

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: AS
PERCEPÇÕES DAS EDUCADORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO JOSÉ DA
LAPA/MG**

LAELMA ALVES BARROS

BELO HORIZONTE

2023

LAELMA ALVES BARROS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: AS
PERCEPÇÕES DAS EDUCADORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO JOSÉ DA
LAPA/MG**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais – PPGE/FAE/UEMG, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa I: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

Orientadora: Professora Dra. Ana Paula Braz Maletta

Belo Horizonte

2023

B277p Barros, Laelma Alves
Práticas pedagógicas no contexto da pandemia de COVID-19: as percepções das educadoras de Educação Infantil de São José da Lapa/MG [manuscrito] Laelma Alves Barros. – 2023
1 recurso online, 138 f.; il.,color

Orientadora: Ana Paula Braz Maletta

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Bibliografia: f. 110-117

Apêndices: f. 118-138

1. Educação de crianças- Teses. 2. Professores - Teses. 3. Educação – Teses. I. Maletta, Ana Paula Braz. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD: 372.21

Ficha Catalográfica: Arlete Inocência Menezes Leal Granados CRB/6 - 3100

DEDICATÓRIA

Em memória da minha mãezinha Domingas Francisco de Barros, mulher forte, corajosa e guerreira, que durante a vida dedicou-se aos seus cinco filhos. Minha mãezinha que amo tanto! Partiu deste mundo para junto ao Pai. Descansou em silêncio e paz!

Sou criatura de amor, pois Deus me criou por amor, e meus pais me trouxeram a este mundo por amor. Por amor, me acolheram, me criaram, enxugaram as minhas lágrimas e cuidaram de mim. Mas, para a minha rainha, acabou o combate. Para ela, já não haverá lágrimas, nem prantos, nem sobressaltos. O sol brilhará para sempre em seu rosto, e uma paz intangível assegurará definitivamente suas fronteiras.

Essa mulher simples, autêntica e extrovertida. Mulher que se manteve senhora de si mesma, serena e elegante entre os golpes e contrariedades da vida. Cultivou neste mundo maravilhosas amizades, tantas e de várias idades, desde crianças, jovens a idosos, que sentavam ao seu lado para ouvir suas histórias e conselhos. Minha mãezinha era tão expressiva e verdadeira, que o seu corpo falava antes que as palavras saíssem de sua boca e, para mim, essa era sua característica marcante, a qual descobri que herdei.

Neste momento, escrevo essas palavras com lágrimas. Mas, não de tristeza, e sim de saudade. Saudade gostosa... Saudade do seu rosto, do seu cafuné, da sua fala: “Você quem sabe minha filha”. Às vezes, nem me perguntava o porquê. Simplesmente me motivava ou já fazia as coisas acontecerem. Como falei, sua expressão falava primeiro que suas palavras, e eu já entendia e obedecia.

Falar de minha mãe é inspiração e motivação, porque ela tinha, ou melhor, ela tem uma força, uma potência, que reluz, resplandece. Sua força e luz transpassam os limites, e é o que sinto. Ela transmite essa força para que eu possa caminhar e ter foco para prosseguir e continuar com a minha fé, esta que ajudou a criar dentro de mim, tornando-me uma mulher perseverante e resiliente. Perseverança e resiliência também são herança dessa mãe amável, que quero imitar e seguir todos os dias de minha vida.

Com saudade, emoção, carinho e lágrimas escrevo essas palavras neste momento, porque sei que nesta vida há tempo para tudo. Tempo de começar e terminar. Tempo de seguir e parar. Tempo de refletir e transformar. Tempo de escutar e corrigir. Tempo de nascer, crescer e morrer. É tempo de agradecer. Obrigada, minha mãe!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo Dom da Vida e por permitir mais essa graça em minha vida.

Ao meu marido Hélio pelo apoio, parceria, compreensão e paciência.

À minha família e aos amigos pelo incentivo e orações.

Às amigas do Blog Aline, Aparecida, Ivanice e Roselita pela força, apoio e colaboração.

À comunidade de Produção Acadêmica e ao professor Felipe Asensi com quem tanto aprendi.

Aos professores, amigos e colegas do mestrado pelas reflexões e partilhas.

Às Cirandeiras do GEPICE pelo carinho, estudos e por permitir que a minha brasa não se apague.

À companheira Natália Mesquita pela força e parceria.

À mana Aline Chagas pela amizade, pelo companheirismo e pela ajuda.

Às educadoras que generosamente contribuíram para a pesquisa, e a todas as pessoas que, de alguma forma, colaboraram para que esta pesquisa acontecesse.

É um agradecimento especial às professoras Juliana Branco, Flávia Lamounier, Lilian Sipoli e Cláudia Starling que lindamente apadrinharam o nosso estudo. Generosamente, acolheram e contribuíram em cada parte. Contribuições e reflexões valiosíssimas para a completude da pesquisa.

E a minha querida orientadora Ana Paula, que, com tanto carinho, zelo e dedicação, me conduziu neste caminhar da pesquisa. Sempre com doçura e sabedoria nas palavras, fazendo-me refletir e produzir. É perceptível, em seu olhar, o amor pelo que faz. Sua fala é potente e, ao mesmo tempo, delicada ao tratar das crianças e infâncias. Ao falar de suas vivências e experiências com alegria, os olhos brilham, e o amor transcende. Mulher inefavelmente humana, um lindo exemplo a seguir e imitar. Fui tocada com seu afeto, sua garra e sua humanidade, que contagiam e reluzem! Sou muito grata e feliz por ela estar neste meu caminhar. Realmente segurou a minha mão e me conduziu neste incrível caminho chamado pesquisa. Aprendi, aprendo e sei que continuarei aprendendo, pois sou aprendiz eterna, que aprende com mestres eternos, como a Ana Paula Braz Maletta. Muito obrigada e um grande abraço fraterno!

Gratidão a todas, todos e todes!

Ainda que minha boca estivesse cheia de canto, como o mar; e minha língua, de júbilo, como o bramido de suas ondas; (...)

Não conseguiria agradecer-te, meu Deus, nem bendizer teu nome sequer em medida infinitesimal pelos benefícios que fizeste a nossos pais e também a nós. Amém. (Oração Gratidão, Ignácio Larrañaga).

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (...) Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. (...) No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (...). Ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

(Jorge Larrosa)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as percepções de educadoras da educação infantil (EI) de São José da Lapa/MG, que atuaram com crianças de 5 anos, sobre as práticas pedagógicas propostas no contexto de pandemia da covid-19. Ademais, teve como objetivos específicos: verificar as concepções das educadoras sobre criança, infância e educação infantil; identificar as práticas pedagógicas proporcionadas às crianças pelas educadoras durante o período de distanciamento social e no retorno das atividades presenciais; e analisar quais foram os desafios e as possibilidades nas perspectivas das educadoras sobre as vivências realizadas pelas crianças no período de distanciamento social e no retorno das atividades presenciais. A investigação foi empírica, descritiva e interpretativa, de natureza qualitativa. O método realizado foi um Estudo de Caso múltiplo com sete educadoras que atuaram nas pré-escolas da educação infantil do Município de São José da Lapa/MG. As técnicas utilizadas para a produção de dados foram as entrevistas semiestruturadas e o questionário, bem como a revisão bibliográfica e análise de documentos oficiais. Para a análise dos dados, foi escolhido a Análise de Conteúdo da Bardin (1977). O referencial teórico pautou-se nos conceitos e concepções de criança, infância(s), educação infantil e práticas pedagógicas; o histórico e as legislações da educação infantil e o contexto de pandemia da covid-19. Para tanto, os autores recorridos foram: Franco (2016); Kramer (1999); Kuhlmann (1998) (2000); Santos (2020); Sarmento (2005), dentre outros. Conforme análise, foi possível perceber que para as educadoras, a criança é vista como um ser específico; a infância, uma fase da vida e as práticas pedagógicas como meios para ensinar. Ainda se destacam a relevância dos recursos tecnológicos, da prática presencial, bem como os desafios de acesso às tecnologias, sobretudo a internet, e também a necessária participação da família no processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas. Logo, esta dissertação poderá contribuir para a expansão do conhecimento sobre as práticas pedagógicas na educação infantil, na medida em que possibilita a compreensão sobre as experiências realizadas no cotidiano, ainda que desenvolvidas em um momento de pandemia.

Palavras-chave: Crianças. Educação infantil. Infâncias. Educadora. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The present research aimed to analyze the perceptions of educators of early childhood education (ECE) in São José da Lapa/MG, who worked with 5-year-old children, about the pedagogical practices proposed in the context of the covid-19 pandemic. Furthermore, it had as specific objectives: to verify the educators' conceptions about children, childhood and early childhood education; to identify the pedagogical practices provided to the children by the educators during the period of social distance and in the return from classroom activities; and to analyze what were the challenges and possibilities in the educators' perspectives about the experiences carried out by the children during the period of social distance and in the return from classroom activities. The research was empirical, descriptive, and interpretative, and qualitative in nature. The method used was a multiple case study with seven educators who worked in pre-schools in the city of São José da Lapa/MG. The techniques used for data production were semi-structured interviews and a questionnaire, as well as literature review and analysis of official documents. For data analysis, Bardin's Content Analysis (1977) was chosen. The theoretical referential was based on the concepts and conceptions of child, childhood(s), early childhood education, and pedagogical practices; the history and legislations of early childhood education and the context of the covid-19 pandemic. For this, the authors used were: Franco (2016); Kramer (1999); Kuhlmann (1998) (2000); Santos (2020); Sarmiento (2005), among others. According to the analysis, it was possible to notice that for the educators, the child is seen as a specific being; childhood, a phase of life and the pedagogical practices as means to teach. The relevance of technological resources, face-to-face practice, as well as the challenges of access to technologies, especially the internet, and also the necessary participation of the family in the teaching and learning process of young children are also highlighted. Therefore, this dissertation may contribute to the expansion of knowledge about pedagogical practices in early childhood education, as it enables the understanding about the experiences carried out in everyday life, even if developed in a moment of pandemic.

Keywords: Children. Early childhood education. Childhoods. Educator. Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da região metropolitana de Belo Horizonte	22
Figura 2 – Mapa de São José da Lapa	22
Figura 3 – Foto da Pedreira e QRCode da história de São José da Lapa	23
Figura 4 - Teto de ocupação das atividades administrativas e escolares conforme situação epidemiológica	37

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo das educadoras na educação infantil	73
Gráfico 2 - Tempo de atuação na instituição de educação infantil	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Levantamento de pré-escolas	25
Quadro 2 - Identificação de pré-escolas e educadoras	26
Quadro 3 - Grupo de pesquisa da Anped	30
Quadro 4 - Trabalhos apresentados à Anped	31

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COVID-19	Corona Vírus Disease (doença do coronavírus). “19” se refere a 2019
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretriz Curricular Nacional da Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional de Crianças
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organizações não Governamentais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	13
CAPÍTULO 1 - CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	21
1.1 O método e o percurso da pesquisa.....	27
1.2 Revisão bibliográfica.....	29
1.3 Análise documental.....	35
1.4 Entrevista semiestruturada e questionário.....	39
1.5 Análise de conteúdo.....	41
CAPÍTULO 2 - CAMPO TEÓRICO E EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA.....	43
2.1 Breve histórico da pandemia da Covid-19.....	43
2.2 Consequências da pandemia.....	45
2.3 Educação na pandemia da Covid-19.....	49
2.4 Desigualdades na educação com a pandemia da Covid-19.....	51
CAPÍTULO 3 – COMPREENSÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇA, INFÂNCIA (S), EDUCADORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	55
3.1 Legislações que amparam a educação infantil.....	57
3.2 Crianças e infância (s)	60
3.3 As/os educadoras/es e as vivências no âmbito da prática pedagógica na educação infantil.....	65
CAPÍTULO 4 – DIALÓGO COM AS PERCEPÇÕES DAS EDUCADORAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19.....	71
4.1 Sobre os sujeitos participantes da pesquisa.....	72
4.2 Concepções das educadoras sobre criança, infância e educação infantil.....	74
4.3 Práticas pedagógicas no período de distanciamento social e no retorno das atividades presenciais.....	83
4.4 Desafios e possibilidades no âmbito da prática pedagógica em contexto de pandemia.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
ANEXOS.....	118
APÊNDICES.....	127

PARA INÍCIO DE CONVERSA

*Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar, e cantar, e cantar a beleza de ser um
eterno aprendiz
Ah, meu Deus! Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser bem melhor e será!
Mas isso não impede que eu repita
É bonita, é bonita e é bonita.
(Gonzaguinha)*

É com essa boniteza e alegria que quero iniciar nossa conversa, pois é dessa maneira que desejo que seja este texto, quero apresentar, de forma objetiva, um pouco sobre a minha trajetória, vivências e experiências, as quais me trouxeram para a Educação. É desse lugar que falo com tanto orgulho, respeito e amor. Quero mostrar os caminhos pelos quais percorri para chegar até aqui. Acredito que dessa maneira irão compreender um pouco o porquê deste estudo. Desejo que seja uma leitura prazerosa, não deixando de lado o rigor científico e ético, nos quais se pautaram a pesquisa. Então, vamos lá!?

Sou mulher preta. Filha de Domingas e Manoel. Domingas, mulher forte, trabalhadora e guerreira. Mulher analfabeta, que criou os cinco filhos, trabalhando dia e noite como cozinheira de restaurante. Sua prioridade era não deixar nada faltar aos filhos, principalmente, os estudos. Manoel, metalúrgico, homem trabalhador, íntegro e honesto. Coursou até a 4^o série do primário e, é um grande incentivador da minha educação. Irmã de Alequis, Alexandre, Laerte e Laeberte, grandes amigos e inspiradores da minha vida. Casada com Hélio Alves Martins, homem humilde, justo e amoroso, que incentiva, apoia e ajuda em tudo o que faço, sobretudo as realizações dos meus sonhos.

Sou pedagoga, professora, educadora e pesquisadora. Especializei-me em Psicopedagogia, Educação Infantil (EI), Alfabetização e Letramento. Estou como educadora no Município São José da Lapa, região metropolitana de Belo Horizonte/Minas Gerais, onde iniciei a minha docência no ano de 2019, 10 anos após a minha formação. No ano de 2005, entrei na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), onde cursei o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Em agosto de 2009, após a Conclusão do Curso de Pedagogia, trabalhei em instituições estaduais como Especialista da Educação, função de Supervisora Pedagógica, designada pela Secretaria de Estado de Educação. Considero um período curto nessa atuação, porém, de muitos

aprendizados e abertura para percorrer outros caminhos. Em 2010, também atuei como pedagoga no Projeto “Momento de Aprender” de Elevação de Escolaridade da Secretaria de Estado de Trabalho e Desenvolvimento Social (SEDESE), que, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEE), certificou milhares de jovens e adultos do ensino fundamental que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade adequada. Nessa mesma instituição, também trabalhei com políticas públicas de qualificação profissional, como o Programa Nacional de Educação Profissional (Pronatec) e a execução de Cursos de Competências Básicas para o trabalhador.

Em junho de 2018, após a especialização em Psicopedagogia, surgiu a motivação em pesquisar e escrever sobre aprendizagens e evasão escolar. Essa temática despertou-me o interesse em virtude da necessidade de ser discutida e da sua complexidade. Diante disso, desejei retornar aos estudos e às pesquisas, uma vez que eles foram interrompidos por um período, devido à busca pela profissionalização. Assim, os primeiros passos dados foram as especializações, o resgate e o desejo pelo estudo e pela pesquisa, bem como as inquietações e os questionamentos advindos da educação e do meio escolar.

Em 2019, iniciei a minha docência no município já citado, São José da Lapa. Atuei como educadora de séries iniciais (1º ao 3º ano do ensino fundamental) e na educação infantil, com crianças pequenas de 3 e 4 anos de idade. Atualmente estou na alfabetização, com turma do 1º ano do ensino fundamental. Ainda em 2019, também iniciei uma pós-graduação em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, pois precisava me qualificar e especializar nessa área tão importante.

No início do ano de 2020, com o isolamento social devido à pandemia da Covid-19, percebi a necessidade de aprofundar e aprimorar meus estudos e minhas pesquisas na educação e, especialmente, na educação infantil, nível de ensino no qual estava iniciando meu trabalho. Precisava me capacitar e me qualificar para atuar nessa etapa tão importante da educação, pois, além de ser a primeira infância, é um segmento complexo e exige do profissional atuante constantes estudos, qualificação e dedicação.

Nesse contexto, essa foi a razão de minha candidatura ao Mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, uma vez que o estudo, a extensão e a pesquisa contribuíram para a minha formação profissional e a minha vida pessoal. Em relação à formação profissional, cada dia compreendo mais o papel e a função de educadora e de eu estar na educação infantil. Compreendo que cuidar e educar são, realmente, duas ações indissociáveis, visto que, ao mesmo tempo em que cuido, educo e, ao educar, eu cuido.

No que se refere a minha vida pessoal, no início do mestrado, percebi que a formação humana ficou latente e presente. Ou seja, desde a realização dos componentes curriculares no ensino síncrono e assíncrono, devido ao momento de pandemia, na relação com colegas, professores e orientadora, na pesquisa de campo com as colaboradoras e em todos os momentos e relações, vivi um processo de humanização, cujas vivências e experiências foram modificando meus olhares, meus sentimentos e minhas atitudes.

