianças onde a criatividade para atingi-los se faça presente:

[...] o professor, ele tem que ser bem 'adestrado', vamos colocar assim. Ele tem que colocar as duas mãos, porque, tanto com a nova geração, com essas crianças que vêm, o nosso planejamento tem que ser voltado a eles e isso tem que ser diferenciado porque as crianças estão mais sensíveis, são crianças que muitas vezes, como eu te falei, a família está muito fragmentada, e daí você tem que ter um jogo de cintura para você lidar. Você tem que ser criativo. O professor, ele tem que ser criativo. Então, ele tem que ser criativo e adestrado como os guerreiros de Davi. Senão, ele não aguenta como professor (Adália).

Eu acho que a pandemia nos ajudou a perceber que a gente precisa, o tempo todo, estar se reciclando, assim. Ter um pouco mais de criatividade, buscar um pouco mais, pesquisar um pouco mais (Lírio).

Diferenciar, planejar e pensar nas crianças apareceram dentro da categorização das remodelações do professor no retorno das atividades pedagógicas presenciais. Ao levar em consideração as práticas pedagógicas e tencionando o olhar para a aprendizagem das crianças, o professor “encontra um espaço de criação e intervenção” e cria situações que contribuam com essas aprendizagens (Martins, 1989). Em sequência, serão arguidas as considerações sobre as interferências apontadas pelos professores durante o período de retorno das atividades pedagógicas presenciais.

4.4.1.1. O diferenciar

A partir do momento em que se fez necessário remodelar aquilo que o professor vinha desenvolvendo, foi preciso fazer diferente no ambiente de retorno. A utilização em maior escala de **histórias infantis** nas práticas pedagógicas foi comentário das entrevistadas que destacaram que:

Talvez eu inclui mais histórias... Vídeos de histórias, Coisa que antes eu nunca utilizei. Hoje em dia, de vez em quando, eu coloco algumas contadoras de histórias lá. Que contam uma história. De repente é um livro que eu não tenho. E eu encontro lá no YouTube uma contadora de histórias contando (Calêndula).

A educação infantil é um envolvimento de fases muito peculiares das crianças. Nesse momento, as crianças exibem atitudes ou comportamentos voltados para si mesmo (egocêntrismo), aprendem a conviver socialmente, assimilam linguagens, desafios e se confrontam com situações problemas (Rosenau, 2012, p. 124).

Em relação à imaginação, Vygotsky (1998), aponta que é algo novo para a criança de até três anos de idade, visto que nessa fase há uma relação íntima entre a palavra e o objeto. A partir do momento em que a criança apresenta esse novo tipo de comportamento, ela se liberta dessas circunstâncias e a imaginação começa a ser construída coletando materiais do mundo real, relacionando-se com a variedade das experiências acumuladas pelo homem culturalmente e no meio que o cerca. Nas palavras do autor:

[...] a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação (Vygotsky, 1930/2014, p. 12).

A partir daí surgem as brincadeiras de “faz-de-conta” onde a criança brinca com os objetos como sendo coisas que possuem sentido, operando com significados das palavras que substituem o real objeto. Por exemplo, ao utilizar um cabo de vassoura como “cavalo” e a criança atribui ao objeto uma função diferente da sua usual. Ou seja, uma ação no campo imaginário faz com que a criança aprenda a agir com base no significado da situação e não com base no que ela observa diretamente. Nas histórias infantis, Rosenau (2012) se refere ao mundo do faz-de-conta e destaca que:

[...] quando o professor lê uma história infantil, está se reportando a este mundo, desmistificando fatos, apontando temores, compartilhando descobertas. Sabemos também que uma criança pode escutar milhares de vezes a mesma história sem se enfadar, pois está se deparando com o seu mundo, o mundo do faz de conta (Rosenau, 2012, p. 124).

Dessa forma, Adália destaca que o pós-retorno das atividades pedagógicas presenciais possibilitou fazer uma transição em relação à maneira com que a profissional transmitia as histórias infantis às crianças:

Por exemplo, com a questão das contações de história, eu saí do livro. Até porque eu nunca gostei muito de ficar só usando o livro. Então, eu usei outro recurso como marionetes. Quando eu conto uma história, eu pergunto sobre os personagens, as vezes, eu peço para eles contarem também. Eu dou essa oportunidade. Então.... quando eles começam a interagir...eles vão aprender mais. Eu vou trabalhar a oralidade, eu vou trabalhar também para eles ficarem mais desinibidos. Então, no meu planejamento com relação a uma história, eu não só conto, eu trago a criança para dentro da história, para que ela seja um participante [...] (Adália).

Rosenau (2012) destaca a importância dos momentos de leitura e contação de histórias às crianças, considerando que o professor deve fazer “desse momento um instante mágico” (Rosenau, 2012, p. 125), incorporando materiais diferenciados e dando forma a maneira com que essa leitura/contação é dirigida aos pequenos (adequar a personalidade a narrativa contada, emitir vozes, sons e acrescentar movimentos). Kramer (2002) ainda complementa que o ato de contar histórias com ou sem o livro, inventar enredos e entre outros são atividades essenciais que permitem que as crianças expressem suas diferentes maneiras de compreender o mundo, a criação simbólica, bem como o trabalho grupal (Kramer, 2002, p. 90).

Na contribuição de Adália, além dessa visão bem definida sobre as histórias infantis em sua prática pedagógica, ela percebeu a importância de trazer a criança para a história, dando oportunidade de elas participarem ativamente e ainda possibilitando que as questões relacionadas à oralidade e expressão dessas crianças sejam também trabalhadas e desenvolvidas.

Na mesma direção, segundo Barbosa e Fochi (2015, p. 66), o ato de “valorizar as vozes das crianças, escutar as histórias que contam, conversar com elas mesmo quando ainda não são capazes de responder com palavras é construir narrativamente uma vida cotidiana rica, alegre e compreensível”. Daí percebe-se que o trabalho desenvolvido nas unidades de educação infantil pelos professores de educação infantil deve perpassar pelas oportunidades que devem ser dadas para as crianças serem ouvidas em suas diferentes linguagens e em diferentes atividades:

Eu sempre busco fazer atividades mais lúdicas, como lá fora, aquela coisa que envolva todo mundo, porque às vezes os professores que estão no dia, todo dia com eles, acabam dando outras atividades, então como eu entro uma, duas vezes por semana, eu sempre busco brincadeiras mais lúdicas, brincadeiras cantadas, roda de conversa, mais coisas dinâmicas (Girassol).

As **rodas de conversa** oportunizadas pelos momentos de diálogo entre professores e crianças são formas de desenvolver a linguagem de maneira significativa. Nesses momentos, abrem-se oportunidades de elas perceberem a importância do seu discurso e o quão valioso é quando alguém se importa e a escuta. Fatores estes que colaboram com o desenvolvimento da autoestima e da identidade da criança (Rosenau, 2012, p. 104).

Girassol considera que traz rodas de conversa acrescidas de brincadeiras e dinâmicas mais lúdicas após o retorno das atividades pedagógicas presenciais. Para

Koerich (2012, p. 36), as rodas de conversa “[...] vem adquirindo grande relevância por ser um espaço no qual a criança se expressa, interage com os seus pares, desenvolve a sua fala, promove a sua socialização, enfim, um momento em que as suas múltiplas dimensões estão em desenvolvimento”, se tornando momentos importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Ao se tratar de atividades envoltas em uma maior ludicidade, Barbosa e Fochi (2015, p. 66) destacam que “é fundamental lembrar que não bastam espaços, materiais e repertórios adequados, há a necessidade da presença de adultos sensíveis, atentos para transformar o ambiente institucional em um local em que predomine a ludicidade” e observa-se um certo tato profissional apresentado por Girassol na busca por levar o diferente para as crianças de maneira lúdica em diferentes atividades e espaços.

Outro quesito que ficou aparente foram as atividades registradas, tendo em vista a elaboração do portfólio das crianças para a percepção linear das dificuldades que estes podem estar vindo a apresentar.

Busco desenvolver mais atividades lúdicas, proporcionando a interação de todos, também atividades registradas porque a gente faz o diário de bordo como portfólio e ali a gente percebe os avanços das crianças, quais as dificuldades. Gosto de trabalhar também atividades externas que ocupem o espaço de fora do CMEI e sempre promovendo a interação e tentando passar da melhor forma possível os conteúdos que a gente tem que abordar. (Onze Horas).

As **brincadeiras** estão nas práticas pedagógicas do retorno presencial, mas aparecem como um diferencial pela maneira com que são transmitidas às crianças. Para Barbosa e Fochi (2015, p. 65), “ao brincar, as crianças desenvolvem argumentos narrativos, tomam iniciativas, representam papéis, solucionam problemas, vivem impasses. Inventam em seus jogos modos de ser e estar no mundo”. Em concordância, Oliveira (1996, p. 144) descreve que “a brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente interligados”. Nesse entendimento, Orquídea destaca que:

[...] educação infantil é o brincar. Então, se você traz uma forma lúdica, uma atividade para eles, se apresenta de uma maneira diferente, você cativa a criança naquela hora [...] E você vai cativando-os. Se for necessário, você canta até alguma música em relação ao tema ali que você está trabalhando.

E é a maneira que você vai chamando a atenção deles. E assim, eu falo que dá super certo (Orquídea).

A etapa da Educação Infantil desempenha um papel importante para que a cultura da brincadeira não seja esquecida (Barbosa; Fochi, 2012). E a forma em que o professor se coloca como mediador das situações de brincadeiras é um diferencial, como Orquídea colocou, é preciso cativar as crianças. O ato de brincar é uma ação cultural transmitida pelos pares (colegas, professores) no ambiente escolar. (Barbosa; Fochi, 2015). Corroborando com o que Orquídea expressa ao exemplificar que:

Em uma brincadeira de roda... você vai brincar de uma maneira e a criança vai ali e fala: professora, por que a gente não brinca de tal jeito?.. Vamos fazer com isso? E as crianças vão criando da maneira delas (Orquídea).

A organização dos espaços para que essas brincadeiras ocorram também se apresenta como fator importante. Kramer (2002, p. 76) destaca que “organizar a sala em áreas é muito importante pois favorece a movimentação das crianças e sua participação em atividades que venham ao encontro de seus interesses”. Nessa perspectiva, Onze Horas dá destaque aos cantinhos que foram feitos em sua unidade de atuação, considerando que, apesar de o CMEI ter um espaço relativamente pequeno, isso não impediu essa organização:

[...] o nosso espaço é bem pequeno, então as crianças não têm muito espaço pra brincar, mas sempre as professoras estão montando ambientes, como cantinhos, com brinquedos diferentes, cabanas, piscinas, circuitos pra elas aproveitarem ao máximo esse espaço apesar de pequeno, que temos (Onze Horas).

A estipulação desses espaços e cantinhos diferentes permite “proporcionar autonomia às crianças” (Rosenau, 2012, p. 117). O professor tem a função de observar constantemente as atuações das crianças, oportunizando novos desafios e situações para elas, oferecendo materiais diferenciados tendo em vista enriquecer os conhecimentos e experiências dessas crianças (Kramer, 2002).

Outras dificuldades pontuadas levaram a entrevistada Lírio a desenvolver a sua prática pedagógica voltada para as lacunas que afetaram o convívio social, a motricidade:

Eu tenho procurado desenvolver um pouco mais isso e tentar trazer pra minha prática de sala de aula, aquilo que eu vi que faltou na pandemia, que foi o convívio social das crianças, a parte motora, né, e tudo mais (Lírio).

Os **movimentos** que a criança realiza são regados por um conjunto de ações mentais que acontecem simultaneamente e que regem todo o processo da ação daquela criança (Rosenau, 2012, p. 113). A fim de favorecer o pleno desenvolvimento psicológico infantil, Kramer (2002, p. 21) ainda descreve que o exercício do movimento não deve ocorrer de maneira mecânica, ou seja, a partir do movimento pelo movimento, mas deve acontecer nas atividades do cotidiano e em funções e objetivos já determinados, como na construção de um boneco, no desenho de uma história, por exemplo. (Kramer, 2002, p. 21).

Segundo Rosenau (2012), os movimentos também desempenham papel importante na comunicação. E quando a “a criança descobre, domina as suas possibilidades motoras, expressivas, amplia sua capacidade de interagir com o meio” (Rosenau, 2012, p. 113).

Quando se faz referência às **interações**, tão logo várias contribuições descreveram sobre o quanto as interações entre os pares foram afetadas no período de atividades pedagógicas remotas. Ao abordar as interações no retorno presencial, Adália coloca os conflitos, não como específicos dessa fase histórica, até porque os conflitos fazem e são importantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, mas com um destaque acima daquilo que os professores (as) estavam acostumados a encontrar no ambiente pedagógico. Para trabalhar e auxiliar nessas questões, a entrevistada destacou como fundamental a conversa entre professores e crianças e relatou sobre o direcionamento diferenciado para cada criança, em sua fase de desenvolvimento:

[...] havia a questão da agressividade, a gente usa muita música, a gente conversa bastante. Com os maiores é um pouco mais fácil, você pode sentar e você pode ter aquele diálogo de, não só obter uma resposta, mas por aquilo que você recebe de volta. Vamos colocar assim: um diálogo recíproco. E com os mais pequenos, eu, pelo menos, utilizava muito de historinhas, de canções, e também naquele momento da conversa. Apesar de muita gente achar que a gente não faz roda de conversa com os pequenos, a gente faz. E eles escutam. E daí, eu falava assim: ‘se você apertar o seu bracinho’, (falava para eles apertarem o bracinho e eles apertavam o bracinho). ‘Dói?’ (E a criança balançava a cabeça que doía). E eu falava: ‘Pois não pode fazer com o colega. Olha, aqui a prof não grita com vocês. Então, se a professora não grita você também não vai gritar com o coleguinha’. E ainda hoje, a gente tem que usar isso ainda. São saídas (Adália).

Rosa e Onze Horas destacaram os desafios relacionados ao retorno presencial, enaltecendo que as crianças se apresentavam imersas em suas realidades. O trabalho para interagir em um período em que era necessário manter as medidas sanitárias de segurança para evitar a contaminação, foi árduo e envolveu desde o ato de pegar na mão ou ficar perto do colega:

Outro desafio foi [...] que as crianças já vieram mais no mundinho delas 'Eu não vou brincar com tal colega que eu posso pegar Covid'. Mas, com o passar do tempo, a gente foi desconstruindo essa ideia, mesmo tomando as medidas de segurança, a gente foi voltando, retornando às brincadeiras de roda, de pegar na mão, de ficar uma perto de outra, de brincar em roda, em grupo (Rosa).

No ambiente escolar da creche e da pré-escola, devem ser oportunizadas condições em situações diversas para que as interações das crianças com os professores e com outras crianças aconteçam, tendo em vista o desenvolvimento delas em situações diversas, oportunizando a construção de uma imagem positiva da criança que tem a capacidade de tomar iniciativas e adotar estratégias de interação cada vez melhores para com os seus parceiros (Oliveira, 1996). No período do retorno das atividades pedagógicas presenciais, tendo em vista a importância das interações, Onze horas descreve que hoje o interagir vem melhorando gradativamente e que as crianças gostam de atividades coletivas:

No retorno era mais difícil, agora que tá normalizando, a interação delas é boa, elas gostam de fazer atividade em conjunto, elas gostam de brincar no parque com outras crianças e outras turmas, então a interação delas está ocorrendo de forma gradativa (Onze Horas).

Outra questão que apresentou bastante destaque nas contribuições das entrevistadas e também teve práticas diferentes incorporadas no cotidiano pós retorno presencial foram as relacionadas à **alimentação**. Segundo Rosenau (2012), o adulto pode aproveitar as circunstâncias alimentares para desencadear processos motores e cognitivos nas crianças que, de certa forma, contribuem para o desenvolvimento delas, como na “escolha do alimento, no tempo de mastigação, ao sentir o gosto do alimento antes de ingeri-lo, etc., no ato de mastigar, alternando a respiração em conjunto com o movimento da mão que é levado à boca” (Rosenau, 2012, p. 121):

Aos poucos, a gente não tentou forçar, porque a gente ia criar um trauma na criança, e foi na base da conversa, daí eu trouxe bastante atividades de alimentação, daí contei história, e fazia comidinha na sala, e daí a gente foi

através dessas questões de lúdicas mesmo, pra que lá no refeitório, cantava musiquinhas, pra que lá no refeitório fosse um momento prazeroso pra criança, e a criança mesmo, no dia que ela se sentisse à vontade, ela iria comer, e foi o que aconteceu (Jasmim).

A rotina de uma alimentação saudável e diversificada, por diferentes motivos e em certas situações, não foi possibilitada nas casas das famílias das crianças, durante o período de isolamento social. Em tese, quando acontece o retorno, os hábitos “não indicados” até então incorporados à alimentação em casa são percebidos na unidade educacional. O que de fato levou as crianças à aversão por alguns alimentos ou ainda a negação do alimento ofertado pela unidade.

No ponto de vista de Jasmim, os professores encontraram alternativas para trabalhar essa questão, utilizando diferentes recursos e meios de fazer com que a criança apresentasse interesse pelo alimento, mas de forma natural, onde a criança se sentisse à vontade para experimentar. Rosenau (2012, p. 122) complementa que no ambiente em que as refeições são ofertadas no CMEI, “é necessário que este seja adequado às necessidades das crianças, auxiliando na independência dos seus atos”, visando possibilitar a conscientização e a incorporação de hábitos saudáveis.

4.4.1.2. O planejar

Assim como o diferenciar no sentido de adequar as práticas pedagógicas para a nova realidade, o planejar do professor precisava caminhar junto na perspectiva de atender às necessidades e especificidades que emergiam. Logo, o planejar do professor também sofreu modificações.

Tencionando o olhar para Martins (1989, p. 67) ao apontar que teoricamente “o planejamento não é um fim em si mesmo, mas um meio de se preparar e organizar a ação tendo em vista um objetivo”, onde o professor tem a possibilidade de modificá-lo sempre que encontrar inadequações e sabendo que o planejamento do professor deve ser criteriosamente selecionado de acordo com as fases de desenvolvimento das crianças nas diferentes facetas que compõem o indivíduo: ser biológico, ser afetivo, ser racional, ser psíquico e social (Rosenau, 2012), as entrevistadas trouxeram contribuições quanto as reconfigurações do professor frente a nova realidade.

Nesse sentido, para atender as especificidades das crianças, a entrevistada Onze Horas destacou como desafio o “*incluir um melhor planejamento para as*

crianças desenvolverem [...]” e LÍrio acrescentou que houve uma mudança em si ao pensar no planejamento, que precisou ser mais criativo para atender as demandas do contexto:

E eu acho que isso foi o principal que mudou em mim, é a criatividade, esse anseio por ter um planejamento um pouco mais criativo (LÍrio).