Acredito que a presente pesquisa contribuirá para o programa de pós-graduação, à medida que o estudo proporcionará publicações, diálogos e reflexões acerca das práticas pedagógicas na educação infantil. A divulgação dos resultados poderá auxiliar educadoras de instituições de EI em sua formação e suas práticas, aos pesquisadores e profissionais da educação em seus campos de atuação, bem como a todos que estão envolvidos e têm interesse em conhecer e estudar as infâncias, as crianças, a educação infantil, as práticas pedagógicas, e pesquisar sobre tudo isso, principalmente, em um momento atípico e difícil de pandemia.

Como educadora e atuante na EI na pandemia de 2020, percebi que a relação entre o educador e a criança foi significativamente afetada, pois foi inesperadamente “cortada” no sentido de suspensão. Assim, surge uma busca emergente de restabelecer a relação escola-família na tentativa de manter e/ou criar um vínculo entre a criança e o educador.

Como profissional da educação, a minha rotina foi afetada. Precisei organizar os dias em momentos de trabalho, afazeres domésticos e estudos. Dividir os espaços da casa, como a copa, em espaço de trabalho e estudo. Adquiri e aperfeiçoei equipamentos eletrônicos, como computador e celular, para utilizar no trabalho e nas aulas da pós-graduação. Também necessitei adequar a minha rotina, porque o trabalho em casa muitas vezes ultrapassava as 25 horas semanais. As atividades foram ampliadas, visto que, além do planejamento diário e da realização das propostas, a produção de vídeos se tornou frequente. Para a confecção desses vídeos, foram necessários planejamento, organização, gravação, edição e envio para as famílias das crianças, por meio de plataformas digitais que precisei aprender a utilizar.

Foram momentos desafiantes, todavia de muita aprendizagem. Percebi que precisava adequar-me ao novo momento pelo qual estávamos passando. Então precisei buscar informações e formações: realizei formações *on-line*; participei de seminários, congressos, *lives*; estudei tutoriais que me ajudaram na elaboração de materiais, recursos, vídeos e propostas para as crianças, de forma *on-line* e digital. Aprendi a mexer em ferramentas disponibilizadas pelas redes sociais, *sites* e plataformas de educação.

Assim, foi possível perceber a necessidade e a relevância de se pensar sobre as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de educação infantil, como refletir, propor e executar

práticas essenciais e adequadas para a EI. Ainda mais em um contexto de crise sanitária mundial, uma pandemia, que levou ao distanciamento social e a mudanças profundas em vários âmbitos, inclusive na educação. Dessa forma, vários questionamentos foram aparecendo e abrindo espaços com indagações: como será que as atividades foram planejadas, organizadas e propostas? Na percepção das educadoras, como essas práticas foram realizadas e vivenciadas pelas crianças pequenas? Essas foram algumas perguntas que nortearam os meus pensamentos durante o planejamento e a elaboração da proposta de pesquisa.

Compreendo que este estudo poderá contribuir também para o conhecimento sobre a EI, a formação de educadoras e o aprimoramento de práticas pedagógicas utilizadas por elas, bem como possibilitar a compreensão sobre as experiências e práticas realizadas no cotidiano das pré-escolas, uma vez que foram desenvolvidas em um momento desafiador de isolamento e distanciamento social, devido ao contexto de pandemia da Covid-19. Então, foi importante compreender o que são as “práticas pedagógicas”, e como apresentam um conceito amplo, pois constituem um conjunto de ações articuladas, com base em concepções de sociedade, educação, criança, aprendizagem e desenvolvimento.

As práticas pedagógicas vão além da prática didática, visto que envolvem a formação, os espaços-tempos escolares, a organização do trabalho docente, as parcerias e as expectativas do docente. Para Franco (2016), nas práticas docentes estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, ademais as perspectivas, as expectativas profissionais, os processos de formação e os impactos sociais e culturais do espaço ensinante, tudo isso conferem uma enorme complexidade a este momento da docência.

Concordando com Franco (2016), Veiga (1988) também entende a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades, conhecimentos e situada no contexto da prática social onde as crianças aprendem. Ainda de acordo com a autora, a dimensão da prática social pressupõe a relação teoria-prática e é dever dos educadores buscar condições necessárias para realizá-la. Dessa forma, teoria e prática estão estritamente vinculadas. “A prática pedagógica é, na verdade, uma atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana e um lado real, material, propriamente prático, objetivo” (VEIGA, 1988, p.8).

Dessa forma, as práticas pedagógicas também estão relacionadas aos meios, às ações e às estratégias do docente, ou seja, às condições materiais e conceituais que demarcam os processos do campo de trabalho dos educadores. Além disso, tais práticas dizem respeito à organização do trabalho, e à relação com a comunidade e a sociedade, expandindo a atuação

com as crianças por meio de atividades didáticas. Então, é a partir dessa concepção de prática pedagógica que a investigação da pesquisa foi pautada.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010, as práticas pedagógicas, que compõem a proposta curricular da EI, devem ter como eixos norteadores a interação e o brincar e garantir experiências. As creches e pré-escolas, de acordo com suas características e particularidades, estabelecerão modos de integração dessas experiências, eixos que possibilitam aprendizagens, desenvolvimento e socialização das crianças na educação infantil. Ademais, a educação infantil compreende a primeira etapa da educação básica, que atende as crianças de 0 a 5 anos e 8 meses, oferecida em creches e pré-escolas, caracterizada como espaço institucional não doméstico em estabelecimentos educacionais públicos ou privados. Essas instituições devem ter como princípios o educar e o cuidar, ações indissociáveis para as crianças das infâncias.

Reconhecer que criança é diferente de adulto e que a infância é um ciclo da vida, com características próprias, diferentes dos demais ciclos, torna a criança um sujeito singular, cuja infância foi historicamente construída. (...), pois “a infância é a noção de um grupo social plural, no qual estão presentes diversas condições, tais como: as características biopsíquicas da idade, a classe socioeconômica, a etnia, o gênero, o que implica compreendê-la na sua singularidade e nas suas diferenças” (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 19). As crianças são sujeitos históricos e de direitos que, nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas, vivenciam, constroem sua identidade pessoal e coletiva, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem seus sentidos sobre a natureza e a sociedade (BRASIL, 2010). Assim sendo, o conjunto de práticas pedagógicas buscam articular as experiências e os saberes das crianças de modo a promover o seu desenvolvimento integral. Portanto, este estudo teve como objeto e tema de investigação, as percepções das educadoras de pré-escolas da educação infantil do Município de São José da Lapa, Minas Gerais, que atuaram com crianças de 5 anos, sobre as práticas pedagógicas utilizadas por elas no contexto complexo e atípico de pandemia da Covid-19.

Nesse contexto, as percepções das educadoras significam o que elas perceberam ou quais foram os olhares e pontos de vista acerca das práticas pedagógicas propostas no período de distanciamento social e quando do retorno das atividades presenciais. As percepções estão no campo dos sentidos porque envolvem receber e reconhecer sensações e estímulos produzidos através da visão, da audição, do olfato, do tato e do paladar do ser humano e também se referem ao entendimento ou razão humana, à compreensão de determinado assunto ou do conhecimento empregado a certas ações.

O termo “percepção” está estritamente relacionado ao ato de ter um ponto de vista sobre algo, e é um campo diverso e plural. Por conseguinte, ter diferentes olhares e pontos de vista das educadoras sobre o tema a ser investigado possibilitará a este estudo obter dados e informações relevantes e necessárias à compreensão do anterior e atual contexto de pandemia. De acordo com o Dicionário *On-line* Michaelis, a origem da palavra “percepção” vem do latim *perceptio.onis*, que significa compreensão. Logo, percepção é a ação ou efeito de perceber, de compreender o sentido de algo por meio das sensações ou da inteligência.

O termo “educadora” foi utilizado no feminino, pois as colaboradoras da pesquisa são mulheres. Elas tiveram uma grande importância na educação, nesse período de isolamento e distanciamento social, após o fechamento das instituições escolares. Muitos (as) educadores (as) tiveram que se adaptar e reinventar as novas formas de ensino, tiveram que buscar informações e formações para darem conta do novo contexto, o qual foi subsidiado pela tecnologia e meios digitais, às vezes não acessíveis às crianças, às famílias e aos educadores. Além disso, enfrentaram o desafio tecnológico, ou seja, buscaram conhecimentos e habilidades específicas, e também os desafios emocionais e mentais, devido ao isolamento social ocorrido no momento pandêmico em que ainda vivenciamos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, o educador da educação infantil deve ser um agente colaborador, participante e pesquisador para promover contextos que desenvolvam nas crianças aprendizagens significativas. Esse profissional precisa considerar as dimensões propostas pelo currículo para EI (biológicas, cognitivas, sociais, culturais e lúdicas), bem como os dois eixos indissociáveis que devem ser vistos como centrais na educação infantil, o cuidar e o educar. Assim, é importante compreender o papel do educador da educação infantil.

Já em conformidade com Maia (2012), para Redin (1998), o educador da educação infantil deve ter um preparo especial, pois a infância exige muito desse profissional. Ele deverá ter domínio de conhecimentos científicos básicos e conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena, por exemplo, saúde, higiene, psicologia, antropologia, história, linguagem, brinquedo, múltiplas formas de expressão humana, de desenvolvimento físico e questões de atendimento em situações especiais. O educador em questão ainda precisa ter sobre controle seu próprio desenvolvimento, bem como estar em constante processo de construção de seus próprios conhecimentos (REDIN, 1998, p.51 *apud* MAIA, 2012, p.54).

Então, é função do educador da EI 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, conforme preconiza a BNCC (BRASIL,

2018). Essa é uma situação desafiante, quando se trata de um momento de crise mundial pandêmica, a Covid-19.

Com efeito, a pandemia apresentou muitos desafios e esse estudo buscou “descortinar” as práticas pedagógicas na educação infantil, durante esse período. Nesse viés, o recorte temporal da pesquisa foi o período do início do isolamento e do distanciamento social, ocorridos em março de 2020, com a suspensão das aulas, o fechamento das instituições escolares, a realização de atividades emergenciais, remotas e não presenciais, e também o período do retorno das atividades presenciais, no segundo semestre de 2021.

As questões norteadoras que basearam a investigação se organizaram em torno das concepções de criança, infância(s) e educação infantil; o planejamento e a realização das práticas pedagógicas no contexto de pandemia da Covid -19; os recursos e as estratégias utilizadas pelas educadoras; os desafios e as possibilidades enfrentados pelas profissionais; bem como o retorno das atividades presenciais; o planejamento e a realização das práticas pedagógicas e os aprendizados adquiridos com as experiências. Portanto, o problema central da investigação foi: quais foram as percepções das educadoras de educação infantil sobre as práticas pedagógicas realizadas no período de distanciamento social e no retorno das atividades presenciais, em contexto de pandemia da Covid-19?

Em suma, o objetivo geral da presente pesquisa foi analisar as percepções de educadoras da educação infantil de São José da Lapa, Minas Gerais, que atuaram com crianças de 5 anos, sobre as práticas pedagógicas propostas no contexto de pandemia da Covid-19. Os objetivos específicos foram: verificar as concepções das educadoras sobre criança, infância e educação infantil; identificar as práticas pedagógicas proporcionadas às crianças pelas educadoras, durante o período de distanciamento social e no retorno das atividades presenciais; e analisar os desafios e as possibilidades, nas perspectivas das educadoras, sobre as vivências realizadas pelas crianças, no período de distanciamento social e no retorno das atividades presenciais.

Para tal, o presente texto apresenta 4 capítulos com divisões em tópicos. O capítulo 1, *Caminhos Metodológicos da Pesquisa*, discorrerá o trajeto percorrido na investigação. Desta forma os tópicos são: *O método e o percurso da pesquisa*; *Revisão bibliográfica*; *Análise documental*; *Entrevista semiestruturada, questionário e Análise de conteúdo*.

O capítulo 2, *Campo Teórico e Epistemológico da pesquisa* e o capítulo 3, *Compreensões sobre Educação Infantil, Criança, Infância, Educador e Práticas Pedagógicas* abordarão os fundamentos teóricos. Para esse fim, os tópicos do capítulo 2 apresentarão o contexto da pandemia da Covid-19 com o: *Breve histórico da pandemia da Covid-19*; *Consequências da pandemia*; *Educação na pandemia da Covid-19* e *Desigualdades na*

educação com a pandemia da Covid-19. Já os tópicos do capítulo 3 desenvolverão sobre Educação Infantil, Criança, Infância, Educador e Práticas Pedagógicas, sendo eles: Legislações que amparam a educação infantil; Criança e infância (s); e As/os educadoras/es e as vivências no âmbito da prática pedagógica na educação infantil.

Por fim, o capítulo 4, *O diálogo com as percepções das educadoras sobre as práticas pedagógicas no contexto da pandemia da Covid-19*, que discorrerá sobre os relatos das educadoras, bem como as análises e as inferências do estudo. Esse capítulo foi desmembrado nos seguintes tópicos: *Sobre os sujeitos participantes da pesquisa; Concepções das educadoras sobre criança, infância e educação infantil; Práticas pedagógicas no período de distanciamento social e no retorno das atividades presenciais e o último tópico, Desafios e possibilidades no âmbito da prática pedagógica em contexto de pandemia.* Em resumo, será apresentado o resultado final, as contribuições e aprendizados da pesquisa nas *considerações finais.*

CAPÍTULO 1 - CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os caminhos metodológicos se referem às etapas da pesquisa, isto é, ao trajeto percorrido na investigação, aos passos dados para chegar ao resultado da pesquisa. O estudo foi dividido em quatro etapas, sendo elas: revisão bibliográfica, produção de dados (coleta de dados), análise de conteúdo e resultado final. Para melhor compreender os passos dados em cada fase, o como e o porquê das escolhas, sintetizarei a explicação de algumas dessas etapas.

A escolha das educadoras da educação infantil que atuaram com crianças de 5 anos do Município de São José da Lapa, Minas Gerais, como sujeitos da pesquisa, se deu pelo fato de eu também ser uma educadora e principiante na docência. A minha experiência na docência é recente. Trabalho na rede de educação há apenas três anos e nove meses. Então, sou uma educadora que se encontra no período inicial de exercício da docência, que corresponde aos três ou cinco primeiros anos de atuação profissional (MARTINS; PAPI, 2010).

A necessidade de conhecer e me aprofundar na educação infantil foi motivo para estudar e pesquisar a temática, pois acredito que essa primeira etapa da educação básica é a base, o alicerce da educação. É a etapa em que se iniciam os vários processos de desenvolvimento, socialização, interação e aprendizagem. Logo, este estudo tem como ênfase pesquisar sobre as práticas pedagógicas por meio do sujeito educador, das suas percepções e vivências com as crianças pequenas.

Vivenciar experiências na educação infantil, no período de isolamento e distanciamento social de uma pandemia, foi complexo e desafiante. Foi um período de incertezas, também de mudanças e novidades. Entretanto, foi interessante parar e pensar como as crianças pequenas, de 5 anos, necessitam de atendimento presencial, de especificidades e particularidades. Essa fase corresponde à transição da educação infantil para o ensino fundamental, que são importantes etapas e segmentos da educação básica.

O município de São José da Lapa fica localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, especificamente no Setor Norte da Região Metropolitana. Passou a integrar a Região Metropolitana de BH, em 1992, no ano da sua emancipação. Ele pertencia ao Município de Vespasiano.

Figura 1 – Mapa da região metropolitana de Belo Horizonte



Fonte: Obeltrano (2023)¹

Conforme a Figura 1, o município de São José está representado pelo número (32). O município se encontra ao sul de Confins (7), a leste de Pedro Leopoldo (23) e a oeste de Vespasiano (34).

Figura 2 – Mapa de São José da Lapa



São José da Lapa

Fonte: Imagem do Google (2023)²

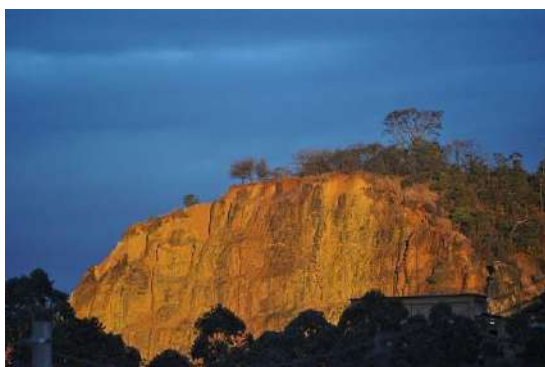
¹ <https://www.obeltrano.com.br/portfolio/a-integracao-metropolitana/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

² Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/S%C3%A3o+Jos%C3%A9+da+Lapa,+MG,+33350-000/@-19.7017918,-43.9735222,13z/data=!3m1!4m6!3m5!1s0xa688401888622b:0x5f70448882d6ffc5!8m2!3d-19.6986923!4d-43.9581514!16s%2Fg%2F11bc6rgbxy>. Acesso em: 22 de mar.2022.

Conforme dados do IBGE (2021), a população de São José da Lapa é estimada em 24.500 habitantes, sendo, aproximadamente, 3.000 crianças, 1.336 crianças de 0 a 4 anos e 1.611 crianças de 5 a 9 anos.