LÍrio objetivou ser mais criativa, utilizando novas possibilidades em seus planejamentos para aguçar o interesse das crianças na sua prática pedagógica. Para Barbosa e Fochi (2015, p. 62), o “planejamento do professor deve estar centrado na criação de oportunidades para as crianças [...]”. Os autores focalizam as oportunidades propiciadas aos bebês, mas o que se percebe é que, enquanto Educação Infantil, a organização dos espaços visando possibilitar a experimentação, as descobertas e as brincadeiras sobre os materiais e o ambiente a sua volta, engloba todas as crianças em suas fases de desenvolvimento e de idade.

Logo, o interesse da docência do professor e de seu planejamento deve fixar-se em todo o processo em que a criança constrói o conhecimento e não somente na chegada, ou seja, no produto de um resultado esperado (Barbosa; Fochi, 2015). O que faz do planejamento algo em movimento e que precisa ser adequado as realidades daquele determinado contexto, turma, criança.

Outra pontuação trazida pelas entrevistadas não retrata diretamente o planejamento do professor, mas aborda a maneira como este passou a ser realizado sob influências das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação). Rosa ressalta que o uso das folhas de papel para planejar deu lugar a utilização do *Google Drive*, serviço de disco virtual do *Google* que permite o armazenamento de arquivos na nuvem, como aporte para o planejamento digital e depósito de fotografias, atividades das crianças para futuras consultas e elaboração de documentos:

Após o isolamento, o que mudou foi assim, coisas mais digitais. Para fazer o planejamento, tudo antes era no caderno, no papel. Agora a gente já tem o computador. A gente digita tudo lá, manda nos drive. A gente usa bastante o drive agora para armazenar fotos. Está ajudando bastante na parte de inovação, vamos supor...Antigamente era tudo no papel, o livro de chamada era escrito. Agora não, agora você tem os RCO, tem os drives que você pode armazenar tudo lá. E tudo virou online, os grupos dos pais do WhatsApp se mantêm, se gente precisa mandar alguma coisa coloca lá no grupo dos pais (Rosa).

Segundo a entrevistada Rosa, o RCO (Registro de Classe Online) foi incorporado no município recentemente, acredita que as necessidades de maior uso das tecnologias durante o período de atividades pedagógicas remotas ajudaram na utilização dessas ferramentas atualmente, visto que as professoras percebem maior afinidade com essas TDICs, como exposto por Calêndula:

Eu coloco, coisa que antes eu nunca utilizei e depois da pandemia, passei usar... Essa questão do uso de ferramentas tecnológicas. Embora ainda seja muito pouco, mas sim utilizo (Calêndula).

Com isso, pode-se entender que o planejamento do professor de Educação Infantil, precisou ser redesenhado pensando nas especificidades do momento e nas dificuldades percebidas. A palavra que ecoou em várias entrevistas foi a **criatividade**. O termo “criatividade” tem origem no latim “creare” e significa “criar”. Logo, pode-se relacionar a palavra criatividade com a capacidade que o professor tem e/ou teve de criar algo novo, de transformar as ideias em realidades, ou seja, encontrar caminhos e soluções para as problemáticas que se percebiam/em.

Os professores, ao elaborarem o planejamento, tiveram um olhar atento voltado à criatividade. Além disso, o professor precisa estar atento ao porquê de cada ação realizada, ou seja, a intencionalidade que se quer com aquilo que se planeja, com aquilo que se quer realizar com as crianças. Segundo o documento orientador da BNCC:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p. 39).

Nessa mesma linha de entendimento, Orquídea exemplifica sobre a intencionalidade do professor ao planejar e como isso reflete no desenvolvimento das crianças:

Então, muitas vezes, sim, pode ser uma atividade linda, bonita, maravilhosa [...] mas se você só chegar para as crianças e falar assim, ‘ó hoje a gente vai representar bolhas de sabão com rolinhos de papel. E vamos carimbar essa folha aqui’ Tá bom e qual a intenção que teve isso? Agora, se você se apresenta para a criança, olha, você brincou de bolha de sabão? Você gosta dessa brincadeira? eles vão trabalhando a imaginação única. E vai ter N

respostas [...] E você vai conversando durante a atividade com eles [...] (Orquídea).

Os professores têm um papel fundamental ao carregar a responsabilidade de organizar os momentos em que suas ações contribuirão para o desenvolvimento da criança. Essa organização parte primeiramente do ato do planejar. No retorno das atividades pedagógicas presenciais, esse planejar se desenhou como algo que precisou ser criativo e intencional, atribuindo às TDICs como instrumentos auxiliares para o seu desenvolvimento. E sobre tudo, tendo sempre em vista a criança, que inclusive é objeto de discussão do próximo subitem.

4.4.1.3. O pensar nas crianças

Diferenciar, planejar e pensar (nas crianças), três verbos desenhando a análise das entrevistas e que carregam consigo significados ricos sobre a prática pedagógica do professor de Educação Infantil no retorno das atividades presenciais. Anteriormente, foi discutido sobre o planejamento, sua intenção e as atribuições criativas do professor em torno dele. Aqui começo por destacar a contribuição de Orquídea ao expressar que:

Você tem que estar preparado para tudo. E, eu falo assim, que, por mais que você tenha um planejamento, ele é só uma base para você. Mas, muitas vezes, a gente tem uma bagagem grande e acha que a criança não tem, mas ela tem, atrás de vivências que a gente jamais imagina [...] (Orquídea).

A entrevistada ressalta que, por mais que o professor tenha um planejamento bem estipulado, deve-se sempre lembrar que ele é uma base a ser seguida e não um roteiro. No percurso do ambiente educativo e da prática do professor, existem as crianças. Elas trazem boa parte daquilo que será a essência cotidiana da ação docente. É necessário atentar-se as crianças, ao que elas trazem, às suas vivências.

Barbosa (2010, p. 06) destaca que “os adultos são responsáveis pela educação dos bebês, mas para compreendê-los é preciso estar com eles, observar, ‘escutar as suas vozes’, acompanhar os seus corpos”. Nesse sentido, o “professor precisa acolher, sustentar e desafiar as crianças para que participem de um percurso de vida compartilhado” (Rosenau, 2012, p. 92). O fator **escutar as crianças** apareceu durante as entrevistas e, em uma delas, a participante destacou a necessidade de:

[...] escutar ela, dar voz ao que ela tá sentindo, ao que ela quer também. Então é respeitar também a criança, eu acho que esse momento pandêmico trouxe isso. E na adaptação ali a gente pôde entender melhor a criança (Jasmim).

Parte do papel do professor de Educação Infantil se traduz naquilo que a BNCC (2017, p. 39) coloca: “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Para Ribeiro (2021, p. 159) “[...] a escuta infantil necessita sedimentar-se numa sensibilidade que deveria estar rente ao coração do ouvinte adulto, que, ao mesmo tempo, implica compreender a produção de linguagem do outro e sua existência humana”. Nesse sentido, ao oportunizar momentos de escuta das vozes e expressões das crianças, se alavanca a abertura para o protagonismo infantil. Não no sentido de deixar que as crianças façam tudo da maneira que querem e quando querem, fugindo das intencionalidades da prática pedagógica do professor, mas no sentido de instigar as crianças tratando-as como alguém que pensa, onde o professor oportuniza a expressão e o diálogo entre elas.

Jasmim descreveu sobre como a pandemia e o período de atividades pedagógicas remotas fizeram-na pensar nas crianças e no respeito e atenção que precisamos ter para com elas. Ainda enalteceu que foi na adaptação do retorno presencial que mais se deu conta sobre esse entendimento maior da figura da criança e seu protagonismo dentro do ambiente pedagógico infantil: quem ela é, o que traz de bagagem, o que sente...

Outra questão em relação ao pensar nas crianças está no **respeito pelo tempo da criança**. Esse tempo, segundo Barbosa e Fochi (2015), é preponderante para se organizar a educação infantil. O tempo proporciona a construção de sentidos para a vida pessoal e/ou coletiva. Ele vai delinear, ao longo do período, as experiências que vão desde as individuais para as compartilhadas. Para os autores, “o tempo articula as pessoas e tece histórias” (Barbosa; Fochi, 2015, p. 64). Nessa linha de pensamento, Jasmim novamente relata sobre a importância do professor obter um olhar direcionado para as crianças e a necessidade de os profissionais serem empáticos com a figura infantil que se faz presente no ambiente pedagógico:

[...] eu acho que a gente teve mais empatia em ter esse olhar pra criança, em respeitar o tempo da criança, em abordar ela de um modo diferente (Jasmim).

Cada criança possui seu tempo em seu desenvolvimento e em sua aprendizagem. Para Vygotsky (1987), o desenvolvimento é promovido por meio da aprendizagem e a interação entre o meio e o indivíduo é essencial. Segundo o autor, a distância entre aquilo que a criança faz sozinha, ou seja, as habilidades que ela já aprendeu e aquilo que a criança consegue fazer com ajuda de outras pessoas, é caracterizada como ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), ou seja, o momento em que são realizados estímulos para se chegar à Zona de Desenvolvimento Potencial. Nesse sentido, para Vygotsky (1987), o professor deve ser um mediador no processo de aprendizagem, auxiliando e estimulando as crianças a desenvolverem suas habilidades, como também precisa estar atento às necessidades individuais de cada uma, adaptando estratégias para atender as especificidades e favorecer o desenvolvimento das potencialidades das crianças.