Ainda conforme o IBGE, em 1992, após um referendo popular, o distrito foi transformado em município pela Lei Estadual nº 10704 de 27 de abril. O nome da cidade de São José da Lapa surgiu devido a uma figura parecida com a imagem de São José, formada pelas águas, que escorriam do paredão da pedra. Assim, comemora-se o padroeiro da cidade, no dia 19 de março, e o aniversário da cidade, no dia 27 de abril, ambos feriados municipais.

Figura 3 – Foto da Pedreira e QR Code da história de São José da Lapa



Fonte: Site Fotos Tur³



Fonte: Facebook da Prefeitura

A Figura 3, à esquerda, é a foto do paredão de pedra da Pedreira, que fica localizada na cidade de São José da Lapa. E a Figura à direita é um QR Code⁴, com dados de São José da Lapa. Trata-se de um vídeo institucional da Prefeitura sobre o município.

Foi na cidade de São José da Lapa que iniciei a docência. Foi onde vivenciei, na educação infantil, um momento atípico, complexo e desafiador de pandemia, mas também momentos de muitos aprendizados. Fui muito bem acolhida nas duas instituições escolares pelas quais passei. Tenho um grande carinho e respeito pela cidade, que me acolheu. Sinto-me pertencente a ela, sinto-me uma lapense de coração. Assim sendo, sei que posso contribuir com a rede, com o município e, principalmente, com as crianças. Esses foram os motivos pelos quais escolhi pesquisar nesse município, no campo das crianças, infâncias e educação infantil.

Para iniciar a pesquisa, foi realizado um levantamento das pré-escolas do município de São José da Lapa, a fim de verificar as instituições que atenderam as crianças no período de

³ https://www.facebook.com/prefeiturasjloficial/?locale=pt_BR. Acesso em: 23 mar. 2023.

⁴ QR Code é um código de barras bidimensional e estilizado, responsável por armazenar dados que podem ser lidos rapidamente por dispositivos digitais. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-qr-code/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

distanciamento e isolamento social, após o fechamento das instituições de ensino devido à pandemia de Covid-19. Foi possível verificar que o município tem 15 instituições educacionais públicas, sendo oito escolas municipais, duas estaduais e cinco Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

As escolas estaduais são: Escola Estadual Beatriz Maria de Jesus e Escola Estadual José Elias Issa. As escolas municipais que atendem a educação infantil e o ensino fundamental I e II são: Escola Municipal Dona Terezinha de Jesus Viana Camargos, Escola Municipal Leila Maria Lopes Fischer, Escola Municipal Filhinha Gama, Escola Municipal Maria de Lourdes Pereira dos Santos, Escola Municipal Inácia de Carvalho, Escola Municipal Odette Ferreira Rodrigues, Escola Municipal Padre Borges e Escola Municipal Vereador Maurício Saúde Pacheco.

Assim, foram seis pré-escolas no município que atenderam as crianças pequenas de 4 e 5 anos de modo remoto e no retorno das atividades presenciais. As turmas da educação infantil eram das escolas: Escola Municipal Dona Terezinha de Jesus Viana Camargos, Escola Municipal Leila Maria Lopes Fischer, Escola Municipal Filhinha Gama, Escola Municipal Padre Borges, Escola Municipal Vereador Maurício Saúde Pacheco e Pedacinho do Céu, que fica dentro da Escola Municipal Inácia de Carvalho.

Os cinco CEMEIs: Vovó Matilde Isabel de Jesus, Dona Eunice Rodrigues Assunção Costa, Dona Dalva dos Santos Ferreira, Maria Germana Fagundes e Pedacinho do Céu, que atendem bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas ficaram fechados, não realizaram atendimento às crianças, no período de março de 2020 a agosto de 2021, conforme os Decretos Estaduais 47.886/2020, publicado em 15 de março de 2020, e 47.891/2020, publicado em 20 de março de 2020, que dispõem sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pela Covid-19 (Novo Corona vírus), bem como sobre recomendações ao setor privado estadual; Deliberação do Comitê Extraordinário da Covid-19 nº 15 de 20 de março que dispôs sobre a suspensão das aulas nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. O município de São José da Lapa não tem sistema educacional próprio, por isso é vinculado ao Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais.

Já as pré-escolas que atendem as crianças de 3 a 5 anos da educação infantil tiveram atendimento no período de distanciamento e isolamento social em 2020. Foi instituído Ensino Emergencial com atividades não presenciais, conforme a Portaria da Secretaria Municipal da Educação (SME), nº 1 de 11 de maio de 2020, de São José da Lapa. O município instituiu o programa de oferta emergencial de atividades não presenciais, em conformidade com a nota de esclarecimento e orientação nº 01/2020 CEE/MG.

Quadro 1 – Levantamento de pré-escolas

PRÉ-ESCOLAS	TURMAS	EDUCADORES R1	EDUCADORES R2	EDUCADORES R1 + EDUCADORES R2
1.	2	2	2	4
2.	2	2	1	3
3.	1	1	1	2
4.	4	4	4	8
5.	2	2	2	4
6.	3	3	1	4
TOTAL	14	14	11	25

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora em 2021

O quadro anterior foi elaborado de acordo com o levantamento feito nos *sites*⁵ das seis instituições. *Sites* que foram utilizados pelas pré-escolas no período de distanciamento social, durante as atividades remotas, não presencial, em 2020. Foi possível verificar que nas 6 pré-escolas havia 14 turmas de crianças pequenas de 5 anos, ou seja, crianças no 2º período da educação infantil. Havia, no total, 25 educadoras, sendo 14 educadoras R1 (Regente de turma), educador responsável pela turma, e R2, educador de conteúdo curricular específico. Os dados dos *sites* das instituições foram gerados com base nas turmas de 2020, havendo possível alteração de acordo com a retomada das atividades presenciais, em agosto de 2021.

Desta forma, a pesquisa foi realizada com sete educadoras. Como critério de inclusão, foram selecionadas educadoras das seis pré-escolas da Rede Pública do Município de São José da Lapa, que atuaram na educação infantil, com as crianças de 5 anos, no período de março de 2020, início da pandemia da Covid-19, e no retorno das aulas presenciais, no segundo semestre de 2021.

A busca ativa foi realizada por meio de convites pelo *WhatsApp* e telefone às educadoras que tivessem interesse e disponibilidade para participar da pesquisa, com a anuência da

⁵<https://escterezinhacamarg.wixsite.com/educa/copia-materias-1o-periodo>;
<https://escolaleila2020.wixsite.com/escolaleila/turmas>;
<https://filhinhagama.wixsite.com/escola/turmas-ensino-infantil>;
<https://empadreborges.wixsite.com/educacao/aulas>;
<https://escolamauricio.wixsite.com/escolamauricio/turmas>;
<https://eminaciacarvalho.wixsite.com/escola/atividades>.

Secretaria Municipal de Educação do Município. Isso possibilitou que, no retorno das atividades presenciais em 2022, a pesquisa fosse realizada, também, de forma presencial.

Rapidamente, as entrevistas foram agendadas e realizadas com as educadoras, via plataforma *Teams*, uma plataforma de comunicação que permite realizar reuniões, conversas e aulas, e também de forma presencial àquelas que se dispuseram. A entrevista foi realizada com pelo menos uma educadora de cada pré-escola do município. As educadoras e as instituições receberam números e letras, respectivamente, uma vez que as implicações éticas da pesquisa foram criteriosamente respeitadas, considerando a privacidade e confidencialidade de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, tanto no que se refere à identificação de nomes, quanto ao uso de imagens.

Dessa forma, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi lido e esclarecido às participantes que, após a explicação, assinaram-no, dando consentimento e autorização do uso de imagem e depoimento oral. Ademais puderam ficar à vontade em responder às perguntas que desejaram, e foi garantido que os dados da pesquisa fossem tratados com o devido profissionalismo e sigilo, seguindo todas as normas e critérios de uma pesquisa científica.

Assim, para melhor entendimento, as instituições receberam letras em ordem alfabética (A, B, C, D, E e F) e as educadoras foram identificadas como a letra E de educadora, além de receberam números de 1 a 7, conforme a ordem de aceite e participação na pesquisa e na realização das entrevistas.

Quadro 2 – Identificação das pré-escolas e educadoras

PRÉ-ESCOLAS	EDUCADORAS
A	1
B	2 e 3
C	4
D	5
E	6
F	7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em 2022.

Cada pré-escola foi representada por, pelo menos, uma educadora regente, exceto a pré-escola B que foi representada por 2 educadoras. Logo, a pré-escola A teve como colaboradora

a educadora 1 - E1, a pré-escola B as colaboradoras E2 e E3, a pré-escola C a E4, a pré-escola D a E5, a pré-escola E a E6 e a pré-escola F a E7. Por fim, a identificação das educadoras e das pré-escola ficou assim: E1A; E2B e E3B; E4C; E5D; E6E e E7F, sendo o número a identificação das educadoras e a letra a identificação da pré-escola. Onde se lê: E1A “a educadora 1 da pré-escola A”.

1.1 O método e o percurso da pesquisa

A investigação é empírica, descritiva e interpretativa, de natureza qualitativa. É um estudo de caso múltiplo. As técnicas e métodos adotados foram revisão bibliográfica e análise de documentos oficiais. Logo, os instrumentos utilizados foram entrevistas semiestruturadas e o questionário. Para a análise dos dados, foi escolhido a Análise de Conteúdo da Bardin (1977).

Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. “Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, (...), o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 11).

O estudo de caso é múltiplo, pois contemplou mais de um sujeito. A pesquisa foi realizada com sete educadoras/colaboradoras. Esse método foi escolhido, pois se trata de um estudo empírico, que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Nessa mesma linha de pensamento, Yin entende que (...) o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à produção e análise de dados. Nesse sentido, de acordo com Yin, para Stoecker (1991), “o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem uma característica do planejamento em si, mas uma estratégia de pesquisa abrangente: (YIN, 2001, p. 33).

Já com a revisão bibliográfica, a pretensão foi compreender as concepções e conceitos de criança, infância (s), práticas pedagógicas, professor, educador, outros termos e categorias advindas com a pesquisa; verificar o que se tem estudado acerca das práticas pedagógicas na educação infantil; e buscar referencial teórico para colaborar na análise dos conteúdos, dos documentos e das entrevistas semiestruturadas. “A pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na

medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho” (AMARAL, 2007, p. 5).

Com a análise documental, foi possível verificar as orientações dos documentos oficiais nacional, estadual e regional, como Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ministério da Educação (MEC), bem como as Resoluções e Portarias do Estado (MG) e do Município de São José da Lapa, que instruíram e orientaram a realização das atividades remotas, não presenciais e do retorno das atividades presenciais. Dessa forma,

a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. (...), portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dado (BARDIN, 1977, p. 45-46).

Assim, aplica-se às pesquisas de modo geral e na utilização de pesquisas com documentos, de tal forma que a pesquisa documental é entendida como um procedimento metodológico para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.

Para a produção de dados, foram realizadas conversações e entrevistas semiestruturadas, de modo a coletar informações junto às educadoras envolvidas no processo de ensino e aprendizagem das crianças, por meio do diálogo e do contato direto com elas para melhor compreender o contexto analisado. Segundo Marconi e Lakatos, “a entrevista é o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional (...)”. Reforça-se que esse procedimento é “(...) utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento social” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 195). “(...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (...) e, também, mantém a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). As entrevistas de forma *online* e presencial seguiram um roteiro previamente elaborado, flexível e aberto, conforme (Anexo 4) do presente texto.

Para complementar os dados das entrevistas, foi aplicado um questionário *online* (Anexo 5) para as entrevistadas, pois o Bloco 2 da entrevista tinha como objetivo perguntar sobre o planejamento e a realização das práticas pedagógicas no distanciamento social e no retorno das atividades presenciais. As perguntas complementares foram: Há quanto tempo trabalha na escola? Há quanto tempo trabalha na educação infantil? O que compreende por práticas pedagógicas? Quais foram as práticas pedagógicas propostas no período de distanciamento social, março de 2020 a julho de 2021, devido a pandemia da Covid-19? Por que escolheu essas práticas? Como as crianças vivenciaram as práticas pedagógicas? Quais foram as práticas pedagógicas propostas no retorno das atividades presenciais, período de

agosto a dezembro de 2021? Por que escolheu essas práticas? Como as crianças vivenciaram as práticas pedagógicas?

O *link* do questionário foi enviado para as educadoras por meio do *WhatsApp*, com solicitação do preenchimento e envio. Foi explicado às educadoras que as respostas no formulário seguiam os mesmos critérios e condições, conforme as informações no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 1). O questionário foi analisado junto às entrevistas. No que diz respeito a formulário, o que chamamos de questionário, para as autoras Marconi e Lakatos (2010) “é um dos instrumentos essenciais para a investigação social, cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações diretamente do entrevistado” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 212). Assim, esse documento abordou questões que não foram suficientemente contempladas nas entrevistas, a fim de obter mais dados para responder aos objetivos propostos da pesquisa.

Portanto, a análise dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas e do questionário aplicado com as educadoras foi realizada conforme análise de conteúdo da Bardin (1977) que foi um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos diversificados. Não se tratando de um simples instrumento, entretanto, de um leque de apetrechos com muito rigor, marcado por uma grande disparidade de formas e adaptáveis a um campo de aplicação muito vasto, as comunicações. Logo, a análise de conteúdo foi essa técnica para analisar as comunicações da presente pesquisa.

1.2 Revisão bibliográfica

A revisão bibliográfica proposta consistiu em identificar, sistematizar e analisar abordagens teóricas e metodológicas presentes em pesquisas que investigam práticas pedagógicas na educação infantil. Com o estudo, o objetivo era buscar resposta sobre a pesquisa a respeito dessa temática. Assim, foi necessário fazer um levantamento de trabalhos e pesquisas sobre as práticas pedagógicas na educação infantil. Então, foi acionado o repositório da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores, estudantes e pesquisadores da área. Sua finalidade é o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

A primeira ação desenvolvida foi conhecer a Anped por meio das redes sociais como o *site* e o canal do *YouTube*; o acesso ao campo referente aos Grupos de Trabalhos (GTs)

temáticos e a delimitação dos números das reuniões nacionais para levantamento das pesquisas. Logo, três reuniões nacionais foram acessadas, sendo elas: 37ª de 2015, 38ª de 2017 e 39ª de 2019. O levantamento para o estudo foi antes da 40ª reunião que ocorreu em 2021.

A segunda ação foi acessar as Áreas do Conhecimento, ou seja, os Grupos de Trabalho, GTs da Anped. A princípio, a intenção era selecionar trabalhos de cinco GTs, sendo o GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, GT12 – Currículo, GT08 - Formação dos professores, GT4 – Sociologia da Educação e GT20 – Psicologia da Educação. Porém, com uma busca prévia pelo banco de dados com a palavra-chave “práticas pedagógicas”, foi possível perceber que a temática aparecia somente no GT7 e não sustentava trabalhos nos outros grupos mencionados. Diante disso, o levantamento foi feito, tomando por base o GT7, referente às pesquisas sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos. Entretanto, após levantamento dos trabalhos do GT 10 – Alfabetização não era intenção de ser analisada, porém foi possível perceber que apresentava alguns trabalhos pertinentes e relevantes para a revisão. Assim, também foram acessadas as reuniões desse GT, por meio do *site* da Anped, e feita a busca por esses trabalhos.

Para o levantamento dos trabalhos disponibilizados no repositório da Anped, foram utilizadas cinco palavras-chave, a saber: práticas pedagógicas, infância, educação infantil, crianças e pré-escola, nessa ordem de prioridade. Em alguns casos, o termo “práticas pedagógicas”, foi substituído pelos termos “práticas docentes” ou “práticas leitoras”, ou ainda, “leitura, escrita ou alfabetização”. Foi possível verificar que havia possibilidade de trabalhos referentes à temática, com outros termos, por exemplo, os trabalhos apresentados no GT10 de Alfabetização. Assim, foi elaborado uma planilha com o quantitativo de trabalhos encontrados com as buscas dos descritores.

Quadro 3 – Grupos de pesquisa da ANPED

Reunião/Ano	GT	Palavras-chave					TOTAL
		Praticas pedagógicas	Educação Infantil	Infâncias	Crianças	Pré-Escola	
37º 2015	GT 7	2	25	7	20	1	55
38º 2017	GT 7	1	11	2	6	1	21
39º 2019	GT7/G10	4	6	3	7	1	21

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em 2021.

Na 37ª Reunião, em 2015, foram encontrados 55 (cinquenta e cinco) trabalhos de acordo com as palavras-chave selecionadas e já na 38ª e 39ª reuniões, em 2017 e 2019, respectivamente, foram encontrados 21 (vinte e um) trabalhos em cada uma. A terceira ação foi o arquivo dos trabalhos selecionados e relacionados com a proposta da revisão bibliográfica. A seletiva ocorreu por meio da leitura dos títulos dos trabalhos, resumos e palavras-chave. Após essa etapa, ocorreu mais uma seleção e definição dos textos, por meio da leitura dos trabalhos. Sendo assim, foram selecionados dez textos, os que mais apresentavam semelhança, relevância com a proposta da revisão bibliográfica. Logo, dos trabalhos selecionados, cinco foram escolhidos para composição e análise do texto. Tendo em vista que três trabalhos foram da 37ª reunião, um da 38ª e um da 39ª. Por fim, a após leitura e estudo dos trabalhos selecionados, foi realizada uma descrição dos aportes teóricos e metodológicos e análise acerca dos trabalhos apresentados à Anped.

Quadro 4 – Trabalhos apresentados à Anped.

Reunião /Ano	Título	Autor	Palavras chave
37ª de 2015	Práticas pedagógicas e processos formativos: narrativas de professoras da educação infantil	Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis – UFF	formação de Professores; educação infantil; práticas pedagógicas.
	“Quando elas não querem mais ficar juntas fazendo, deixo elas pegarem brinquedos e brincarem”: os atos docentes como promotores da brincadeira e da linguagem entre as Crianças pequeninas	Joselma Salazar de Castro – UFSC e PMF Agência Financiadora: FAPESC/CAPES	ato social; brincadeira; crianças pequeninas; docência; linguagem.
	Práticas de letramento de turma de pré-escola: estratégias orais letradas	Leticia de Aguiar Bueno – PPGEDU/FURG Silvana Bellé Zasso – FURG Agência Financiadora: CAPES	letramento; oralidade; interação
38ª de 2017	Formas regulatórias na educação infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças	Aline Helena Mafra-Rebelo – UFSC Márcia Buss-Simão - UNISUL Agência Financiadora: CAPES	educação infantil; formas regulatórias; perspectiva das crianças.
39ª de 2019	Práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade: o que revelam as narrativas das professoras?	Luziane Patricio Siqueira Rodrigues - UFF - Universidade Federal Fluminense	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em 2021.

O Trabalho titulado “Práticas Pedagógicas e processos formativos: narrativas de professoras da educação infantil”, da autora Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis da Universidade Federal Fluminense (UFF), foi apresentado no GT 7 da 37ª Reunião Nacional da Anped. A pesquisa seguiu o debate em torno do perfil e da formação dos professores que atuam na educação infantil e pretendeu aprofundar alguns aspectos a respeito da formação continuada. O objeto da pesquisa foi ouvir as narrativas dos professores da rede municipal de educação infantil de Itaboraí /RJ. As palavras-chave utilizadas pela autora na pesquisa foram: formação de professores; educação infantil; práticas pedagógicas. O objetivo geral da pesquisa foi refletir sobre os sentidos e as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica da educação infantil, recorrendo às vozes dos professores.

O estudo “Quando elas não querem mais ficar juntas fazendo, deixo elas pegarem brinquedos e brincarem: os atos docentes como promotores da brincadeira e da linguagem entre as crianças pequeninas” foi outro trabalho apresentado no GT 7 da 37ª Reunião Nacional da Anped. Ele foi resultado da tese de doutorado da autora, Joelma Salazar de Castro, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo desse trabalho foi conhecer os atos pedagógicos com crianças de 2 e 3 anos e os atos brincantes e comunicativos que permeiam as relações criança-criança e criança-adulto, pertencentes a um coletivo de educação infantil. As palavras-chave foram: ato social, brincadeira, crianças pequeninas, docência e linguagem. Conforme Castro (2015), a pesquisa evidenciou a importância das escolhas sensíveis feitas por professores e às indicações das crianças. Assim, há necessidade de constituir a prática docente pela observação atenta ao que as crianças nos indicam, mas pensando não apenas em uma observação distanciada dos processos relacionais e brincantes delas.

O trabalho “Práticas de letramento de turma de pré-escola: estratégias orais letradas”, das autoras Leticia de Aguiar Bueno e Silvana Bellé Zasso, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) teve como agência financiadora a CAPES. Esse trabalho apresentou dados de uma pesquisa realizada em 2014, sobre práticas de letramento em uma turma de pré-escola de zona rural localizada na Ilha dos Marinheiros, no município de Rio Grande – RS. As palavras-chave utilizadas no trabalho foram: letramento, oralidade e interação. A pesquisa partiu dos estudos de Street (2003), Kleiman (1995), Marinho (2010) e Manrique e Rosemberg (2000), a partir de uma perspectiva etnográfica de investigação. Com a sistematização dos dados, foi possível identificar que o momento da rodinha, prática pedagógica comumente realizada na educação

infantil, é permeado pela interação das crianças com seus pares e com a professora, por meio da oralidade. O quadro negro ou lousa, os cartazes, os livros infantis e os cadernos de registros da turma são os recursos utilizados. Em vista disso, foi possível discutir no trabalho, as várias estratégias orais letradas utilizadas pelas crianças e pela professora em diferentes momentos da rodinha, que se configura como uma prática de letramento da turma.

Já o estudo “Formas regulatórias na educação infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças”, das autoras Aline Helena Mafra Rebelo da UFSC e Márcia Buss Simão da Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, foi um trabalho apresentado no GT 7 da 38ª Reunião Nacional da Anped, tendo como palavras-chave: educação infantil, formas regulatórias e perspectiva das crianças. Os resultados são contribuições de uma pesquisa, em nível de mestrado, que assumiu como problemática investigar as formas regulatórias inerentes ao funcionamento de uma instituição de educação infantil de uma rede pública municipal a partir do ponto de vista das crianças. Para tanto, esse estudo ressaltou os caminhos teórico-metodológicos que orientaram a pesquisa e os aspectos principais que sobressaíram nas duas categorias de análise em diálogo com estudos da Sociologia e da Pedagogia da Infância. Na categoria denominada “Formas regulatórias da instituição”, evidenciaram-se elementos sobre o processo de inserção das crianças novatas em regras da instituição. Já na categoria intitulada “Como as crianças vivem as regras no Grupo/4/5” destacaram-se as atividades dirigidas como eixo da prática pedagógica. De acordo com Rebelo e Simões (2017),

Cabe esclarecer que as atividades dirigidas são aqui compreendidas como aquelas em que são propostas às crianças, atividades ditas “pedagógicas”, tais como: recortar e colar letras e imagens no caderno; pintar a bandeira do Brasil no dia em que se comemora sua independência; ouvir histórias e reproduzi-las por meio de desenhos, etc. (REBELO; SIMÃO, 2017, p. 12).

E, por fim, o trabalho “Práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade: o que revelam as narrativas das professoras?”, da autora Luziane Patrício Siqueira Rodrigues da Universidade Federal Fluminense (UFF), apresentado no GT 7 da 39ª Reunião. Esse trabalho teve como objetivo apresentar alguns recortes da pesquisa de mestrado da autora que buscou perceber como os discursos dos outros e as subjetividades contribuem, ou não, na proposição de práticas leitoras na creche, privilegiando as narrativas das professoras que atuavam com as crianças, revelando presenças, sentidos e concepções, que embasam as práticas que narram um determinado contexto, mas que podem ajudar a projetar práticas leitoras significativas. Ainda, a autora do trabalho buscou referências em Bakhtin (2011); Benjamin (1994); Corsino (1994); Jovchelovitch; Bauer (2011). Segundo Rodrigues (2019), é urgente conhecer e reconhecer cada

criança como pessoa inteira, sujeito único e de direitos, ao invés de destacar apenas suas potencialidades futuras. Para ela, será possível estruturar propostas pedagógicas de qualidade na educação infantil, observando as peculiaridades nos modos de ser, estar e se expressar das crianças nos ambientes institucionalizados, bem como assumir a criança como centro do planejamento curricular. O que pretendem as normalizações é afirmar que a base do trabalho pedagógico deverá ser guiada pelas crianças, por suas indicações reveladas no corpo, nos gestos, na palavra, no silêncio, enfim, nas diferentes formas de se comunicar.

Com as leituras e estudo dos trabalhos apresentados às três reuniões da Anped - 37^a, 38^a e 39^a -, foi possível perceber que crescem os trabalhos relacionados à infância, criança e educação infantil. Isso acontece, principalmente, na perspectiva da sociologia da infância, que concebe as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos e produtoras de cultura; e infância como uma categoria social, geracional e/ou estrutural, buscando referências nos estudos de Jeens Qvortrup (1993); Manuel Sarmiento (2007), Wilham Corsaro (2002), dentre outros autores. Ao contrário da ideia conservadora e neoliberal do adultocentrismo, para a qual o adulto é o centro, o controlador e ditador das regras, a criança, nessa perspectiva, é compreendida como protagonista, sujeito competente, que consegue elaborar estratégias com os adultos e seus pares. Elas constroem, criam, participam de forma criativa de suas culturas entre pares e os adultos. Assim, percebe-se que as culturas infantis representam a singularidade das crianças, sobretudo a realidade da sociedade, sobre os modos de vida. Logo, possuem características específicas da infância e diferentes das culturas adultas.

Ao longo do estudo e análise dos trabalhos apresentados, foi possível perceber a necessidade de investigar mais sobre as práticas pedagógicas, principalmente as planejadas e realizadas com as crianças de 5 e 6 anos, para subsidiar futuras pesquisas. Pesquisar, planejar e registrar as práticas significa refletir sobre o trabalho e abrir-se ao processo de formação. Ademais, foi possível verificar que os trabalhos citados estavam relacionados às práticas pedagógicas e remetem ao sujeito professor e sua formação. Assim, o professor é considerado esse profissional da educação que é o mediador, que interage com as crianças e produtor de relatos reflexivos sobre sua prática pedagógica no cotidiano escolar. Nesse sentido, cabe refletir sobre as práticas, os atos, as estratégias pedagógicas que estão sendo realizadas e vivenciadas pelas crianças da educação infantil, visto que são várias as possibilidades e práticas nas creches e pré-escola.

Com a análise do levantamento bibliográfico dos trabalhos apresentados à Anped, foi possível notar temáticas relacionadas às práticas de leitura e escrita. Uma vez que é importante que os espaços da educação infantil sejam ambientes que promovam um conjunto de situações

de leitura e escrita das quais as crianças tenham oportunidade de participar. Como exemplo, é interessante citar um relato apresentado em um dos trabalhos anteriormente mencionado: o chão do banheiro de uma instituição de educação infantil era coberto por jornais; ali as crianças tinham a oportunidade de realizar práticas leitoras, ou seja, possibilidade de múltiplas práticas de leitura e escrita.

Também foi possível constatar que alguns desses trabalhos discutiam sobre as práticas pedagógicas lúdicas, como o brincar, um dos eixos estruturantes da educação infantil preconizado pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. O brincar vai além de ser um direito da criança, pois é a linguagem pela qual ela se expressa. Por meio da brincadeira, a criança comunica sentimentos, ideias e produz suas culturas, próprias do universo infantil, principalmente na educação infantil.

Já com relação aos procedimentos metodológicos utilizados nos trabalhos apresentados, avista-se que as pesquisas realizadas com as professoras, sujeitos de pesquisa, tinham um caráter acolhedor, participativo e principalmente de escuta. Para tanto, utilizaram da narrativa, um método importante para fazer pesquisas.

Portanto, por meio da revisão bibliográfica, levantamento dos trabalhos disponibilizados no repositório da Anped de três reuniões nacionais, foi possível refletir sobre as pesquisas acerca das práticas pedagógicas e quais estão sendo realizadas no âmbito da educação infantil. Refletir também sobre os desafios e possibilidades advindas de trabalhos que envolvem crianças e professores; compreender mais sobre os aportes metodológicos e teóricos e conhecer métodos possíveis para realizar pesquisas, como a pesquisa narrativa e o estudo de caso; e ainda conhecer novos autores e aprofundar naqueles que investigam sobre criança, infância (s), educação infantil e práticas pedagógicas.

1.3 Análise documental

Com o fechamento das instituições de ensino e a suspensão dos atendimentos presenciais, devido à pandemia da Covid- 19, os órgãos responsáveis pelos Sistemas de Educação do Brasil, em conjunto com outras instituições educacionais, motivaram discussões sobre a situação para a orientação dos Estados e Municípios. O Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou alguns documentos com recomendações e orientações para o funcionamento da educação brasileira.

Em 18 de março de 2020, o CNE emitiu uma nota de esclarecimento, dando autonomia e responsabilidade aos diversos sistemas de ensino de organizarem seus calendários letivos, reposições das aulas e propostas pedagógicas, desde que respeitadas as legislações já vigentes. Dessa forma, o CNE autorizou que as redes e instituições estabelecessem formas para a reposição dos dias e horas perdidos e conferiu aos Estados e Municípios a autorização de atividades a distância. (BRASIL, 2020a). Declarou que todos os sistemas e redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, deveriam reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação do novo Coronavírus.

Em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 6, encaminhado por meio da Mensagem nº 93 de 18 de março de 2020, que reconhece para os fins do artigo 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República. E em 28 de abril de 2020, foi aprovado o Parecer 05 do CNE com orientações de reorganização das atividades educacionais. Essas orientações visavam diminuir os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, esse documento propõe algumas possibilidades de cumprimento de carga horária, prevista no 3º art. da LDB, considerando também os objetivos de aprendizagem propostos no currículo escolar:

A reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência; a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso; e a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades (BRASIL, 2020b, p. 06).

As orientações e diretrizes para o cumprimento do calendário escolar da Educação Básica, publicadas pelo CNE para as instituições de ensino das redes municipais, estaduais, distrital e federal visava às recomendações para conseguir lidar com as diversas situações em razão da Pandemia da Covid-19. Logo, foi por meio da Portaria da Secretaria Municipal da Educação (SME), nº 1 de 11 de maio de 2020, de São José da Lapa, que o município instituiu o programa de oferta emergencial de atividades não presenciais, conforme nota de esclarecimento e orientação nº 01/2020 CEE/MG. Diante disso, em atendimento à legislação, as escolas tiveram que se organizar para o cumprimento das atividades não presenciais.

Com a diminuição do índice de contaminação do vírus da Covid em julho de 2021, as instituições de ensino se preparavam para o retorno das atividades presenciais. O retorno também seguiu orientações do Estado. Porém, o município tinha autonomia e o retorno aconteceu de acordo com a realidade municipal. Assim, em julho de 2021 o município de São José da Lapa se preparou para o retorno aos atendimentos presenciais, conforme as orientações de cumprimento dos Protocolos de Referência Retorno das Atividades Escolares, seguindo as orientações elaboradas pelo Consórcio Intermunicipal de Saúde e de Políticas de Desenvolvimento da Região do Calcário – CISREC (2021). O documento foi elaborado para ajudar e apoiar os Municípios consorciados no planejamento do retorno às aulas presenciais, possibilitando que isso fosse feito de forma segura, conforme frisa o documento:

Considerando a condição de transmissão comunitária do novo coronavírus (COVID-19) e a necessidade premente de envidar todos os esforços em reduzir a transmissibilidade, oportunizando manejo adequado dos casos leves, de forma a garantir que as atividades escolares retomem, gradativamente, seu formato presencial, compreendendo-se as diversas especificidades dos espaços e a individualidade de cada aluno, além de cumprir os objetivos das atividades pedagógicas a serem desenvolvidos: (CISREC, 2021, p.1).

Ainda de acordo com o documento citado anteriormente CISREC (2021), a retomada gradual das atividades presenciais foi realizada em quatro fases, a saber: Fase 1 - atividades escolares e administrativas permaneceriam remotas; Fase 2 - acolhimento de servidores e alunos e disponibilização de laboratórios de informática e/ou outros ambientes para alunos que tiveram dificuldade com as AER's (atividades de ensino remotas); Fase 3 - retorno semipresencial e gradativo de (no máximo) 50% das atividades administrativas e escolares, de acordo com a situação epidemiológica e Fase 4 - retorno presencial de 100% das atividades administrativas e de ensino. Essa organização está sintetizada na imagem a seguir, retirada do documento.

Figura 4 - Teto de ocupação das atividades administrativas e escolares conforme situação epidemiológica

Fase 1	Fase 2	Fase 3			Fase 4
Atividades Remotas	20%	30%	40%	50%	100%

Fonte: CISREC (2021)

A duração mínima de cada uma dessas fases foi de 14 dias e foram apresentados critérios que foram observados para avanço entre uma etapa e outra como: número de casos acumulados e casos novos diários; taxa de ocupação de leitos de UTI epidemiológica e variação da média móvel.

Já com relação ao retorno das atividades remotas e presenciais, em instituições onde não era possível implementar ensino remoto de qualidade, bem como onde havia estudantes sem recursos para o ensino, recomendou-se o retorno das atividades presenciais, dividido em turnos e com rodízio de alunos, com garantia de cumprimento das normas de segurança contra a Covid-19. Foi destacada a necessidade de priorizar as faixas etárias pré-escolares e adolescentes. A pré-escola, pelo motivo de desenvolvimento da linguagem e interação social; e os adolescentes, pela necessidade de preparação para formação superior e mundo do trabalho. Assim, cada instituição de ensino avaliou o melhor meio de fornecimento dos turnos, mediante disponibilidade de salas, profissionais e horário de funcionamento. Além de adequar os trabalhos às demandas pedagógicas de cada aluno, seguindo recomendações da Secretaria de Educação.

No que se refere à organização pedagógica no ensino híbrido, o documento do CISREC (2021) orientou que no acolhimento fosse promovida à escuta e diálogos com as crianças sobre as trocas de experiências e o período vivido, considerando as diferentes percepções das diferentes faixas etárias. Além disso, orientou, também, a aplicação de avaliação diagnóstica e formativa, contemplando os conhecimentos efetivamente trabalhados durante a suspensão das atividades escolares, de modo a obter subsídios para o replanejamento curricular, considerando os saberes essenciais para cada ano de escolaridade e destinou momentos para revisão dos objetivos de aprendizagem e habilidades trabalhadas durante a suspensão das atividades escolares.