Nessa linha de pensamento, Jasmim colocou sobre a importância de respeitar e valorizar as diferenças individuais e complementou sobre as especificidades encontradas em cada turma:

[...] trabalhando conforme a turma, cada turma tem um jeitinho, e daí a gente vai planejando conforme aquela turma, então tem turma que é mais rápida, é acelerada, então vamos dar atividade, vamos fazer brincadeiras, vamos lá fora pra correr e brincar e pular e fazer essas coisas [...]. (Jasmim).

O que, em concordância com Kramer (2002), significa reconhecer que as crianças são diferentes, têm suas especificidades que não estão unicamente ligadas ao lugar de pertencimento social de cada criança e ao seu momento no desenvolvimento psicológico, mas mantêm especificidades também que os “hábitos, costumes e valores presentes na sua família e na localidade mais próxima interferem na sua percepção do mundo e na sua inserção” (Kramer, 2002, p. 22).

É interessante o professor reconhecer todo o contexto em que aquela criança está inserida. Ao se falar em contexto pandêmico e atividades pedagógicas remotas, essa sensibilidade de olhar, dar voz a criança e respeitar seu tempo foram essenciais e tornaram o retorno presencial, segundo a visão das entrevistadas, em um momento voltado para os protagonistas da Educação Infantil: as crianças. Onde se notou a

figura infantil em seus desafios e possibilidades, como ponto de partida para o trabalho do professor no retorno presencial.

4.4.2. Da prática presencial e necessária às crianças

[...] a educação efetivada distante do espaço escolar, não consegue consumir processos de mediação voltados à plenitude do desenvolvimento das qualidades humanas na infância (Kusunoki; Conceição, 2021, p.38).

Partindo da premissa de que as crianças agem, produzem e criam cultura, um dos códigos iniciais criados no *Software Atlas ti* foi o intitulado “Ensino remoto versus educação infantil” em função da quantidade de apontamentos marcados dentro dessa codificação (13) dispostos em 4 documentos. Esse código inicial foi transformado no subitem “Da prática presencial e necessária às crianças” em virtude do caminho que as contribuições das entrevistadas tomaram ao destacar a importância da Educação Infantil no formato presencial. Calêndula faz uma contribuição riquíssima ao considerar que:

Eu acho que a educação infantil é mais presencial mesmo. Porque não envolve só, não é o conhecimento formal sistematizado que está em jogo, né? É o conhecimento do mundo, é a troca entre os pares, é a convivência com os demais, é aquela questão da investigação, deles estarem explorando o meio. Então, eu acredito que o remoto pro infantil, não sei, eu não sei se de repente vem alguma tecnologia que possa suprir tudo isso, mas hoje eu não consigo visualizar algo assim, remoto para o infantil, que possa desenvolver a criança na totalidade, assim, na integralidade (Calêndula).

A Educação Infantil é uma fase de grandes avanços no desenvolvimento da criança. Ao articular os campos de experiências propostos na BNCC aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, Fochi (2016, p. 01) descreve que “expressam os diferentes modos como as crianças aprendem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se”. Nessa ótica, fica visível que Calêndula considera a necessidade do Ensino presencial para a Educação Infantil tendo em vista o desenvolvimento integral das crianças, pois ali, no ambiente pedagógico das unidades educacionais, se constitui um espaço de interações entre os pares e de investigação com o meio. No mesmo entendimento, Girassol coloca que:

Eu acredito que naquele momento de pandemia era o que a gente precisou, dessa parada... e desse ensino remoto, mas eu acho que não supre a necessidade. Pra mim escola é convívio, é afetividade, é o carinho um com o outro. Então acredito assim, que naquele momento foi o ideal, mas a escola tem que ser presença tem que ter conviver com todos, com funcionário, com cozinheiro, com todo mundo, então, é, a educação precisa desse presencial (Girassol).

A escola se faz em meio a diferentes funções e cada uma tem uma vasta representatividade para a criança. Estar no ambiente pedagógico infantil oportuniza essas vivências que somente podem ser concretizadas no formato presencial. Em concordância, Rosa expressa sua consideração tendo em vista a importância do campo social:

[...] o ensino remoto para a educação infantil não tem aproveitamento nenhum, porque vamos supor o social da criança, que você trabalha em sala com outros coleguinhas, que você ensina muitas coisas em como se comportar, que não pode brigar não existe no remoto [...] (Rosa).

A crítica levantada por Rosa enaltece a importância da presença física para trabalhar questões relacionadas à convivência em sociedade, oportunizando o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. Além disso, corroborando com a entrevistada, apesar da necessidade humanitária da época, “[...] uma escola distante da presença física apresenta lacunas no que concernem os elementos mediadores imprescindíveis ao processo de formação humana para a plenitude” (Kusunoki; Conceição, 2021, p. 38). Na mesma perspectiva, Costa (2021) ressalta não haver como pensar em uma educação de qualidade de maneira remota para o público da Educação Infantil, que aprende muito por meio das vivências, interações e brincadeiras.

Também, é essencialmente importante o papel do professor frente a sua prática pedagógica, que precisa atender as especificidades dessa faixa etária, onde os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se se misturam e se fazem presentes em cada um dos campos de experiência propostos pela BNCC, e que, segundo Fochi (2016), levam o adulto/professor a “pensar e estruturar o trabalho educativo a partir de uma concepção de criança que age, cria e produz cultura [...]” (Fochi, 2016, p. 01).

4.4.3. Das lições para a vida e profissão docente

*“Da mesma forma que estamos constantemente nos transformando e sendo transformados pelo meio, também nós transformamos o meio em algum nível”
(Carlos Alberto Hang, 2019)*

Trago a frase do pensador e psicólogo Carlos Alberto Hang (2019) para esboçar o início do subitem. Ela expressa as transformações que sentimos e praticamos ao longo do tempo. Na vida escolar, aqui destacando o panorama pandêmico e o retorno de atividades pedagógicas presenciais, não existe figura que melhor represente a palavra “transformação”, se não a do professor (aqui especificamente) de Educação Infantil. Nessa ótica, Lírio relata que:

O período que a gente passou não tem como não transformar você de alguma forma. Quem não foi transformado pela pandemia, eu acho que viveu ela meio que no automático. Quem realmente sentiu tudo que tava acontecendo, foi transformado de alguma forma. Não tem como não ter sido (Lírio).

Quando o olhar é direcionado para as diferentes facetas que o período de isolamento social, de atividades pedagógicas remotas e do retorno presencial refletiram no ser humano, também se fala em transformação. A transformação sempre esteve e se faz presente no cotidiano do professor e em sua prática. Mas, a realidade social e o contexto de cada uma muda a configuração em que essa transformação acontece. Para conversar sobre as transformações especificamente relacionadas ao contexto pandêmico refletidas no retorno presencial, é preciso conectá-la a dois campos da vida dos professores, que segundo Nóvoa (1992) se discriminam em vida profissional e pessoal. Nessa conjectura, as entrevistadas expressaram opiniões envoltas nos dois campos: a profissão e a vida pessoal.

Calêndula traz um apontamento voltado para a apreciação de estar com as crianças compartilhando o mesmo espaço físico no presencial:

A valorização do estar com as crianças, do contato diário. Por mais que as vezes seja estressante, é muito bom estar com as crianças e com os colegas no ambiente escolar (Calêndula).

Ela levanta um contraponto ao salientar que as vezes o trabalho do professor é exaustivo. De certa maneira, é preciso primeiro considerar o trabalho do professor como profissão, e que, como tal, carrega consigo as formosuras e entraves oriundos do profissionalismo. Logo, o trabalho pedagógico na Educação Infantil não nos

permite fantasiar ou idealizá-lo. É um trabalho em um caminho permeado de obstáculos ao longo do cotidiano.

Pensando nesse caminho, os professores encontram maneiras de requintar a prática pedagógica e fracionar os obstáculos presentes, ao se pensar no campo profissional. Nas entrevistas, quando é levantada a temática das lições obtidas da, na e após o ápice da pandemia, relacionadas à profissão, fatores como **estudo continuado, novas ferramentas, valorização, limitações do professor** desenharam o novo campo profissional.

Para Girassol e Rosa, falar em vida profissional é falar em continuar os estudos, em evoluir:

Na minha vida profissional, percebi que eu fui atrás de novos conhecimentos, busquei novas ideias, novos estudos, para que eu conseguisse atingir de melhor maneira aquela turminha que eu estava precisando (Girassol).

Que a gente não pode ficar estacionado nunca. Vamos supor, eu fiz lá magistério e parei, não vou fazer mais nada. Daí a gente já vê que não dá para ficar só nisso. Você faz faculdade, você já vê que não dá para ficar mais nisso. Você faz pós, você já vê que você tem que sempre estar evoluindo. Sempre estar evoluindo (Rosa).

Observou-se nas falas das participantes a necessidade de sempre estar buscando novos conhecimentos, de estar se aperfeiçoando. Girassol ainda coloca a motivação dessa busca: melhorar os conhecimentos profissionais para alcançar as necessidades que determinada turma poderia vir a apresentar. O que também é realçado por Adália:

Olha, assim, eu observei que antes de fazer essas pós que eu coloquei para você, eu tinha uma visão. Uma visão, assim, vou colocar 'mais fechada'. Mas quando eu comecei a buscar, poxa, tem uma criança que eu acho que tem alguma dificuldade e está difícil. Então, eu vou procurar alguma coisa, ler para poder entender e melhorar não só a prática com uma criança específica, mas com toda a turma. Então, quando eu comecei a buscar um pouco mais de conhecimento, o meu planejamento também ficou mais rico (Adália).