Ainda com relação organização pedagógica do retorno das atividades presenciais, o documento também orientou que as aulas deveriam ter caráter preferencialmente expositivo, com esclarecimento de dúvidas e acompanhamento da realização das atividades propostas para o cumprimento da carga horária; a escola deveria planejar estratégias de ensino de acordo com o modelo adotado, visando ao alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; deveria ser feita a organização e orientação aos estudantes e suas famílias sobre a utilização das metodologias, com mediação tecnológica ou não, a serem empregadas na oferta das atividades não presenciais; além disso, as instituições de ensino deveriam trabalhar para o fortalecimento da participação da comunidade escolar em todos os processos, principalmente respeitando a opinião de estudantes, sem distinção de faixa etária.

No documento, as únicas orientações que referenciavam a educação infantil estavam descritas no item 4.4.2.36, que discutia as Especificidades da Educação infantil – Creche, que tratou sobre: o respeito ao distanciamento mínimo dos berços e colchonetes; a higienização dos brinquedos e de todos os objetos de uso comum; o distanciamento das mesas das crianças, mínimo de 1,5m (um metro e meio) entre elas; a proibição de manipular alimentos em atividades pedagógicas; a recomendação aos pais ou responsáveis sobre objetos pessoais, como roupas, toalhas e a limitação do número de contatos próximos a cada criança e equipe, com pequenos grupos e funcionários permanentes para cada grupo.

Portanto, foi possível perceber que a orientação pedagógica foi realizada de maneira geral, não houve uma orientação específica e exclusiva para as crianças da educação infantil. Houve orientações de organização para o atendimento às crianças. Logo, com a redução e flexibilidade dos índices de contaminação do Corona vírus, em novembro de 2021, e de acordo a situação epidemiológica, houve o retorno total das crianças às instituições, ainda seguindo os protocolos de segurança para prevenção ao vírus da Covid-19.

1.4 Entrevista semiestruturada e questionário

Para a realização deste estudo, as coletas de dados foram realizadas por meio de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionário *online*. As entrevistas foram gravadas, com a autorização das educadoras colaboradoras nesta investigação e assinatura nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de autorização de imagem e depoimento oral, conforme Anexos 1 e 2, respectivamente. Esses documentos são necessários e importantes para o cumprimento da ética de uma pesquisa. Eles garantem ao participante da pesquisa o respeito aos seus direitos.

O TCLE foi redigido de forma clara e objetiva, contendo informações sobre a pesquisa e sobre seu responsável, conforme a Resolução Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466 de 2012, bem como os contatos da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética responsável pela análise e aprovação do projeto, caso a colaboradora desejasse esclarecer dúvidas e ou desistir da participação no estudo.

Foram agendados com as educadoras colaboradoras o dia e horário da entrevista, com antecedência, conforme disponibilidade, e enviado, via *WhatsApp*, para as participantes a confirmação e o *link* para acesso à Plataforma *Teams* com orientações sobre o momento da

entrevista. Algumas educadoras preferiram fazer a entrevista pessoalmente, assim seguindo o mesmo procedimento.

Para a entrevista semiestruturada produziu-se um roteiro com as perguntas que subsidiaram a pesquisa. O roteiro foi composto por 3 blocos de perguntas, denominado de Eixo ou Categorias, sendo que o primeiro teve perguntas relacionadas às concepções das educadoras sobre Criança, Infância e Educação Infantil; já o segundo foi referente ao planejamento e realização das práticas pedagógicas no distanciamento social e no retorno das aulas presenciais, bem como sobre os recursos tecnológicos utilizados; e, por fim, o terceiro e último bloco, quanto aos desafios e possibilidades das educadoras com relação à promoção e realização das práticas pedagógicas no contexto de distanciamento social e também no retorno das aulas presenciais.

Ademais, as entrevistas foram gravadas, ouvidas e transcritas por meio do aplicativo de transcrição, “*transkriptor*⁶” e pelo tradutor do “*Word*” do pacote Office da *Microsoft*. Ambos são *Softwares* de transcrição *on-line* que convertem áudio em texto. Em seguida, foram realizadas correções de tradução, pois algumas palavras não foram traduzidas corretamente. Depois de transcritas, foi necessário realizar correções de palavras que não foram traduzidas e transcritas corretamente. Após as respostas das entrevistas foram organizadas em quadros descritivos de acordo os três blocos, ou seja, as categorias temáticas das entrevistas e as questões realizadas. A organização, por meio de quadros, foi feita para contribuir e facilitar na etapa de análise dos dados, de acordo com os Apêndices (A, B e C). Após a organização das transcrições das entrevistas em quadros, foi realizada a pré-análise e a análise com base nos referenciais teóricos pesquisados.

O roteiro da entrevista foi elaborado com perguntas prévias, porém com espaços para que as educadoras colaboradoras refletissem e comentassem acerca de outras questões, que achassem pertinentes e importantes à pesquisa. Conforme o andamento da conversação e da entrevista, foi possível solicitar esclarecimentos de questões e abordar outras que não foram apresentados no roteiro, visando à aproximação da realidade, cenário, sujeito e objeto pesquisado. Houve um momento prévio de interação com as educadoras para apresentação da proposta da pesquisa, de forma descontraída, favorecendo uma relação de confiança e respeito, essenciais para a realização de uma pesquisa de qualidade e pautada na ética.

⁶ O *Transkriptor* é um *software* de transcrição *online* que converte áudio em texto. Ele fornece aplicativos para *Android* e *iPhone*, extensões do *Google Chrome* e um serviço de página *web*. Transcreve reuniões, *podcasts* ou qualquer arquivo de vídeo/áudio. O aplicativo *web* pode ser utilizado em diversas áreas, desde a transcrição de uma entrevista jornalística até a legendagem de conteúdo *online*. Site <https://transkriptor.com/pt-br/>.

Para complementar as perguntas, principalmente no que disse respeito às práticas pedagógicas realizadas após o retorno das atividades presenciais, foi elaborado um questionário “Forms” também do pacote *Office* da *Microsoft*, com perguntas fechadas no que tange ao tempo de trabalho na escola e com a educação infantil. Já as perguntas abertas foram sobre a concepção de práticas pedagógicas: quais práticas foram propostas no período de distanciamento quanto no retorno presencial, o motivo pela escolha e como as crianças vivenciaram as práticas. Foi disponibilizado o *link* para as educadoras colaboradoras, por meio do aplicativo *WhatsApp*, acessarem e responderem. Com o preenchimento e submissão das respostas, foi possível selecionar as respostas e organizá-las também em quadros (Apêndice D). Assim, foram analisados juntamente com as respostas da entrevista.

1.5 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p.38). Sendo assim, a técnica utilizada nesta investigação foi a técnica de análise temática ou categorial. Para realizar a análise e interpretação dos dados coletados desta investigação foi necessário fazer a organização dos dados das entrevistas e dos questionários *online* em quadros descritivos para facilitar a análise, o entendimento e a interpretação dos resultados.

As perguntas do primeiro bloco foram relacionadas às concepções das educadoras sobre Criança, Infância e Educação Infantil. As segundas se referiram ao planejamento e realização das práticas pedagógicas no distanciamento social e no retorno das aulas presenciais e os recursos tecnológicos utilizados. Em relação às perguntas do bloco 3, foram voltadas para os desafios e possibilidades das educadoras com relação à promoção e realização das práticas pedagógicas no contexto de distanciamento social e também no retorno das aulas presenciais. Ficando assim: Categoria 1 – Concepções das educadoras sobre criança, infância (s) e EI; Categoria 2 – Planejamento e realização das práticas pedagógicas; Categoria 3 – Desafios e possibilidades com relação as práticas pedagógicas.

Dessa forma, após a categorização, organização das respostas em quadros, foi iniciada a pré-análise dos dados com “leituras flutuantes”, ou seja, uma leitura rápida, superficial, um “passar de olhos” nos documentos para identificar alguns elementos iniciais, seleção e verificação. Já na análise, com uma leitura mais aprofundada, foi possível agrupar as

informações e dados nas categorias, verificar termos e palavras mais usadas e repedidas, ter ideias e suposições.

Com a análise propriamente dita, a leitura foi mais criteriosa dos documentos, a separação dos dados de acordo com cada categoria e a apresentação das informações em “Quadros analíticos”, foi iniciada a inferência, a relação com a fundamentação teórica pesquisada, ou seja, os dados obtidos com a investigação e os pontos de vista dos autores e teóricos pesquisados. Esse procedimento possibilitou a interpretação dos resultados.

Em resumo, a pesquisa passou pela produção de dados, entrevista e aplicação de questionário *online*; a realização das transcrições das entrevistas; a organização das respostas tanto das entrevistas quanto dos questionários em quadros descritivos; a pré-análise com a seleção dos documentos; após, a análise com a categorização, as inferências e interpretações dos dados, juntamente, com base nos referenciais teóricos; por fim, o resultado da investigação.

CAPÍTULO 2 - CAMPO TEÓRICO E EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA

Os capítulos a seguir têm como objetivo apresentar os campos teóricos e epistemológicos que sustentaram esta pesquisa. Ou seja, mostrar os caminhos teóricos percorridos e condições necessárias e suficientes que auxiliaram nos resultados desta investigação, uma vez que as teorias e teóricos visam auxiliar na produção do conhecimento.

Para esse fim, o capítulo 2 expõe sobre o contexto da pandemia da Covid-19, seu histórico, sua origem, as consequências, a situação da educação na pandemia e as desigualdades advindas com ela. Já o capítulo 3 apresentará o histórico da educação infantil no Brasil, suas legislações, concepções de criança e infância (s) e, por fim, sobre as compreensões do educador e as vivências no âmbito da prática pedagógica na educação infantil. Ambos os capítulos com temas e discussões essenciais que corroboram com a pesquisa.

2.1 Breve histórico da pandemia da Covid-19

No dia 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde – (OMS) alertou a China sobre os casos graves de pandemia ocorrido a partir da cidade de Wuhan. Em janeiro de 2020, foi confirmado o primeiro caso fora da China e declarada emergência à saúde pública. O primeiro caso confirmado no Brasil foi em fevereiro de 2020 e, em março, a OMS declarou pandemia mundial. Assim, desde essa declaração, o mundo vive em um momento complexo de pandemia e milhares de pessoas estão sendo contaminadas com os vírus e indo a óbitos.

A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo Coronavírus, que é chamado de Síndrome Respiratória Aguda Severa (SARS-Cov-2). Essa síndrome é mais uma da família de um vírus conhecido por causar doenças, desde resfriado comum até mais graves, como a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS) e a Síndrome Respiratória Aguda Severa (SARS).

Para o filósofo Badiou (2020), não há nada de novo com relação à pandemia da Covid-19. O próprio nome já menciona isso: SARC. 2. Com efeito, já houve a primeira doença com essas mesmas características. Ele se refere ao caso da pandemia que ocorreu por volta do ano de 2002, Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Severa (SARS-COV).

Assim, conforme informações da OMS, a Covid-19 é uma infecção viral e respiratória que, no início, se assemelha a uma gripe ou resfriado comum, podendo evoluir para uma doença

mais grave como a pneumonia e, até, para o óbito. Na maioria dos casos, em 80% a 85%, os sintomas vão de leves a moderados; 1 em cada 6 pessoas infectadas, pode ficar gravemente doente e ir a óbito. (OMS, 2020). Dessa forma, é possível perceber a gravidade dessa doença que levou o mundo a uma pandemia.

Diante disso, foi necessário estabelecer medidas sanitárias para diminuir a contaminação e disseminação do vírus. Segundo as orientações do Ministério da Saúde do Brasil (2019), as medidas preventivas como a higienização das mãos, máscara de proteção, distanciamento social, isolamento domiciliar, vigilância de casos sintomáticos e seus contatos são meios para combater o vírus. Essas são medidas consideradas simples, porém, eficazes para que a doença não aumente os casos de contaminados.

Com isso em pauta, podemos lançar mão de uma concepção filosófica a respeito desse problema. Para Santos (2020), o novo vírus da Covid-19, Coronavírus, é contemporâneo, não somente porque está ocorrendo simultaneamente nas vidas das pessoas, mas porque partilha as contradições do tempo, os passados que não passaram e os futuros que virão ou não. Essa concepção de contemporaneidade tem características próprias:

O que é característico da nova concepção de contemporaneidade é uma visão holista sem ser unitária, diversa sem ser caótica, que aponta, em geral, para a co-presença do antinômico e do contraditório, do belo e do monstro, do desejado e do indesejado, do imanente e do transcendente, do ameaçador e do auspicioso, do medo e da esperança, do indivíduo e da comunidade, do diferente e do indiferente, e da luta constante para procurar novas correlações de força entre os diferentes componentes do todo (SANTOS, 2020, s/p).

Esse vírus assume um valor de hiper contemporâneo e, para o autor, “sermos contemporâneos do vírus significa que não podemos entender o que somos sem entender o vírus”. No entanto, “o modo como o vírus emerge, se difunde, nos ameaça e condiciona as nossas vidas é bem fruto do mesmo tempo que nos faz ser o que somos” (SANTOS, 2020, s/p). Ainda de forma reflexiva e poética, o autor define que o coronavírus,

gosta do ar poluído com que fomos infestando as nossas cidades. Aprendeu conosco a técnica dos drones e, tal como estes, é insidioso e imprevisível onde e quando ataca. Comporta-se como o 1% mais rico da população mundial, um senhor todo poderoso que não depende dos Estados, não conhece fronteiras, nem limites éticos. Deixa as leis e as convenções para os mortais humanos, hoje mais mortais que antes precisamente devido à sua indesejada presença. É tão pouco democrático quanto à sociedade que permite tal concentração de riqueza. Ao contrário do que parece, não ataca indiscriminadamente. Prefere as populações empobrecidas, vítimas de fome, de falta de cuidados médicos,

de condições de habitabilidade, de proteção no trabalho, de discriminação sexual ou étnico-racial (SANTOS, 2020, s/p).

Ainda segundo Santos (2020), para livrar-se desse vírus contemporâneo, que é heterogêneo e desigual, deve-se abandonar o modo de vida, alterar muitas das práticas, dos hábitos, das lealdades e das fruições às quais as pessoas estão acostumadas e que estão diretamente vinculadas à recorrente emergência e crescente letalidade do vírus. Ou seja, é preciso alterar a matriz da contemporaneidade, de que, em certa medida, fazem parte as populações que mais sofrem com as formas dominantes, como os pobres, negros, indígenas, imigrantes e outros.

Portanto, ainda para o autor, no período pós-pandemia, o coronavírus ainda alimentará a vertente pessimista da contemporaneidade, visto que, muitas pessoas não vão querer pensar alternativas de um mundo livre do vírus. Antes, vão querer o regresso ao normal, por estarem convencidos de que qualquer mudança que vier será para pior. “(...) a narrativa do medo haverá que contrapor a narrativa da esperança. A disputa entre as duas narrativas vai ser decisiva. Como for decidida determinará se queremos ou não continuar a ter direito a um futuro melhor” (SANTOS, 2020, s/p). Assim sendo, poderá haver uma dicotomia do medo x esperança.

2.2 Consequências da pandemia

Com a pandemia, o mundo não vive somente uma crise sanitária. Há um apanhado de crises em vários âmbitos: pessoais, sociais e econômico. Crises que não assolam somente o país brasileiro, mas muitos países. “A pandemia também é um momento em que a contradição entre economia e política se torna flagrante. Mesmo os países europeus não estão conseguindo prontamente ajustar suas políticas diante do vírus” (BADIOU, 2020, p. 6). O mundo está em guerra ou “Estamos em Guerra”. Essa foi uma frase dita pelo presidente francês, Emanuel Macron, parafraseada pelo também francês Badiou (2020), quando se referem às estratégias para combater a epidemia. Para Badiou,

(...) a metáfora de Macron, ‘estamos em guerra’, é correta: em guerra ou epidemia, o estado é compelido, às vezes ultrapassando a curso natural de sua natureza de classe, a adotar práticas mais autoritárias e mais geralmente direcionadas, para evitar uma catástrofe estratégica (BADIOU, 2020, p. 6).

Os países tiveram que adotar expressões e atitudes para conter a doença parecidas com aquelas que seriam postas em cena em uma guerra mundial, diante disso percebe-se a

complexidade da pandemia no contexto mundial. De acordo com Butler (2020), à medida que a pandemia foi reconhecida e ampliada, algumas pessoas formuladoras de políticas, ao reabrirem os mercados e buscarem recuperar a produtividade, recorreram ao recurso de imunidade de rebanho, que presume que aquelas pessoas que são fortes o suficiente para suportar o vírus, ao longo do tempo, desenvolverão imunidade e constituirão uma população forte capaz de trabalhar. Isso é semelhante à ideia do darwinismo, ou seja, as sociedades que tendem a evoluir são aquelas nas quais os mais aptos sobrevivem e os menos aptos não.

Nesse caso, em contexto de pandemia, os grupos vulneráveis são destinados a não sobreviver: os pobres, as pessoas com deficientes, os encarcerados, os sem-teto, os imigrantes, negros, mulheres etc. Esse grupo correspondia àqueles “deixados para morrer”, expressão fortemente estampada. “Essas populações são consideradas como a caminho da morte de qualquer maneira, não vale a pena criar salvaguardas, e uma métrica é adotada implícita ou explicitamente que determina qual vida é valiosa e quem não é” (BUTLER, 2020, p. 9). Trata-se de uma classe constituída de pessoas consideradas dispensáveis, vidas que não importam, população que sofre com violências. Essa é uma política que decide qual vida é valiosa e produtiva, quem são os úteis e os dispensáveis, como na Itália, quando as pessoas idosas são deixadas para morrer, conforme excerto do jornal,

Vítimas de coronavírus na Itália terão acesso negado a tratamento intensivo caso tenham 80 anos ou mais ou sejam vítimas de graves problemas de saúde com necessidade de leito de UTI. É o que propõe um documento preparado por uma unidade de gerenciamento de crises em Turim, ao qual o jornal The Telegraph afirma ter tido acesso. Alguns pacientes que não receberem tratamento intensivo serão deixados para morrer, temem os médicos (ESTADO DE MINAS, 2020).

Ainda para Butler (2020) a não-violência deve ser entendida não como passiva, mas como uma posição política, ética ativa, que se materializa através do reconhecimento da interdependência dos seres humanos em formas de protesto e atos de solidariedade, que os estados geralmente buscam minar ao classificá-los como violentos. Para ela, é algo mais do que cumplicidade com a violência de outra pessoa. “É, antes, um cálculo eugênico que depende de trabalhadores dispensáveis e substituíveis para atingir seu objetivo de revitalizar uma indústria produtiva em meio a uma pandemia” (BUTLER, 2020, p. 11).

Uma visão extremamente capitalista e dominadora. Dessa forma, ela entende que “a não-violência exige entendermos as relações com os outros como constituintes de quem somos”. De acordo com a autora,

o individualismo é baseado na negação dessa “relacionalidade”. Se impusermos limites regionais, nacionais, religiosos, raciais e de gênero às relações pelas quais somos definidos, aderiremos a identificações de grupo que reproduzem a lógica de exclusão à qual a não-violência se opõe. Tem que ser o estrangeiro - aquele que eu nunca conheci, aquele que mora a uma grande distância de onde eu moro, que fala outra língua que eu não conheço – a quem eu tenho uma obrigação ética. Uma compreensão da interdependência global, manifestada agora de formas agudas no mundo pandêmico, traz à tona esse tipo de obrigação (BUTLER, 2020, p. 18).

Conforme salienta a autora, na maioria das vezes, tende-se a entender a dependência como uma condição de exploração, mas, quando reformulada como interdependência, pode se tornar uma ética e uma política global comprometida com a igualdade social.

Com a pandemia da Covid-19 as palavras isolamento e distanciamento social passaram a fazer parte do vocabulário diário. Mas, o que essas palavras significam? Será que são sinônimas? De acordo com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2020), no *site* do Telessaude, há distinção entre as duas ações, sendo que,

distanciamento social é a diminuição de interação entre as pessoas de uma comunidade para diminuir a velocidade de transmissão do vírus. É uma estratégia importante quando há indivíduos já infectados, mas ainda assintomáticos ou oligossintomáticos, que não se sabem portadores da doença e não estão em isolamento (UFRGS, 2020, s/p.).

De modo que os exemplos de medidas de distanciamento social foram o fechamento de instituições de ensino, mercados, comércios, o cancelamento de eventos e de trabalho em escritórios, a fim de evitar aglomerações de pessoas e manter o distanciamento recomendado de 1 metro e meio entre as pessoas.

Já o isolamento é uma medida que visa separar as pessoas doentes (sintomáticos respiratórios, casos suspeitos ou confirmados de infecção por corona vírus) das não doentes, para evitar a propagação do vírus. O isolamento pode ocorrer em domicílio ou em ambiente hospitalar, de acordo com UFRGS (2020). Dessa forma, tanto o distanciamento e isolamento social foram necessários para o controle da disseminação do vírus da Covid-19.

No início da pandemia, os brasileiros mantiveram o distanciamento e isolamento social para impedir que o vírus se espalhasse, mesmo que significasse impactar a economia e o aumento de desemprego. Essas informações foram apontadas pela pesquisa do Instituto Data Folha que apresentou, à época, os seguintes dados: das 1511 entrevistas por meio telefônico no início de abril de 2020, 76% defendiam o isolamento social, 18% tinham uma visão contrária e

defendiam o estímulo à economia e 6% não souberam responder (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020).

Com a pandemia, os espaços públicos ficaram vazios e as casas cheias, resultando em uma nova dinâmica de convívio, socialização e organização. Além disso, algumas pessoas passaram o período de isolamento social sozinhas em casa. Assim, a experiência de confinamento trouxe consequências e implicações para as relações interpessoais. Dessa forma,

as restrições a deslocamentos, a suspensão de atividades em escolas, locais de trabalho ou de convívio comunitário intensificam o contato entre as pessoas residentes no mesmo domicílio. Em alguns casos, essa condição amplifica a exposição a situações de violência, principalmente para pessoas que ficam expostas à presença de agressor no domicílio (UFRGS, 2020, p.5).

Algumas consequências dessa pandemia foram agravadas para pessoas que apresentam fragilidades sociais, afetivas, econômicas, como instabilidade no emprego, dificuldades financeiras. Por exemplo, pessoas que não contam com uma residência adequada para se manter em distanciamento social, ou seja, domicílio que não tem espaço apropriado para o número de moradores; iluminação inadequada; difícil acesso a suprimentos, como água, comida, roupas, medicamentos e poucos recursos necessários diários para prevenção ou o tratamento de doenças. Esses fatores, além de prejudicar as medidas de distanciamento social, tendem a afetar o social e afetivo.

De acordo com Mosé (2020), o período de pandemia é atípico, surpreendente, experiência inédita e imprevisível. Desabou o mundo ilusório, da bolha de fama e consumismo, o que a autora chama de “Bolha da Civilização”, assim:

Esquecemos a vida e nos isolamos na bolha da civilização que agora desaba. Mas a vida continua. E, ao mesmo tempo, tudo nasce. Vivemos um choque grave. Daqui sairemos pessoas mais maduras, mais fortes, afinal estamos sendo obrigados a nos ver, ao invés de nos relacionarmos com aquilo que acreditamos ou sonhamos ser (MOSÉ, 2020, s/p).

Segundo a autora, a vida precisa de rotina, dinâmica, afazeres, tarefas. No entanto, nesse período de pandemia necessitou do isolamento, do ficar a sós, do parar para o autoconhecimento, do ouvir e do entender. Conforme Mosé (2020),

precisamos de alguma rotina no isolamento para não enlouquecer, mas o que mais precisamos agora é aprender a não agir, a não se impor. É preciso incorporar algum grau de silêncio na alma. Temos que aprender a parar, este é o maior desafio. E, quem, sabe aprender a lidar com a instabilidade, com a

mudança, como fazem aqueles que se arriscam, que ousam (MOSÉ, 2020, s/p).

Assim, pode-se denominar o momento do parar, “(...) ser uma boa companhia para si mesmo é o mínimo que uma pessoa precisa se quiser se relacionar com alguém de modo saudável” (MOSÉ, 2020, s/p). A autora, de forma positiva, vê na medida de isolamento social uma oportunidade de autoconhecimento. No momento de solidão aprender a parar, a se olhar, a se escutar, ou seja, a se conhecer. Dessa forma, é possível que se tenha uma boa relação com o outro.

Ainda para autora (MOSÉ, 2020), o isolamento dará às pessoas uma sede enorme pela presença e pelo convívio. Tenderemos a passar a valorizar cada vez mais um abraço, um aperto de mão. A vida ganhará mais espaço, ao invés do acúmulo e do consumo. Portanto, o isolamento social mostrou a importância da socialização, do desejo de se relacionar, de estar junto e de dialogar. Mesmo com as perdas, os lutos, conflitos, crises, tristezas e doenças houve o autoconhecimento, experiências e aprendizados.

Assim, esses sentimentos vivenciados pela autora, nos momentos de isolamento social, que trouxe reflexões sobre a solidão e o autoconhecer, de certa forma, a fizeram retornar revigorada para a vida. Segundo ela, esse também poderá ser o desejo de muitas pessoas. Vale ressaltar, entretanto, que nem todas as pessoas são resilientes como a autora propõe. Resiliência em seu sentido figurado, que é a capacidade de rápida adaptação ou recuperação.

2.3 Educação na pandemia da Covid-19

Em março de 2020, as escolas foram fechadas e os serviços educacionais foram interrompidos em todo o país, devido à Covid-19, afetando a vida de milhões de pessoas. Com o fechamento das instituições de ensino, por aproximadamente 1 ano e meio, milhares de estudantes ficaram prejudicados com a suspensão das aulas. Cerca de 850 milhões de crianças ficaram fora da escola.

De acordo com o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), a crise causada pela Covid-19 resultou no encerramento de ensino nas instituições, afetando cerca de 90% dos estudantes do mundo. De modo que, com a crise mundial, as instituições, autoridades e a sociedade tiveram que se organizar para atender a atual conjuntura, conforme excerto do documento escrito pelo movimento Todos pela Educação (2021):

Várias redes e sistemas de ensino públicos anteciparam as férias escolares, enquanto se organizavam para a oferta do ensino remoto, por meio de atividades escolares não presenciais, mediadas ou não pela tecnologia. Apesar dos esforços das redes públicas estaduais e municipais para a oferta do ensino remoto, os desafios e os prejuízos à aprendizagem de crianças e adolescentes têm sido imensos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 19).

Reinventar, essa foi a palavra da vez. Ela significa inventar novamente. Foi preciso reinventar o ensino, a educação, principalmente no contexto de pandemia. Assim, professores, educadores, gestores e os envolvidos com a educação brasileira se dispuseram a trabalhar para que o ensino não fosse prejudicado e nem os danos de aprendizagem fossem mais agravantes. Então, reinventaram e inventaram a educação.

O Ministério da Educação do Brasil (MEC), emitiu vários pareceres com orientações que pretendeu direcionar as instituições de ensino. Dentre eles, o Parecer n.º 05 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que reorganizou as atividades educacionais. Essas orientações visaram minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, foram propostas algumas possibilidades de cumprimento de carga horária prevista, considerando também os objetivos e aprendizagem no currículo escolar:

A reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência; a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso; e a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades (BRASIL, 2020b, p. 06).

O CNE, também, procurou reorganizar as atividades acadêmicas e sinalizou com a permissão para aulas aos sábados, em horários de contraturno e durante as férias para que os estudantes da Educação Básica não perdessem o ano letivo e apontou outras medidas semelhantes defendidas pela UNESCO (BRASIL, 2020b).

Assim, foi adotado o Ensino Emergencial, que consistia em atividades não presenciais que aconteceram de modo remoto de forma síncrona, assíncrona ou híbrida. De acordo com as autoras Joye, Rocha e Moreira (2020), a interação na educação passou a ser de forma síncrona, ou seja, a relação unilateral do professor e os estudantes passou a ter aulas através de videoconferência; assíncrona, por envio de tarefas, podendo ser adotado o meio impresso ou

virtual e híbrida, com momentos presenciais e não presenciais, com ferramentas síncronas (bate-papos) e assíncronas (fóruns, tarefas). Ainda foi possível adotar o modelo interativo de ecossistema de aprendizagem, como junção de ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais.

O termo “atividade educacional remota emergencial” é um conceito que envolveu o uso de soluções de ensino e produção de atividades totalmente remotas, como a produção de videoaulas que podem ser transmitidas por televisão ou pela internet. Já a Educação *On-line* seria um subconjunto da Educação a Distância EaD, permeada pela colaboração proposta pela *Web 2.0* e suas interfaces digitais, as quais permitem uma interação maior, praticamente inexistente no primeiro modelo (JOYE; ROCHA; MOREIRA, 2020).

A Educação a distância (EaD) ganhou espaço devido à necessidade da atual situação. Foi possível perceber que essa modalidade de ensino é essencial quando tratada com qualidade. No entanto, ainda não é acessível a todos. Para a UNESCO (2020), é possível repensar o futuro da educação, incluindo uma articulação apropriada entre essa modalidade e o ensino presencial, uma vez que a educação a distância não pode ser a única solução, porque ela pode exacerbar as desigualdades já existentes, visto que nem todos possuem os equipamentos necessários para acessá-la.

Para Agamben (2020), a educação *online* “faz parte da barbárie tecnológica que estamos vivendo o cancelamento da vida de cada experiência dos sentidos e a perda do olhar, duradouramente aprisionado em um ecrã espectral” (AGAMBEN, 2020, s/p). Para o autor, os professores que aceitam submeter-se ao que chamou de à “nova ditadura telemática” e realizar cursos *online* são fascistas, como os docentes universitários italianos que, em 1931, juraram fidelidade ao regime. Já os estudantes deveriam recusar-se a se inscrever em universidades que oferecem o modo de ensino *online*, o que denominou como barbárie tecnológica.

Dessa maneira, com o fechamento das instituições de ensino, vários estudantes mundialmente foram afetados. Diante disso, emergem modos diversos de ensino, conceitos e fortalecimento de modalidades já existentes. Entretanto, percebe-se o aumento das desigualdades na educação, principalmente para a classe social menos favorecida.

2.4 Desigualdades na educação com a pandemia da Covid-19

Como já mencionado, o Brasil sofre com danos educacionais devido à Pandemia da Covid-19, os quais trazem significativas consequências, e uma delas é referente à aprendizagem

dos estudantes. Pesquisas realizadas pela UNESCO (2020) evidenciaram que a crise da Covid-19 enfatizou a importância de refletir como o conhecimento e a aprendizagem precisam ser repensados em um contexto cada vez mais incerto e frágil.

Com a pandemia, percebe-se que as desigualdades ficaram mais expostas. Os estudantes que tiveram oportunidade de manter a educação ‘*online*’, remota, ou aqueles que frequentavam escolas onde as aulas não foram suspensas de modo prolongado e tiveram acesso à internet tendem a não apresentar tantos danos. Efeito contrário ocorreu com aqueles cujas possibilidades para continuar estudando não foram tão facilitadas. Para as autoras Joye, Rocha e Moreira (2020), o Brasil não possui plano de contingência para calamidades públicas. A pandemia revisitou a grande desigualdade social com relação ao acesso à internet do povo brasileiro. Assim,

dentre os desafios do ensino remoto, estão os diferentes níveis de suporte familiar no processo de ensino-aprendizagem, a falta de acesso a equipamentos e internet para acompanhar as aulas remotas (61% dos domicílios brasileiros não possuem computador e 28% não possuem acesso à internet), a menor autonomia das crianças mais novas para acompanhar as atividades não presenciais, principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e as fragilidades dos sistemas de ensino e dos professores para sua implementação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 19).

Por todo o exposto, percebemos que os estudantes e professores, principalmente os que vivem em periferias ou zona rural, podem ter sido afetados pela ausência de recursos e meios à educação (UNESCO, 2020). Trata-se, portanto, de um elevado número de crianças e adolescentes que não tiveram nenhum acesso à educação, durante a pandemia.

Com a pandemia percebe-se, também, a fragilidade psicológica dos educadores e estudantes, sobretudo com o aumento de doenças mentais, conforme relatório da UNESCO, 2020. O prolongado confinamento, a quarentena, a falta de contato pessoal com os colegas da escola, o medo de ser infectado pelo vírus, a ausência de espaço e estrutura em casa, podem ter sido fatores que tornaram o estudante menos ativo físico e mentalmente do que se estivesse na escola. A falta da merenda no caso das crianças menos privilegiadas, também, é fatores estressantes que atingem a saúde mental tanto dos estudantes quanto das famílias.

Já de acordo com a pesquisa brasileira, realizada por uma instituição não governamental, verificou-se a necessidade de atendimento e atenção à saúde mental dos professores no período inicial da pandemia. Sendo que, aproximadamente 50% dos professores indicaram que estavam preocupados com a sua saúde mental, 75% não receberam suporte emocional em casos críticos

como morte de entes queridos e 55% dos professores declararam que gostariam de suporte emocional e psicológico (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

Portanto, compreende-se a necessidade de um olhar acerca da saúde mental dos professores, bem como dos estudantes e famílias, pois o apoio psicológico, nesse contexto, é essencial. Todos precisam estar bem. Os professores precisam estar bem fisicamente e mentalmente para realizar o seu ofício. Emocionalmente, precisam estar equilibrados, para darem conta das complexas atividades laborais exigidas no cotidiano escolar. Caso o emocional desses profissionais esteja abalado, poderá acarretar vários outros problemas físicos e mentais.

Logo, pensar em política pública, financiamento e valorização da educação são possíveis soluções para as desigualdades educacionais. Além da criação de políticas públicas, é necessária uma atenção aos grupos prejudicados pelos danos educacionais, visto que os educandos e educadores das periferias e da Zona Rural foram afetados com a precária ou inexistente educação escolar, no período da pandemia. Foram graves os obstáculos, tanto para estudantes quanto para professores, pois faltaram recursos, como: computadores, aparelhos de celular, *internet* de boa qualidade, equipamentos imprescindíveis para uma Educação Emergencial e a distância que resultem em uma aprendizagem significativa.