Fica aparente que a busca pelo aperfeiçoamento, de acordo com as entrevistadas, não veio somente com uma visão para avanço enquanto titulação na profissão ou ainda avanço na carreira enquanto servidoras públicas, mas ela tem uma essência que vai ao encontro da tentativa de sanar as dificuldades das crianças, objetivando o melhoramento das práticas pedagógicas no retorno presencial, mas sempre tendo em vista as crianças.

Outro fator levantado discorre sobre o uso de novas ferramentas tecnológicas. Jasmim acredita que tem maior familiaridade com alguns recursos tecnológicos que, anteriores ao período de isolamento e atividades remotas, eram desconhecidos para ela ou não faziam parte da sua realidade para o uso:

[...] Em relação ao profissional me ensinou muito. Me ensinou a mexer com novas tecnologias. Coisa que eu não mexia antes, acabei virando aí editora de vídeo, gravar vídeo que eu nunca achei que eu iria gravar. Então, trouxe esses desafios novos que também foram bons, que hoje em dia, quando a gente precisar utilizar novamente, acho que a gente vai ter menos dificuldade lá na frente (Jasmim).

A contribuição de Jasmim dá a ideia de que o contexto pandêmico trouxe o fator ‘novas ferramentas’ como algo positivo em relação ao aprender como se utiliza. Durante o período de atividades remotas, o uso das tecnologias foi “injetado” como alternativa para suprir as necessidades sanitárias do período. E ali, houve o desafio como também a aprendizagem do professor sobre os recursos que as diferentes ferramentas ofertavam. Essas ferramentas tecnológicas, no pós-retorno presencial, vêm servindo como apoio à prática pedagógica docente.

A valorização do professor de Educação Infantil foi sentida pelas entrevistadas e apresentou-se por meio das famílias, no sentido de reconhecer a figura do docente enquanto professor e não mero atendente das crianças. Orquídea coloca que o momento trouxe, apesar de todas as dificuldades, uma visão da profissão diferente e mais valorizada:

[...] a pandemia também trouxe, para muitos pais como para nós próprios... Os pais perguntavam: “Vocês fazem tudo isso? Eu achei que a minha filha só comia e só dormia”. Então serviu também para eles darem valor pra figura da professora (Orquídea).

A percepção das famílias como da sociedade em geral ainda se utiliza de “nomes pejorativos como “tias”, “cuidadoras” ou “babás” para se referir ao professor. Nota-se que isso vem ao encontro de visões anteriores aos avanços advindos com a LDB (Lei n.9394/96), vista anteriormente com teor de cunho meramente assistencialista” (Setlik; Machado; 2024). Quando Orquídea relata que as famílias pensavam que as crianças na unidade educacional somente comiam e dormiam, remete-nos a essa percepção de assistencialismo. Mas ao relatarem surpresa com as

diversidades pedagógicas desenvolvidas pelo professor no contexto pandêmico e de ensino remoto, os docentes sentiram-se mais valorizados enquanto profissão.

Além disso, o professor no ofício de sua profissão recebe muitas cobranças e realiza muitas autocobranças. Lírio coloca essa pontuação e destaca que sua visão mudou com a chegada do período pandêmico, onde objetivou ser mais paciente, humilde e saber reconhecer os limites para não extrapolá-los:

[...] me trouxe, com certeza, muito mais humildade pra olhar pro meu trabalho também com mais paciência, ter mais paciência comigo, não me cobrar tanto também, porque a gente precisa também conhecer os nossos limites, saber que às vezes a gente não vai dar conta mesmo, a gente não vai ser o profissional maravilhoso todos os anos, vai ter um ano que a gente vai ser ruim, vai ter um ano que a gente vai ser bom. Então é preciso ter paciência e humildade (Lírio).

Ficam nas entrelinhas da entrevista, subentendendo-se que o professor, antes de ser professor é humano. Humano que acerta, mas também erra. Humano que não é munido de poderes extraordinários para mudar uma realidade, embora sempre esteja buscando alternativas para melhorar sua prática. Mas acima de tudo, humano, pois tem suas **limitações**. O que é necessário para superá-las está primeiramente na paciência e na humildade para poder entendê-las para depois saber como lidar com elas.

Ao passo que a vida profissional foi transformada, o campo da vida pessoal do professor de Educação Infantil também sentiu os impactos do contexto. Nas palavras de Goodson (1992, p. 63) “[...] as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu”, além disso, o autor considera que fatores da vida também esculpem e estão presentes na prática do professor, onde “de acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática”.

Assim sendo, ao questionar as entrevistadas sobre as lições que o momento de isolamento social, período remoto e retorno presencial refletiram na vida pessoal, as entrevistadas trouxeram uma **visão humanizadora** de como lidaram com todo esse processo.

Orquídea realiza uma autoconsciência sobre o percurso de vida, destacando que começou a pensar mais nela com a advinda do contexto pandêmico. Ela levantou diferentes indagações sobre sua relação consigo, com o outro e com o mundo:

Eu digo assim, que a pandemia veio para a gente pensar mais da nossa vida. O que eu estou fazendo dela? Eu sou um ser humano bom? O que eu estou fazendo da minha vida, da vida dos outros? Eu estou ajudando meu próximo? Estou pensando no outro? Eu faço as coisas só para mim? (Orquídea).

A família se apresentou como pilar sustentador das entrevistadas, onde os laços afetivos foram reforçados e ampliados, visto que houve um maior período de tempo que passaram juntos por conta do isolamento social:

Ahh... me aproximou mais da minha família. Já era próxima, querendo ou não a gente se aproxima mais, porque a gente fica mais em casa, a gente consegue acompanhar mais. E acredito que a gente tá pronto pra ir enfrentando os obstáculos, os desafios estão aí e chegam de um modo surpreso, como foi essa doença, mas a gente consegue passar essas barreiras e sobressair (Jasmim).

Em meio as dificuldades e experiências que o período pandêmico trouxe, para Onze Horas duas palavras ecoam: persistência e superação:

Eu acho ali que a gente tem que persistir no que a gente quer, correr atrás e... superação dos momentos difíceis que a gente passa e que a gente tem que ter fé que tudo dá certo (Onze Horas).

Para Nóvoa (1992, p. 17) “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”, nesse sentido, as lições obtidas nos dois campos profissionais moldam o professor. Com isso, pode-se destacar que as lições, experiências e ensinamentos retirados enquanto profissão e enquanto pessoa em todo o contexto pandêmico refletiram nas transformações do professor no pós retorno presencial. Houve uma transformação. Transformação pelas experiências vividas nesse episódio social que demarcou realidades pessoais e profissionais.

5. RETOMANDO O PERCURSO COM ZELO

Este estudo teve como objetivo analisar as iniciativas tomadas pelos professores da Educação Infantil e pelos Centros Municipais de EI no retorno da prática pedagógica presencial para atender as lacunas das crianças, tendo em vista a garantia dos direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Ao resgatar o “para quê” da realização da presente pesquisa, tenciona-se o olhar para a possibilidade de compartilhar as práticas pedagógicas do retorno das atividades pedagógicas presenciais, seus desafios e possibilidades, as experiências obtidas, ponderando que nenhum professor esteve e está sozinho nesse percurso.

Assim, além de responder à problemática oriunda da prática: “Quais as iniciativas dos professores da Educação Infantil e dos Centros Municipais de EI no retorno da prática pedagógica presencial para atender as lacunas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças?” A aspiração foi, além de descrever as ações realizadas pelos professores e Centros Municipais de EI durante o período de atividades pedagógicas remotas e de identificar os desafios e possibilidades da prática pedagógica do professor no retorno das atividades presenciais no atendimento às crianças, também relacionar as iniciativas do professor após o retorno das atividades pedagógicas presenciais na Educação Infantil, considerando a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

O contexto social e histórico ocasionado pelo vírus SARS-CoV-2, popularmente conhecido como Covid-19, trouxeram diferentes desafios à sociedade e com o setor educacional não foi diferente. A precisão emergencial do isolamento social e, em seguida, das atividades pedagógicas serem necessariamente remotas, fez com que fosse necessária uma reorganização da prática pedagógica. A partir daí, entraves foram percebidos e sentidos: a devolutiva das atividades impressas ou digitais eram mínimas e não se tinha como acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; às famílias, a quem foram dadas funções de docência, muitas vezes precisavam lidar com fatores de tempo entre o trabalho e a orientação das propostas de atividades, de acesso e compreensão das tecnologias digitais, não tendo culpabilidade desse período atípico, fizeram o que puderam e o que estava ao alcance.

A questão é que esse período, demarcado pelo isolamento do ambiente escolar, das interações entre os pares, das brincadeiras, da convivência com outras pessoas, da participação em diferentes situações, da exploração de novos espaços e materiais, da oportunidade de conhecer e expressar-se em um espaço diferente do domiciliar, trouxe consigo lacunas às crianças no que concerne aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Lacunas não no sentido da falta de algo, mas no sentido da existência de carências, brechas provocadas por um episódio social.

Quando acontece o retorno das atividades pedagógicas presenciais, os professores da EI necessitam reconfigurar novamente a prática pedagógica para atender o público infantil que fez a transição do remoto para o presencial. Na didática prática expressa em Martins (1989), os professores tecem maneiras de superar os problemas e desafios que se fazem presentes no cotidiano escolar, criando iniciativas para exceder essas barreiras.

Nesse sentido, foi possível emoldurar alguns **indicadores** da prática pedagógica desse “novo normal” (assim chamado pelas participantes da pesquisa, compreendendo o período de retorno das atividades pedagógicas presenciais na EI) e que seguem descritos:

- i) Da prática da contação de histórias para além do uso de referenciais comuns, como o livro, mas utilizando recursos diferenciados e contemplando a criança como participante do processo. Valorizando sua voz e fazendo-a participar ativamente desses momentos;
- ii) Da riqueza da prática da roda de conversa na perspectiva de desenvolver a linguagem de diferentes formas, valorizando a escuta das manifestações das crianças e ajudando-a a desenvolver a imagem positiva de si;
- iii) Das brincadeiras, eixo estrutural da Educação Infantil, e da forma em que o professor se coloca como mediador do processo, despertando o interesse das crianças e oportunizando que estas criem suas próprias brincadeiras de diferentes formas, com diferentes materiais e em diferentes espaços;
- iv) Da motricidade em diferentes momentos da rotina, almejando o movimento, a expressão, conhecimento e controle corporal, na perspectiva do desenvolvimento físico e cognitivo das crianças;
- v) Da oportunização de momentos e condições diversas de interações entre os pares, onde as situações conflituosas sejam uma possibilidade para a criança desenvolver sua autonomia e o professor seja mediador nesse processo;

- vi) Da adoção, pelo professor, de um planejamento moldável e criativo: na perspectiva de criar oportunidades múltiplas às crianças, fazendo ajuste conforme se encontre a necessidade e onde se faça transparecer a intencionalidade das propostas e preposições empregadas pelo docente;
- vii) Da sensibilidade do olhar do professor em relação às crianças como protagonistas da EI: sendo ouvidas, respeitadas em seu tempo de aprendizagem e desenvolvimento e em suas diferenças individuais, como ponto de partida para a prática pedagógica;
- viii) Da prevalência do ensino presencial para a Educação Infantil, tendo em vista a plenitude do desenvolvimento infantil em um espaço de múltiplas vivências e investigações do e com o meio;
- ix) Das transformações do professor enquanto pessoa e enquanto profissional, das mobilizações realizadas ao buscar atualizações do estudo e aprendizagem sobre ferramentas digitais desconhecidas, da valorização como professores de Educação Infantil, que nesse período de incertezas, se colocou em posição humana: munida de medos, fragilidades e esperanças.

Da mesma maneira em que foram tecidos indicadores, algumas **tendências** também foram perceptíveis (embora já discutidas no corpo do texto):

- i) Os participantes da pesquisa tencionam suas considerações apontando as lacunas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, usando a terminologia: “dificuldades”, entretanto cabe aqui destacar que o trato desse termo se refere às condições neurotípicas do desenvolvimento e não às brechas/barreiras/carências provocadas pelo acontecimento histórico. Daí inclusive o motivo da escolha conjunta (pesquisadora e banca examinadora) pelo uso da palavra “lacuna” no corpo do texto para elucidar as barreiras presentes por conta de uma realidade social do período;
- ii) Em diferentes momentos, há uma tendência dos professores, expressas em suas contribuições, de voltar-se à perspectiva comportamentalista de desenvolvimento humano, levantando dessa maneira, que possivelmente existe ainda no campo de formação docente, uma certa consideração à essa perspectiva;
- iii) Também ficou perceptível que os professores ainda tendem o olhar para a necessidade de serem percebidos como professores de educação infantil e não apenas “cuidadores”, “tias/ tios”. Nesse sentindo, novas e melhores políticas públicas que vão ao encontro de uma identidade que precisa ser reconhecida como professor da educação infantil de fato, se fazem necessárias no campo educacional.

Em tempo, gostaria de enaltecer a importância e indicar a necessidade e a oportunidade para os professores, de formações (iniciais e/ou continuadas) consistentes, voltadas às especificidades da infância e ao desenvolvimento humano e infantil.

Quero sublinhar a necessidade de maiores estudos frente à seletividade alimentar, tema tratado com pouca afluência nessa pesquisa, mas que apareceram em diferentes contribuições das participantes. A temática é uma realidade anterior ao contexto pandêmico, mas delineou de uma forma expressiva diferentes empasses no retorno presencial. A alimentação faz parte e deve ser discutida junto à escola/unidade de educação infantil. Nesse sentido, maiores pesquisas na área orientarão e auxiliarão na configuração de se pensar a rotina de uma alimentação saudável para as crianças.

Uma aspiração diz respeito ao estudo futuro dos principais agentes desse processo: as crianças e suas contribuições em relação ao contexto pandêmico. Se nesse estudo foi possível visualizar as práticas dos professores de Educação Infantil no retorno nas atividades presenciais, por que não pensar em compreender sob diferentes ângulos como os protagonistas dessa etapa educacional moldaram as realidades desse contexto?

Dentre as limitações dessa pesquisa, reconheço o fato de os participantes fazerem parte de somente uma rede municipal de educação, em um município específico. Pesquisas futuras poderiam fazer o esboço compreendendo um campo longitudinal mais amplo e, se necessário, compreendendo ambos os lados: público *versus* privado, uma vez que a escolha pela construção dessa pesquisa pautou-se na escolha e defesa da Educação Pública.

Das aprendizagens do processo, destaco as relacionadas à Pesquisa Científica: em todo o percurso, em relação aos estudos que realizei para desenhar o campo metodológico e do empenho que precisei dispor frente à utilização de uma ferramenta auxiliar à análise de dados, que eu pouco havia explorado até o momento.

Para terminar esse percurso com zelo, quero abrir um parêntese para explicar sobre a escolha do nome das participantes, optando pelo nome de flores.

Desejo aqui falar sobre “parecenças”, assim chamo, pela forma em que estabeleço semelhança...

As abelhas são animais que vivem em sociedade e apresentam grande organização em seu trabalho. Em uma colmeia, encontramos a rainha, o zangão e as

operárias. Cada qual possui sua função. Aqui destaco a importância das operárias, que desempenham diferentes funções na colmeia e são responsáveis por coletar néctar e pólen dos recursos florais.

Saem pelos campos, jardins, parques e dentre outros lugares em busca dessas preciosidades. E que, ao coletar o pólen e néctar de uma planta, transportam-nos para outras plantas. O que faz das abelhas, animais polinizadores fundamentais para que o ecossistema se mantenha em equilíbrio.

Em um aspecto de aparência, as flores a que aqui me refiro são os professores! Cada uma, com suas raízes fixadas em lugares e realidades diferentes, recebe diariamente a visita das abelhas (estudantes) que, na beleza de suas vindas, deixam um pouco daquele pólen que trouxeram quando chegaram (aprendizagens trazidas de outras realidades) e levam consigo um pouco do pólen e néctar (aprendizagens) da mesma flor (professor). Nesse processo de polinização, ambos: flores e abelhas (professores e estudantes) são pilares fundamentais. Sem as flores, haveria um comprometimento da vida e existência das abelhas e, sem as abelhas, aconteceria um desequilíbrio no ecossistema e extinção de espécies, afinal, não haveria polinização.

Além disso, o néctar coletado durante as visitas das abelhas a diferentes flores, já na colmeia, após um processo que envolve algumas reações das abelhas, se transforma em mel. O mel é o resultado de algo construído pelas abelhas (estudantes) das experiências obtidas em cada flor (professor).

Na aparência com a realidade escolar e humana, a Pandemia trouxe desafios inimagináveis e reconfigurações necessárias à realidade escolar. Mas o que precisamos perceber é a resiliência dos professores para lidarem com o novo. Não permitindo que os processos de polinização (aprendizagens) fossem rompidos.

As flores, muitas vezes não tão viçosas, sofridas com a época, ainda conseguiram possibilitar a vinda das abelhas. Claro, não foi uma alimentação tão vigorosa, mas permitiu sustentar naquele período.

E daí sim, quando a estação mudou, as flores começaram a se estruturar melhor e as abelhas a encontrar alimentos que permitiam maior sustento.

Logo, percebo que as flores podem estar em diferentes lugares e em diferentes épocas e estações, mas sempre serão visitadas por diferentes abelhas, que trazem e levam um pouco consigo. Que nos campos afora sempre existam muitas flores:

Adálias, Calêndulas, Girassóis, Jasmins, Lírios, Onze Horas, Orquídeas e Rosas para possibilitar a vinda das tantas e diferentes abelhas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA; C. M. de.; SOARES, K. C. D. **Professor de Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município. **Decreto nº 34.357, DE 17 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da infecção humana pelo novo coronavírus sars - cov - 2/covid – 19. Disponível em: [Decreto 34357 2020 de Araucária PR \(leismunicipais.com.br\)](https://leismunicipais.com.br) . Acesso em 10 set.2022.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município. **Resolução nº 01**. Conselho Municipal de Educação, 2020. Disponível em: [RESOLUÇÃO 01.2020 Regime especial para reorganização e cumprimento do Calendário Escolar 2020.pdf - Google Drive](#) . Acesso em 11 set. 2022.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município. **Resolução nº 04**. Conselho Municipal de Educação, 2020. Disponível em [RESOLUÇÃO 04.2020 Processos avaliativos.pdf - Google Drive](#) . Acesso em 11 set. 2022.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município. **Parecer nº 03/2020**. Conselho Municipal de Educação/CME, 2020. Disponível em: [PARECER CME 03.2020 Regime especial para reorganização e cumprimento do Calendário Escolar 2020.pdf - Google Drive](#) . Acesso em: 11 set. 2022.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município. **Parecer nº 15/2020**. Conselho Municipal de Educação/CME, 2020. Disponível em: [PARECER CME 15.2020 Consulta sobre os processos avaliativos.pdf - Google Drive](#) . Acesso em 11 set. 2022.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município. **Instrução Normativa nº 07/2020**. Secretaria Municipal de Educação/SMED. Araucária, 2020. Disponível em: [Instrução-Normativa-07-2020.pdf \(sifar.org.br\)](#) . Acesso em 11 de mar. 2024.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município. **Decreto nº 35818/2021**. Araucária, 2021. Disponível em: [Decreto 35818 2021 de Araucária PR \(leismunicipais.com.br\)](#) . Acesso em 26 mar. 2024.