Conforme dados da UNESCO (2020), a natural queda na aprendizagem poderá alastrar-se por mais de uma década se não forem criadas políticas públicas que invistam em melhorias de infraestrutura, tecnologias, formação, metodologias e salários, além do reforço da merenda, melhor aproveitamento do tempo, tutoria fora do horário usual das aulas e material adicional, quando possível. Por conseguinte, a criação e eficiência de políticas públicas pode contribuir para diminuir alguns danos na aprendizagem das crianças, causados pela ausência da educação escolar no período da pandemia.

O relatório do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) sobre o Enfrentamento da Cultura do Fracasso Escolar, relatou que o Fracasso Escolar é outro gargalo na educação brasileira, que pode ser intensificado em função da pandemia. No Brasil, existem cerca de 6,4 milhões de estudantes das redes estaduais e municipais estão em distorção idade-série. Isso significa que, na trajetória escolar dos estudantes, esses possuem dois ou mais anos de atraso, porque em algum momento foram reprovados ou evadiram e tiveram que retornar para o mesmo ano escolar.

Nesse sentido, o relatório da UNICEF (2020) conclui que o enfrentamento ao fracasso escolar vai além das taxas que resumem a situação, porque requer algumas proposições, como o reconhecimento das desigualdades na economia, social e cultural das famílias e de que o período de isolamento decorrente da pandemia trouxe mudanças.

Desse modo, cabe refletir e propor intervenções e ações, respectivamente, que visam assolar as desigualdades sociais, econômicas, cognitivas, dentre outras, que poderão ser intensificadas. É necessário planejar políticas públicas, elaboradas e executadas de forma conjunta, colaborativa e participativa por todos os envolvidos com a educação. É indiscutível que foram e serão significativos os danos causados com a pandemia da Covid-19. A crise assolou várias áreas, desde a da saúde, passando pela econômica, social e educacional. Percebe-se que a população mais afetada foi aquela em situação de vulnerabilidade. Classe, cuja maioria é pobre, que historicamente vem sendo protagonista de um enredo triste, repleto de desigualdades, originárias de um país injusto.

Com os fechamentos das instituições de ensino, houve ausência de uma estrutura mínima para receber a educação de emergência, que fora proposta pelas autoridades educacionais. Dessa forma, foram descortinadas, ainda mais, as desigualdades diante do acesso e o não acesso à educação. Diante disso, surgiram fragilidades físicas, estruturais e recursais, bem como fragilidades emocionais e de aprendizagem. Houve o aumento de estudantes, professores e famílias afetadas mentalmente, assim como foi impactante a projeção sobre o retrocesso da aprendizagem.

Em resumo, com a pandemia da Covid-19, surgiram grandes danos e impactos, que poderão levar anos para serem estabelecidos, ou não. No caso da educação, estão o retrocesso na aprendizagem; o adoecimento mental de estudantes, professores e famílias devido ao período de isolamento social; pressões e tensões advindas das novas maneiras do sistema educacional; desigualdades estruturais, como a ausência de equipamentos para acessar a educação remota e a distância. Portanto, é possível propor ações que visem minimizar o agravante dos danos, como a criação de políticas públicas, que, de fato, possam atender a todos os afetados com a pandemia, principalmente, a população mais vulnerável, que foi e é exposta e atingida não somente nessa crise, mas que historicamente está à margem e grita por socorro.

CAPÍTULO 3 – COMPREENSÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇA, INFÂNCIA (S), EDUCADORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Foi a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Base da Educação que a educação infantil ou primeira infância é reconhecida como a primeira etapa da educação básica brasileira. Ela atende crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas. O atendimento das crianças de 0 a 3 anos ocorre em creches, e a frequência não é obrigatória; já de 4 e 5 anos o atendimento é em pré-escolas e a frequência é obrigatória. Essas crianças ficam nessas instituições em meio período ou em tempo integral, porque esse é um direito de todas as crianças e suas famílias. Nos anos 90, a educação infantil brasileira viveu muitas transformações, iniciando-se uma nova fase. Essa fase “terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996” (KUHLMAN, 2000, p. 6).

O histórico da educação infantil é bem anterior a 1996, com a LDB, porém, ganhou destaque devido a essa legislação. Como cita Kramer (1986) *apud* Silva e Soares (2017), a Educação infantil tem três fases anteriores à década de 1930. A primeira infância desditosa que vai do descobrimento do Brasil a 1874; a segunda apresenta projetos desenvolvidos por grupos particulares de 1874 a 1899; e a terceira, quando foram fundadas as instituições e as leis em benefício das crianças.

As creches, as pré-escolas, as escolas maternas e os jardins de infância surgiram por volta do século XIX e XX nos países europeus. “Fizeram parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada, propagadas a partir dos países europeus centrais, durante a Era dos Impérios” (HOBSBAWM, 1988 *apud* KUHLMAN 2000, p. 8). O jardim de infância foi criado pelo alemão Froebel, em 1840. Entretanto, aqui no Brasil, a influência foi americana, devido ao marco da criação do Dia da Criança, no 3.º Congresso Americano da Criança, realizado no Rio de Janeiro, em 1922 e no 1.º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância.

Até metade de 1970, as instituições de educação infantil expandiram lentamente, pois as crianças de 4 a 6 anos eram atendidas pelo sistema educacional, pelos sistemas de saúde e assistência, tendo pouca relação com as áreas educacionais. A Inspetoria de Higiene Infantil foi criada em dezembro de 1923 e, em 1934, foi substituída pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, que foi criada na Conferência Nacional de Proteção à Infância, em 1933.

Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passou a se chamar Ministério da Educação e Saúde, e a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância alterou o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, criou-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), que era responsável em estabelecer normas para o funcionamento das creches. E, por fim, em 1970, o DNCr passou a integrar o Ministério da Saúde, quando foi substituído pela coordenação de Proteção Materno-Infantil.

Seguramente, a educação infantil é um direito que surgiu para atender à necessidade das famílias. Historicamente, as creches foram criadas para atender diferentes classes sociais e diferentes faixas etárias. “A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades” (KUHLMAN, 2000, p. 4), nesse sentido,

as instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar (KUHLMAN, 2000, p. 11).

Nessa perspectiva, o atendimento infantil tinha um caráter social com cunho assistencialista e higiênico. As ideias socialistas e feministas eram redirecionadas para a questão do atendimento à pobreza, como uma forma de garantir às mães o direito ao trabalho (KUHLMAN, 2000). Portanto, as instituições de educação infantil eram vistas como meios de educar as crianças e as mães pobres. Era oferecido curso para essas mães. Para as classes pobres, a creche é o meio que auxilia e promove a organização familiar, por isso, se coloca como complemento da educação. Assim, cuidar e educar são duas ações indissociáveis na educação infantil.

Percebe-se que a educação infantil perpassa pelos desafios de reconhecimento e identidade. Isso pode ter levado ao seu lento desenvolvimento, que é tardiamente reconhecido e promulgado como direito educacional, embora os movimentos sociais, bem como os profissionais das instituições infantis, sempre tenham lutado para a defesa da promoção educacional. Eles promoviam encontros para discutir e organizar sobre as condições de trabalho. “A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla” (KUHLMAN, 2000, p. 11).

Dessa forma, contextualizar o que é educação infantil e discorrer sobre o seu contexto histórico abre o campo para verificar a presença de desafios relacionados as especificidades da

educação infantil, assim como a necessidade de compreensão do que vem a ser a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Isso faz com que se perceba a importância de refletir sobre essas provocações e criar possibilidades para que a educação infantil, de fato, seja reconhecida como primeira etapa da educação básica.

3.1 Legislações que amparam a educação infantil

São várias as leis que amparam a educação infantil. Desde a lei maior, a Constituição Federal de 1988, às normatizações, diretrizes e orientações específicas para essa etapa da educação. Dentre elas estão: a Lei n.º 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); a Lei n.º 13.005/2014, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 e o Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005/201 (2014 – 2024). Essas são algumas legislações e normatizações que regem a educação infantil brasileira.

Consoante a Constituição de 1988, em seu artigo 205, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Ela será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ainda em seu Art. 208, diz que o Estado tem o dever de garantir de ofertar gratuito e obrigatoriamente a educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, assegurada inclusive a oferta gratuita para todos que não tiveram acesso na idade própria; e a educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos. Já em seu Art. 30, menciona que é competência de os municípios manterem a cooperação técnica e financeira da União e do Estado para programas de educação infantil e de ensino fundamental.

Por certo, foi segundo a LDB que a educação infantil passou a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica. Essa lei estabelece os princípios básicos da educação pública e privada, e os deveres do Estado em colaboração com a União, Estados, Distrito Federal e Municípios. A LDB ratifica o direito à educação, garantido pela Constituição Federal.

Assim, no Art. 4.º da LDB, o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de vaga, na escola pública de educação infantil mais próxima de sua residência, a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos. Como também, estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências

e diretrizes para a educação infantil, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Os currículos da educação infantil devem ter a base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996). Logo, a educação tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Segundo a LDB (BRASIL, 1996), a educação infantil é organizada conforme as seguintes regras comuns: a avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; a carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; o atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; o controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; e a expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Já em relação à formação dos professores, a LDB, em seu Art. 62, cita que “para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida ao nível médio, na modalidade normal”.

O RCNEI também é um documento orientador, elaborado pelo Ministério da Educação, em 1998, que tem como objetivo auxiliar na educação infantil no trabalho educativo diário dos educadores junto às crianças pequenas, servindo de base para as discussões entre profissionais da área em todo o país. Esse documento constitui-se como

um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998, p. 13).

Além disso, ainda no âmbito das orientações pedagógicas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (BRASIL, 2010) também corresponde a um conjunto de práticas que buscam a articulação entre as experiências e os saberes das crianças com os

conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças.

A BNCC também visa garantir que todos os estudantes do Brasil, das redes públicas e privadas sejam sujeitos sociais e de direitos que aprendam um conjunto essencial de conhecimentos e habilidades comuns e estabeleçam seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2018, p. 34).

Esses direitos da BNCC (2018) tendem assegurar que as crianças possam aprender por meio de situações em que desempenham um papel ativo, em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los e construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Já o Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005/2014 (2014 – 2024), traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. O PNE é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor (BRASIL, 2014, p. 7). Ele definiu

os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis, da educação básica ao superior, a serem executados nos próximos dez anos.

A primeira meta do PNE tem como objetivos universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos e ampliar a oferta de educação infantil em creches para atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até 3 anos até o final de sua vigência. A segunda meta visa implantar, até o segundo ano de vigência desse planejamento, a avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, de modo a aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.

Portanto, essas leis nacionais para a educação no Brasil que tem como objetivo direcionar e orientar a educação infantil, reconhecida como a primeira etapa da educação básica brasileira, ainda, necessitam ser refletidas, discutidas e aprimoradas. Porque existem “gargalos” e desafios que necessitam ser verificados e resolvidos, como: ausência de recursos financeiros específicos para a educação infantil para a ampliação de vagas para as crianças, valorização, capacitação e formação de professores e educadores; bem como a promoção pedagógica de ações e práticas que buscam realmente a articulação entre as experiências e os saberes das crianças e o cumprimento dos seus direitos de aprendizagens.

3.2 Crianças e infância (s)

As concepções de criança e infância são históricas e sociais. Elas vão sendo construídas ao longo da vida e, muitas vezes, não apresentam os mesmos significados. Há uma oscilação conceitual, ou seja, concepções criadas e constituídas temporalmente. “Histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil” (KRAMER, 1999, p. 207).

Desta forma, em uma perspectiva legislativa, a nossa Constituição Federal de 1988 (CF/88) apresenta uma concepção de criança baseada em seus direitos e garantias fundamentais. De acordo com ela, a criança é considerada uma pessoa em desenvolvimento, que possui direitos que devem ser assegurados pelo Estado, pela família e também pela sociedade. Ela defende que é dever da família, da sociedade e do Estado garantir à criança, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à convivência familiar

e comunitária, à proteção contra todas as formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Desse modo, a concepção de criança na CF/88 visa a proteção, promoção de seus direitos e garantia de desenvolvimento. Bem como, a responsabilidade compartilhada da família, sociedade e Estado para a proteção e promoção dos direitos das crianças.

Na mesma ideia, a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), concebe a criança como um sujeito de direitos e promove a sua proteção integral, considerando-a como uma pessoa em desenvolvimento e em condição peculiar de desenvolvimento. O ECA (1990), considera criança indivíduos com até 12 anos incompletos que possui direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à assistência social, à profissionalização, à proteção ao trabalho, à prevenção de todas as formas de violência, dentre outros.

O ECA (1990), assim como a CF/88, também determina que é responsabilidade da família, da sociedade e do Estado zelar pelos direitos das crianças e garantir condições de desenvolvimento tanto físico, mental, moral e social, em condições de liberdade e dignidade. Assim, a criança é um ser em desenvolvimento que precisa de proteção, cuidados e oportunidades para desenvolver integralmente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, também define a criança como sendo um sujeito de direitos, considerando suas características físicas, emocionais, sociais e culturais. Para a BNCC a criança é considerada como protagonista de seu próprio desenvolvimento. Ela é capaz de pensar, experimentar, investigar e questionar o mundo ao seu redor. A BNCC também enfatiza a importância de garantir às crianças condições de aprendizagem adequadas respeitando suas singularidades, experiências, conhecimentos prévios e diferentes formas de expressão.

Desta forma, a BNCC como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (DCNEI) de 2010, estão alinhadas com a perspectiva que considera a criança ativa na construção do conhecimento. Assim, para a DCNEI (2010), a criança é 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, 2010, p. 14). Logo, as concepções de crianças conforme as legislações e normatizações brasileiras visam a criança como um ser em desenvolvimento, indivíduo de

direitos, que necessita de proteção, cuidados e garantias; e ainda são sujeitos históricos, com características específicas e protagonista do seu desenvolvimento.

Já, em uma perspectiva histórica, segundo Ariès (1981), houve fatores que contribuíram para o processo da concepção de criança, como a escolarização, que levou a separação das crianças dos ambientes de adultos; a fabricação de brinquedos específicos para as crianças e o crescimento do sentimento de família, que tinha a função moral e espiritual. À escola coube a função do ensino.

Dessa forma, a criança passou a ser vista como um ser a ser educado. Antes, era vista como adulto em miniatura; depois, um ser que difere do adulto; adiante, tábula rasa ou papel em branco, ou seja, predeterminada pela sociedade adultocêntrica; até chegar, atualmente, no sujeito de direito. Logo, percebem-se as várias concepções e estudos sobre a criança no decorrer do tempo.

Como a Sociologia da Infância que é um campo de estudos e perspectiva investigativa visa valorizar as crianças como múltiplas, potentes e considerá-las como atores sociais. Para Gonçalves (2016) os conceitos de criança e infância ainda são tratados como sinônimo e, isso pode comprometer a qualidade do debate em geral e a possível efetivação dos direitos das crianças. Para Sarmiento (2005), defensor da Sociologia da Infância, entende que as crianças são atores sociais, que devem conseguir construir seus próprios mundos sociais:

(...) as crianças são seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (SARMENTO, 2005, p. 307).

Assim, Faria e Finco (2020), também corroboram com essa concepção:

As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a um espaço geográfico onde residem, a uma cultura onde residem e uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros de uma sociedade, atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele (FARIA; FINCO, 2020, p. 41).

Desta maneira, os estudos da sociologia da infância tendem a defender os direitos infantis que associam aos direitos da criança. Soares (2005) sugere que se deixe de falar somente sobre as crianças para se falar com as crianças, a fim de que a participação seja efetivada e suas vozes reconhecidas. Desse modo, buscar a defesa de uma cultura de valorização das crianças e infâncias, de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas também pelas suas competências, considerando suas falas, opiniões e pontos de vista. Pois, as crianças têm o direito de expressar

livremente suas ideias, ser o que é. Ser sujeito histórico, cultural e de direitos, capaz de participar do seu próprio processo de formação e constituir cidadão da sociedade.

De acordo com essa ideia, Peter Moss (2009), também defende a participação da criança. Visto que as práticas democráticas são tão importantes, no geral e na Educação de Infâncias, para que desde a infância possamos nos envolver de maneira consciente nos processos de tomadas de decisões que envolvam toda a sociedade. Assim,

A criança é entendida como um cidadão competente, um especialista em sua própria vida, tendo opiniões que são dignas de serem ouvidas e tendo o direito e competência para participar da tomada de decisões coletiva. É importante reconhecer, também, que crianças (e adultos) têm uma centena de linguagens para se expressarem, e prática democrática significa ser capaz de “ouvir” essas linguagens (MOSS, 2009, p. 426).

Já no que diz respeito a infância, a palavra é originária do latim e significa in-fans, incapacidade de falar. Era atribuída ao período que se chama primeira infância e, às vezes, era vista como se estendendo até os 7 anos, que representaria a passagem para a idade da razão. Segundo Kuhlmann (1998), a infância é o período de crescimento no ser humano e vai até a puberdade. Já para Qvortrup (2010), a infância é o resultado de fortes relações entre os parâmetros econômicos, políticos, sociais, culturais e tecnológicos prevalentes nas sociedades, os quais são considerados forças estruturais, em outras palavras:

A infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010, p. 637).