ARAUCARIA. Prefeitura do Município. **Lei nº 3820/2021**.. Disponível em: [Lei Ordinária 3820 2021 de Araucária PR \(leismunicipais.com.br\)](#) . Acesso em 02 abr. 2024.

BARBOSA, M. C. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010. Disponível em: <[Artigo MEC Ação pedagógica bebês M Carmem revisado 16 11](#)> . Acesso em 13 de abr. 2024.

BARBOSA, M.C.S.; FOCHI, P.S. Os bebês no berçário: ideias-chave. In: ALBUQUERQUE, S.S. de; FLORES, M.L.R. (orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA MARTINS, S. C.; SANTOS, G.; RUFATO, J. A.; BRITO, G. S. As Tecnologias na Educação em Tempos de Pandemia : Uma Discussão (Im)pertinente. **Revista Interações**, [S. l.], v. 16, n. 55, p. 6–27, 2020. DOI: 10.25755/int.21019. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21019>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 11 dez 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2010. Disponível em: [MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 13 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**/Secretária de Educação Básica – Brasília: 2017, 3ª versão, documento em construção no Conselho Nacional de Educação. Acesso em 25 mai. 2022. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: [Portaria nº 343-20-mec \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 01 de set 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020**. Dispõe sobre a 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. 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 01 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ministérios da Educação e Saúde estabelecem protocolo para retorno seguro às aulas**. 2021. Disponível em: [Ministérios da Educação e Saúde estabelecem protocolo para retorno seguro às aulas \(www.gov.br\)](http://www.gov.br).

In: FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G. de (orgs.). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015. Disponível em: [*Ludicidade continuidade e significativid.pdf](#) . Acesso de 02 abr. 2024.

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

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

HANG, C. A. Da mesma forma que estamos constantemente nos transformando e sendo transformados pelo meio, também nós transformamos o meio em algum nível. **Kd Frases**, 2019. Disponível em: [Da mesma forma que estamos constantemente nos transformando e... \(kdfrases.com\)](#). Acesso em: 10 mai. 2024.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2008.

KENSKI, V. M. **Tecnologias de ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2003.

KHAMSUK, A.; WHANCHIT, W. Contação de histórias: Uma entrega domiciliar alternativa de vocabulário em inglês para pré-escolares durante o lockdown da COVID-19 no sul da Tailândia. **SAJCE**, Joanesburgo, v. 11, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: [Storytelling: An alternative home delivery of English vocabulary for preschoolers during COVID-19's lockdown in southern Thailand \(scielo.org.za\)](#). Acesso em 23 ago. 2023.

KIRCHNER, E. A. Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 45-53. Disponível em: [Livro - DESAFIOS DA EDUCACAO EM TEMPOS DE PANDEMIA.pdf](#) . Acesso em: 10 ago. 2023.

KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2023. E-book. ISBN 978655553918. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978655553918/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

KOERICH, A. C. M. A formação do sujeito autônomo na perspectiva histórico-cultural: muito além do “fazer sozinho”. In: COUTINHO, A. S; DAY, G; WIGGERS, V. (orgs.). **Práticas pedagógicas na educação infantil**: diálogos possíveis a partir da formação profissional. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 28-41. Disponível em: [*Livro - COUTINHO - PRATICAS PEDAGOGICAS NA EDUCACAO INFANTIL \(1\).pdf](#) . Acesso em 07 jun. 2023.

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

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Teias**, v. 1, n. 2, 2000. Disponível em: [INFÂNCIA, CULTURA CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE | Kramer | Revista Teias \(uerj.br\)](#). Acesso em: 14 jan. 2023.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2002.

KRAMER, S. **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUSUNOKI, K. A. R; CONCEIÇÃO, A. De N. Educação infantil em tempos de pandemia. In: CONCEIÇÃO, A. de N.; PEREIRA, A. A. ; SOUZA, M. M. G. da S. e (Orgs.). **De repente, uma pandemia**: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 23-40. Disponível em: [054 - De repente, uma pandemia \(1\).pdf](#) . Acesso em: 09 jul. 2024.

LAGUNA, T. F. dos S. *et al.* Remote education: parents' challenges in teaching during the pandemic. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, p. 393–401, 2021. Disponível em: [SciELO - Brasil - Remote education: parents' challenges in teaching during the pandemic Remote education: parents' challenges in teaching during the pandemic](#). Acesso em 23 ago. 2023.

MACHADO, L. S. **Educação infantil em tempos de pandemia**: entre o abandono ao docente e a invisibilidade da criança de 0 a 3 anos. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022. Disponível em: [Microsoft Word - dissertação final Leandra 2022 ;\) \(unicentro.br\)](#). Acesso em 15 jan. 2023.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. 3. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

MARTIN, P. da S. *et al.* História e Epidemiologia da COVID-19. **ULAKES Journal of Medicine**, São Paulo, v.1, Edição Especial Covid 19, p.11-22, 2020. Disponível em: [Vista do História e Epidemiologia da COVID-19 \(unilago.edu.br\)](#). Acesso em 15 jan. 2023.

MARTINEZ BARRADAS, R. L. Saberes y mediaciones pedagógicas en contingencia sanitaria. El caso de una educadora en un contexto marginal. **Rev. Actual. Investig. Educ**, San José, v. 21, n. 3, p. 60-95, 2021. Disponível em: [Conhecimento e mediações pedagógicas na contingência em saúde. O caso de um educador em um contexto marginal \(scielo.sa.cr\)](#). Acesso em 23 de ago. de 2023.

MARTINS, P. L. O. **A Didática teórica/didática prática**: para além do confronto. Edições Loyola. São Paulo, 1989.

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 5, n. 2, p. 61–70, 1998. Disponível em:

scielo.br/j/ciedu/a/QZRb9nBFcYnf8NKfrrzmyKS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 mai. 2024.

MUJICA-STACH, A. M.; CARTER-THUILLIER, B.; CASANOVA CARDENAS, O. Efeitos do confinamento nas emoções de crianças imigrantes: análise a partir da inteligência emocional. **Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.**, Assunção, v. 17, n. 2, p. 331-356, 2021. Disponível em [Efeitos do confinamento nas emoções de crianças imigrantes: análise a partir da inteligência emocional \(una.py\)](#). Acesso em 23 ago. 2023.

MINAYO, M. C. de S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: (Org.). Pesquisa social. 17.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000b

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio de conhecimento** pesquisa qualitativa em saúde. 8.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

NOGUEIRA, M. O. G. LEAL, D. **Teorias da aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico**. 2 ed. Curitiba: InterSaberes, 2015.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

OMS. **Organização Mundial de Saúde**. Painel da OMS sobre o coronavírus (COVID-19) Genebra: OMS, 2023. Disponível em: [Painel da OMS sobre o coronavírus \(COVID-19\) | Painel da OMS sobre coronavírus \(COVID-19\) com dados de vacinação \(who.int\)](#). Acesso em 17 jan. 2023.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. A Brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. **Motrivivência**. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 136- 145, dez. 1996. Disponível em: [Vista do A brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas \(ufsc.br\)](#) . Acesso em 29 de abr. 2024

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. In: CURY, C. R. J. et al. (orgs.). **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v.2, Brasília, 1998. Disponível em: [docsity-subsidios-para-credenciamento-e-funcionamento-de-instituicoes-de-educacao-infantil-volume-ii.pdf](#). Acesso em: 25 ago. 2023.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, L. M. de. et al. A corporeidade e a educação infantil: desafios para os docentes no ensino remoto emergencial. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e265880, 2023. Disponível em: [SciELO - Brasil - A corporeidade e a educação infantil: desafios para os docentes no ensino remoto emergencial A corporeidade e a educação infantil: desafios para os docentes no ensino remoto emergencial](#). Acesso em 23 ago. 2023.

OTERO-MAYER, A; GONZALEZ-BENITO, A; GUTIERREZ-DE-ROZAS, B. Implicações emocionais para professores da Educação Infantil e famílias em uma pandemia na Espanha. **Rev. Mendive**, Pinar del Río, v. 20, n. 1, p. 255-269, Março de 2022. Disponível em [Implicações emocionais para professores da Educação Infantil e famílias em uma pandemia na Espanha \(sld.cu\)](#). Acesso em 23 ago. 2023.

PADULA, I. B. S. **Sabia que tem um novo vírus que já chegou no Brasil?** Diferenças e desigualdades na educação infantil durante a pandemia de covid-19. 2021. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: [Terminal RI - SophiA Biblioteca Web \(unicamp.br\)](#). Acesso em 15 jan. 2023.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 12 ago. 2023.

PAPALIA, D. E.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Grupo A, 2022. *E-book*. ISBN 9786558040132. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786558040132/>. Acesso em: 12 ago. 2023

PARANÁ. Governo do Estado. **DECRETO 4230, 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Disponível em [Decreto 4230 2020 do Paraná PR \(leisestaduais.com.br\)](#). Acesso em 02 de set. 2022.

PORTILHO, E. M. L. (org). **Alfabetização: aprendizagem e conhecimento na formação docente**. Curitiba: Champagnat, 2011.

RIBEIRO, S. Escuta às crianças da Educação Infantil em épocas de isolamento social e confinamentos das infâncias. In: SANTOS, M. O. (org). **Educação infantil em tempos de pandemia**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 155-171. Disponível em: [*educacao-infantil-tempos-de-pandemia-miolo.indb \(scielo.org\)](#). Acesso em 06 jul. 2024.

ROSENAU, L. dos S. **Diagnóstico do fazer docente na educação infantil**. Curitiba: Ibpex, 2012

SALDAÑA, J. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. 2. ed. [S. l.]: Sage, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/qrom-08-2016-1408>. Acesso em 15 out. 2022.

SARMENTO, M. J. **Geração e alteridade: interrogação a partir da Sociologia da Infância**. Educação & Sociedade (Campinas), v.26, n.91, p.361-78, mai.-ago. 2005. Disponível em: [Rev81_04DOSSIE \(scielo.br\)](#). Acesso em: 16 de fev. 2023.

SETLIK, M.; MACHADO, I. M. C. Estado do conhecimento sobre o processo identitário dos professores da educação infantil. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 19, p. e24do2007, 2024. Disponível em:

<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2601>

Acesso em: 26 abr. 2024.

SOLIS SOLIS, D. M. *et al.* Análise da autorregulação das emoções na população estudantil materno-infantil (grupo interativo II) e população de transição do GAM e Guanacaste, durante a estratégia "aprendo em casa", devido ao vírus responsável pela COVID-19. **Inovações Educacionais**, São José, v. 25, n. 38, p. 36-57, junho de 2023. Disponível em http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-41322023000100036&lng=en&nrm=iso. Acesso em 23 ago. 2023.

SOMMERHALDER, A.; POTT, E. T. B.; ROCCA, C. L. A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re)organização dos fazeres docentes. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e254817, 2022. Disponível em: [SciELO - Brasil - A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a \(re\)organização dos fazeres docentes A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a \(re\)organização dos fazeres docentes](#). Acesso em 23 ago. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 18 jan. 2023.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. ed. Campinas: Papirus, 1994.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v.14, n.41, 2014. Disponível em: [Dossie8.indd \(fcc.org.br\)](#) Acesso em: 12 fev. 2023.

VOSGERAU, D. S. R.; POGRIFKA, D. H.; SIMONIAN, M. Etapas da análise de conteúdo complementadas por ciclos de codificação: possibilidades a partir do uso de software de análise qualitativa de dados. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 789-798, 2016. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/671> Acesso em 2 jan. 2023.

VOSGERAU, D. S. R.; MEYER, P.; CONTRERAS, R. Análise de dados qualitativos nas pesquisas sobre formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 909-935, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9237>. Acesso em 18 mar. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1930/ 2014.

APÊNDICE - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro para entrevista semiestruturada

Nome Fictício: _____ Idade: _____ Sexo: _____

Lecionou durante o período Pandêmico: () Sim () Não () Parcialmente

1. *Percurso da Formação*

- a) Qual sua formação acadêmica?
- b) Onde e quando concluiu?

2. *Percurso Profissional*

- a) Conte um pouco de sua trajetória profissional até aqui.
-Como foi sua formação?
- Como foi sua entrada no mercado de trabalho?
- b) Há quanto tempo atua como professor? E como professor de Educação Infantil? E nesse município?
- c) Qual a faixa etária da educação infantil você tem mais tempo de vivência?
- d) Para você, o que significa ser professor (ou professora) de Educação Infantil?
- e) Com qual turma você atuou durante o período de isolamento social?

3. *Período de Ensino Remoto*

- a) Conte como aconteceu o Ensino Remoto na Unidade Educacional que você atuou durante o período de isolamento social ocasionado pela Pandemia (maio-2020 a agosto-2021).
-Sabendo que a instituição em que você trabalha foi afetada pela pandemia, permaneceu alguma atividade presencial para os professores?
-Você já tinha conhecimento para a utilização das tecnologias na sua atuação profissional nesse período? Teve alguma orientação para o uso?
- b) Conte sobre as facilidades e/ou dificuldades que você encontrou em relação ao planejamento, exposição das atividades pedagógicas e participação das crianças e famílias nesse período de atividades pedagógicas remotas.
- c) Considerando os 6 Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (conviver, participar, brincar, interagir, expressar-se e conhecer-se) propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), qual sua perspectiva sobre o aproveitamento das crianças em relação ao Ensino Remoto?
- d) Na sua opinião o ensino “remoto” cumpre com os objetivos esperados para a Educação Infantil?

4. *Retorno ao Ensino Presencial*

- a) Como aconteceu o retorno às atividades presenciais em sua Unidade de Ensino?

- Quais medidas sanitárias foram adotadas?
 - Qual a participação dos pais nesse retorno? (receio em mandar os filhos para escola, opção por deixar em casa, outras considerações).
 - Houve orientação da gestão para esse retorno? (em como desenvolver atividades pedagógicas, de alimentação, de higiene, etc).
- b) Você observou alguma carência relacionada à aprendizagem das crianças? (linguagem, psicomotor, socioemocional).
- c) O que de relevância, você tem observado no retorno das atividades presenciais relacionado às crianças em relação às:
- Brincadeiras delas e com o grupo
 - Forma delas se expressarem
 - Convivências com o grupo
 - Participação das crianças em momentos grupais
 - Exploração do espaço/materiais
 - Comportamentos demonstrados
 - Alimentação e higiene
- d) Quais os desafios que você encontrou no retorno das atividades presenciais em sala? Explique e dê exemplos.
- Se enfrentou desafios: Como você conseguiu superá-los?
- e) Como você vem desenvolvendo sua prática pedagógica em sala de aula após o retorno das atividades presenciais? Comente um pouco
- f) Você percebe alguma modificação em sua prática pedagógica após o período de isolamento social?
- g) Que ensinamentos o Ensino Remoto e o período de isolamento social trouxeram para sua vida pessoal e profissional?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “O retorno do trabalho pedagógico presencial na educação infantil: indicadores e tendências da prática pedagógica dos professores sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, que tem como objetivo: analisar os desafios e possibilidades da prática do professor de educação infantil após o retorno das atividades pedagógicas presenciais considerando a garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças. Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque trará contribuições no sentido de caracterizar a prática pedagógica do professor de educação infantil no retorno das aulas presenciais, identificando as principais dificuldades e possibilidades encontradas pelos professores, contribuindo para a prática destes.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no referido estudo será de conceder em um primeiro momento uma entrevista semiestruturada com tempo de duração previsto em cerca de 1 hora. O participante estará livre para responder somente as perguntas que desejar, interrompendo ou encerrando a qualquer momento. Caso o participante da pesquisa deseje, será realizada via chamada de vídeo com o aplicativo de escolha do participante.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que, da pesquisa a se realizar, pode esperar alguns benefícios, tais como: a construção de conhecimento científico a respeito do retorno do trabalho pedagógico presencial na educação infantil: indicadores e tendências da prática pedagógica dos professores sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Desse modo, você não terá benefício pessoal ao participar dessa pesquisa, uma vez que esta visa contribuir para com o coletivo de professores da educação infantil, com a área da educação e com a sociedade. Bem como, é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos em sua participação, tais como cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas; desconforto ou constrangimento durante as gravações de áudio e vídeo. Para minimizar tais riscos, eu pesquisadora, tomarei as seguintes medidas: caso sinta-se desconfortável em responder alguma pergunta você tem o direito de não a responder e seu desejo será respeitado e atendido; caso queira encerrar a entrevista a qualquer momento, isso será feito; seu nome ou outro dado pessoal que possa revelar sua identidade não serão revelados; o áudio gravado será de uso exclusivo da pesquisadora para a realização da análise e discussão dos dados levantados na pesquisa.

SIGILO E PRIVACIDADE

Eu pesquisadora, garantirei a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Eu me responsabilizarei pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

Eu lhe assegurarei assistência durante toda pesquisa, bem como garantirei seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informarei que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e sem qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Caso tenha qualquer despesa decorrente da participação nesta pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, bem como de seu acompanhante (se for o caso), haverá ressarcimento dos valores gastos. Também informamos que, na ocorrência de algum dano decorrente de sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são Michelly Greice Setlik (Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná) que desenvolve a pesquisa sob orientação da Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins (professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná) e com elas você poderá manter contato pelos telefones (41) 99155-6269 e (41) 99972-2119 e pelos e-mails: michellysetlik29@gmail.com e pura.oliver@pucpr.br

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste

termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas.
 Receberei uma via assinada e datada deste documento e igual a via assinada e datada que será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

USO DE IMAGEM E/OU ÁUDIO

Autorizo o uso de meu áudio, gravado durante a realização da entrevista, para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito à utilização pela pesquisadora durante a elaboração do relatório de pesquisa a fim de facilitar a sistematização dos dados levantados na entrevista, sendo excluído de todos os dispositivos em que foi salvo após a finalização da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

 Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUC/ PR	
---	---	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O RETORNO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PRESENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES SOBRE A GARANTIA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.

Pesquisador: MICHELLY GREICE SETLIK

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74824423.6.0000.0020

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica do Parana - PUCPR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.514.726

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2213674.pdf	30/10/2023 17:03:17		Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	30/10/2023 17:02:10	MICHELLY GREICE SETLIK	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMITE_2.pdf	30/10/2023 16:51:55	MICHELLY GREICE SETLIK	Aceito
Folha de Rosto	Folharostomichelly.pdf	30/10/2023 16:50:23	MICHELLY GREICE SETLIK	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MICHELLY.pdf	13/09/2023 19:06:12	MICHELLY GREICE SETLIK	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 21 de Novembro de 2023

Assinado por:
Ana Carla Efig
(Coordenador(a))