Segundo Sarmiento (2007), a infância é parte da sociedade e entendida como uma construção social. Deve ser compreendida como múltiplas, pois não pode ser separada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou etnia. Assim, revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular. Desta forma, a infância é no plural, porque as crianças vivem a infância em situações distintas, conforme a etnia, classe social, gêneros e outros parâmetros. Assim, é importante compreender e desvelar o universo social das crianças e os fatores que influenciam suas vidas, essencial para uma educação contextualizada e para atendê-las nas suas especificidades e singularidades.

Para Sarmiento e Pinto (1997) a concepção da infância como uma categoria social é o pressuposto de que as crianças sejam reconhecidas como atores sociais de direitos. Assim, são as crianças que auxiliam na melhor compreensão do que é a infância e como se constituem os

processos de que lhe são por direito. Logo, é à necessidade de encarar a infância como uma construção social.

Ainda para Sarmiento (2007), A infância tem sofrido um processo que, decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas na sociedade. Este processo exprime-se nos saberes constituídos sobre as “crianças e a infância tanto delas sabemos quanto, numa ciência que tem sido predominantemente produzida a partir de uma perspectiva adulto centrada, as vivências, as culturas e as representações das crianças escapam-se ao conhecimento que dela temos” (SARMENTO, 2007, p. 25-26). São imagens que alegam sobre seus produtores, o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias, em diversas épocas históricas, quando ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais da criança na complexidade da sua existência social.

De acordo com Maia (2012), Postman (1999) considera a infância como uma invenção da modernidade. Ele acredita que, da mesma forma como apareceu ou foi concebida, ela pode estar prestes a desaparecer. Esse sentimento de infância, que sofreu diferenciações históricas, políticas, culturais e sociais foi cunhado na modernidade, perdurando no nosso imaginário até os dias de hoje, interferindo e regravando as concepções de infância.

Já para Gomes e Voltarelli, (2020) consideram que os estudos sociais da infância contribuíram para problematizar as relações geracionais, trazendo visibilidade, participação e o protagonismo infantil em diversos contextos, como os olhares para os bebês enquanto sujeitos de direitos e atores sociais, e as crianças que têm tido suas vozes silenciadas e não reconhecidas nos cenários sociais por autores dos aportes científicos androcêntricos, colonizadores e adultocêntricos que deixam de lado as perspectivas e pontos de vista das crianças nas ciências sociais e humanas.

Dessa maneira, percebe-se que as várias concepções de criança e infância vieram se configurando ao longo do tempo. Então, a criança é reconhecida como sujeito, um ator social que integra uma categoria geracional social, a infância. Ela é um ser que sempre existiu e a infância uma categoria social construída. É um momento singular da existência humana, de seu pertencimento social e amadurecimento de estruturas biológicas. Portanto, pode ser dizer que a infância ela não morre. Ela se modifica e altera conforme as transformações estruturais, contextos históricos e fatores.

Em síntese, neste trabalho as crianças são consideradas como atores sociais, sujeitos de direito, críticos, participativos, competentes, ativos, protagonistas, visíveis e com ‘voz’. São capazes de contribuir significativamente para a sociedade, porque possuem maneiras de ver e interpretar o mundo. A infância é compreendida como algo estrutural e cultural, específico de

muitas sociedades e não apenas como uma fase preparatória da vida. Infâncias no plural, pois são várias as infâncias em sua diversidade. É a infância das crianças da cidade, a infância das crianças Ribeirinhas, crianças Quilombolas, crianças das periferias, dentre outras. Visto que suas experiências e vivências variam devido as circunstâncias socioculturais. Destacando a importância de ampliar os olhares para as crianças e as infâncias, os seus direitos, suas necessidades, participação e escuta afetiva.

3.3 As/os educadoras/es e as vivências no âmbito da prática pedagógica na educação infantil

Para trazer a reflexão acerca do ofício de ser educadoras (es), tomo de empréstimo as perspectivas de Rubem Alves, teólogo, educador, tradutor, psicanalista e escritor brasileiro e Paulo Freire, educador, pedagogo e filósofo brasileiro.

Para Rubem Alves (2018), ser educador é muito mais do que simplesmente transmitir conhecimentos. É ter a capacidade de despertar o pensar, a curiosidade, o prazer pela aprendizagem e a sensibilidade para entender as necessidades e os interesses de cada indivíduo. Ainda para Rubem Alves (1995), professor há milhares, mas questiona onde estão os educadores. “(...) professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança” (ALVES, 1995, p.13).

A fala do autor sugere uma distinção entre professor e educador. Para ele o professor é uma profissão, baseada em habilidades, treinamento e competência técnica. E o ser educador não é apenas uma profissão, mas sim uma vocação, nascida do amor e da esperança. Logo, significa que ser professor implica ter um conhecimento específico em uma determinada área, estudo e habilidade para mediar conhecimentos. Já, ser educador vai além da mediação de conhecimentos, e sim uma vocação que envolve um compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos, priorizando não apenas seu aprendizado acadêmico, mas também seu crescimento emocional, social e pessoal. Ser educador requer paixão.

Assim, a fala de Rubem Alves (1995) sugere que, embora educador e professor possam ser frequentemente usados como sinônimos, há uma distinção na forma como cada um compreende o ensino. Enquanto ser professor pode ser uma escolha profissional, ser educador é uma vocação movida pelo amor e pela esperança de transformar vidas.

Nessa mesma perspectiva, Paulo Freire (1997), também enfatizava sobre ser o agente transformador da educação com suas virtudes, atitudes e comportamentos, além da importância

da formação dos professores/educadores e a reflexão crítica da prática. Pois para ele, “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1997, p. 8).

Assim, Gadotti (2007) entendia a preocupação que Paulo Freire tinha aos saberes necessários à prática educativa crítica dos educadores. Porque sabia da exigência de Freire em relação a esse profissional. Segundo Paulo Freire (1997), o educador necessitava ter rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecer e assumir a identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser do educando, ter bom senso, ser humilde, tolerante, apreender a realidade, ser alegre e esperançoso, estar convicto de que mudar é possível, ser curioso, ser profissionalmente competente, ser generoso, comprometido, ser capaz de intervir no mundo.

Ainda de acordo com Freire (1997) a educação não deve ser apenas um meio de transmitir conhecimentos, mas uma forma de transformar a sociedade e promover a justiça social. O educador deve estar comprometido com a transformação social, lutando contra opressões e desigualdades.

Logo, para esse estudo a palavra educadora foi utilizada, pois contempla o que se entende a profissão na educação Infantil. A profissão Educadora compreende uma dimensão que transcende a profissão professora, principalmente na educação infantil, que vai além do ensinar, mas sim, educar e cuidar. Ambas são profissões, entretanto na EI, a educadora ultrapassa o papel de ensinar, abrange uma abordagem mais ampla para o desenvolvimento integral e crescimento como indivíduos completos. Portanto, esse estudo compreende como educadora aquela que instiga a criança o gosto e a vontade de aprender, de conhecer, de experimentar e vivenciar. Além de estabelecer uma relação dialógica de ensino e aprendizagem, ao passo que ensinando também aprende, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar por meios de ações e práticas pedagógicas condizentes e reflexivas.

No que se refere a práticas pedagógicas, para Veiga (1988), a prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática. Diz, ainda que é, essencialmente, nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização. Ela é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e enquadrada na prática social.

Nossa ação pedagógica, segundo Maria Redin (2007), por mais subjetiva que seja, é sempre uma opção e, nesse caso, uma opção pela infância e também pela criança. A ação

pedagógica precisa ser pensada e desenvolvida desconstruindo paradigmas, rompendo barreiras para a experimentação de novas alternativas. As práticas e as visões da infância e da criança que empreendemos não são neutras, pelo contrário, são carregadas de características históricas de seu momento. Dessa forma, em relação às propostas pedagógicas de educação infantil, as Diretrizes orientam que as instituições devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Faz parte do conjunto de legislações o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (RCNEI) de 1998, cujo objetivo é ser um guia de reflexão e orientação para os profissionais, educadores, que atuam com crianças de 0 a 5 anos, com respeito aos estilos pedagógicos e à diversidade cultural do Brasil. Esse documento também pretende contribuir para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas, bem como da construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998).

Além do RCNEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação infantil (DCNEI) são base para nortear a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, considerando os princípios éticos, estéticos e políticos. Ainda, como documento âncora, há a Lei n.º 9394 de 1996 - Diretrizes e Base da Educação (LDB), relativas à educação infantil, que contempla aspectos normativos, considerando: vinculação das instituições aos sistemas de ensino; proposta pedagógica e regimento escolar; formação de professores e profissionais para o trabalho; espaços físicos e recursos materiais para a educação infantil.

Para Maia (2012), é importante que os educadores da infância conheçam os referidos documentos, porque a escola tem um papel imprescindível para que as crianças sejam ouvidas e vistas como sujeitos de direitos. “A criança adquire o direito de frequentar instituições especialmente organizadas para a educação e o cuidado em função do seu período peculiar de desenvolvimento, com profissionais qualificados e em ambientes que respeitem e possibilitem à criança viver o seu tempo de infância” (MAIA, 2012, p. 46).

A autora também compreende a importância do currículo, sendo ele uma questão multidimensional e complexa que envolve diferentes áreas do conhecimento e a base para as ações realizadas no cotidiano das instituições. Para Berticelli (1999), segundo Maia (2012),

“Currículo é construção, é tempo, espaço e lugar” (p. 54). A educação infantil é o espaço para a criança ter infância, porque é um espaço cheio de possibilidades. Assim,

(...) para que a educação seja de fato um espaço pleno de significados e aprendizagens, é importante não esquecer que é na interação com o outro e com o mundo que se edifica o conhecimento e se compreende a realidade. Neste sentido, o currículo não pode ser vivido como uma listagem de conteúdos e objetivos a serem alcançados. O currículo, em si, é algo vivo e dinâmico e pede um olhar sensível para o espaço e tempo em que se efetiva (MAIA, 2012, p. 56).

O espaço e o tempo da educação infantil, institucionalizados e formalizados como espaço público e obrigatório por parte do Estado e como direito da criança, deverão possibilitar a convivência estimulante e cooperativa, bem como a socialização e a interação, para, assim, promover as relações pedagógicas e o acesso ao conhecimento, vivências e experiências das crianças. Nesse sentido, para se formar educador há uma formação inicial. Essa formação contempla as ações teóricas e práticas.

De acordo com o Dicionário *Michaellis On-line*⁷, teoria “é o conhecimento abstrato que se limita à exposição de caráter meramente especulativo, voltado para a contemplação da realidade, em oposição à prática e ao saber técnico”. Ou, o “conjunto de conhecimentos sistematizados que se fundamentam em observações empíricas e em estudos racionais e que, ao formular leis e categorias gerais, possibilitam classificar, ordenar e interpretar os fatos e as realidades da natureza”.

Prática significa o ato ou efeito de praticar; executar ou realizar algo. Ou seja, realizar uma ação. E *práxis* é tudo aquilo que tem a ver com ação concreta e objetiva. Etimologicamente, *práxis*, vem da palavra Grega *prâksis*. No marxismo, é o conjunto de ações que possibilitam ao homem transformar o mundo e, ao mesmo tempo, ele próprio, o que o faz o principal elemento da história humana.

É complexo definir o conceito de prática pedagógica, pois é ampla a sua concepção, uma vez que é uma ação que envolve vários fatores. Veiga (1988) define prática pedagógica como uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática. Afirma, ainda, que é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização. Ela é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e enquadrada na prática social.

⁷ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=teoria>. Acesso em: 17. abril. 2021.

Para Franco (2016), uma aula ou encontro torna-se uma prática pedagógica quando se tem uma intencionalidade, uma reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que busca a construção de práticas que garantem que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

Com efeito, uma prática pedagógica, em seu sentido de *práxis*, configura-se como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. Assim, de acordo com Franco (2016), como conceito, entende-se que ela se aproxima da afirmação de Gimeno Sacristán (1999), de que a prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas.

Logo, quando nos referimos a práticas educativas, entendemos que são as práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Então, essas práticas se referem a práticas da Educação e práticas da Pedagogia.

Para a Franco (2016), as práticas pedagógicas realizam-se como base à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos.

Porém, é possível constatar que essa epistemologia crítica da Pedagogia tem estado cada vez mais distante das práticas educativas contemporâneas. A reflexão, o diálogo e a crítica parecem estar mais ausentes das práticas educativas contemporâneas, que estão sendo substituídas por instruções prontas, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para as avaliações externas. “A educação, rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas” (FRANCO, 2016, p. 538).

Ainda conforme Franco (2016), no estudo dos objetivos da ação pedagógica é necessário lembrar que o pressuposto positivista surgiu para laicizar a educação, ou seja, difundir valores burgueses, organizar a estabilidade social do Estado. E também, a intenção de organizar os processos de instrução com eficiência e eficácia, numa perspectiva de normatização e prescrição da prática, para fins sociais relevantes.

Assim, o educador transformador é aquele que, ao mesmo tempo, é chamado a orientar a aprendizagem e também construir seu próprio saber e sua prática pedagógica; é aquele agente que tem interesse em transformar a educação, que necessita modificar a realidade de maneira

consistente e democrática. Dessa forma, esse profissional pode ser considerado educador reflexivo, aquele que reconstrói seus saberes de forma reflexiva.

Portanto, o sujeito, educadora e o objeto, práticas pedagógicas, estão em formação contínua e dialética, evoluindo por contradição interna, não de modo determinista, mas por meio da intervenção dos homens mediante a prática.

CAPÍTULO 4 – DIALÓGO COM AS PERCEPÇÕES DAS EDUCADORAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise das percepções das educadoras sobre as práticas pedagógicas propostas no contexto de pandemia da Covid-19, promovendo uma prática dialógica, que estabelecerá a relação com o sentido e a interação das múltiplas vozes que constituem e atravessam as palavras. Para tanto, foi necessário verificar as concepções das educadoras sobre criança, infância e EI; identificar as práticas pedagógicas proporcionadas às crianças durante o período de distanciamento social, no retorno das atividades presenciais e analisar quais foram os desafios e as possibilidades, nas perspectivas das educadoras, sobre as vivências realizadas pelas crianças, no período de distanciamento social e no retorno das atividades presenciais.

Nesse sentido, o ponto de partida foi a análise das entrevistas realizadas com as 7 educadoras que atuaram com as crianças de 5 anos, na EI do Município de São José da Lapa/MG. Das 7 entrevistas, 4 foram realizadas virtualmente pela plataforma *Teams* e 3 foram realizadas presencialmente por opção das colaboradoras, uma vez que o contexto favoreceu a participação delas de forma presencial, atentando-se para os cuidados e protocolos de segurança.

Foi preciso retornar várias vezes aos vídeos e áudios das entrevistas e ao texto transcrito para compreensão e correção de palavras. Com o intuito de facilitar a leitura e análise das entrevistas, algumas marcas de oralidade foram substituídas por “(...)”, como, por exemplo: “é...” e “né”, exceto quando essas expressões tinham sentido significativo na conversação.

Para garantir a confidencialidade dos dados, seguindo as orientações e procedimentos éticos de uma pesquisa, as educadoras e as instituições foram nomeadas por letras e números. Identificadas, por exemplo, em (E1A), cuja primeira letra em maiúscula representa a palavra educadora, o número 1, a identificação da participante de acordo com a ordem de realização das entrevistas e a segunda letra, em maiúscula, identifica a pré-escola. Dessa forma, a identificação das entrevistas está caracterizada conforme exemplo a seguir: E1A (educadora 1 da pré-escola A).

Após a gravação e transcrição das entrevistas, em sua forma literal, os dados foram organizados em quadros para a extração das informações. Após realizar leituras flutuantes, ou seja, leituras rápidas, visando identificar palavras, termos e expressões pertinentes aos objetivos da pesquisa, esses termos foram destacados e dispostos no quadro descritivo, organizadas pelas três categorias, a saber: concepções, planejamento e desafios/possibilidades. Os termos em

destaque, denominados de unidades de codificação ou “Podas”, se tornaram elementos de análise para interlocução com o referencial teórico deste trabalho.

Assim, este capítulo foi dividido em quatro tópicos, visando responder aos objetivos elencados nesta investigação. Desse modo, o primeiro tópico apresentará os sujeitos participantes da pesquisa, as educadoras; o segundo as percepções dessas educadoras sobre as concepções de criança, infância e educação infantil; o terceiro, as práticas pedagógicas proporcionadas às crianças pelas educadoras, durante o período de distanciamento social (fechamento das instituições em março de 2020, e no retorno das atividades presenciais em agosto de 2021); por fim, o quarto tópico irá apresentar as perspectivas das educadoras sobre os desafios e possibilidades das vivências realizadas pelas crianças nos dois contextos de pandemia: no período de distanciamento social e no retorno das atividades presenciais.

4.1 Sobre os sujeitos participantes da pesquisa

Acreditamos que o conhecimento acerca dos sujeitos participantes da pesquisa ajudaria nossa compreensão sobre a percepção das educadoras acerca das categorias selecionadas, concepções sobre criança, infância, educação infantil, prática pedagógica. Nesse sentido, também nos ajudaria compreender sobre as propostas e práticas proporcionadas e desenvolvidas com as crianças da EI no contexto de pandemia.

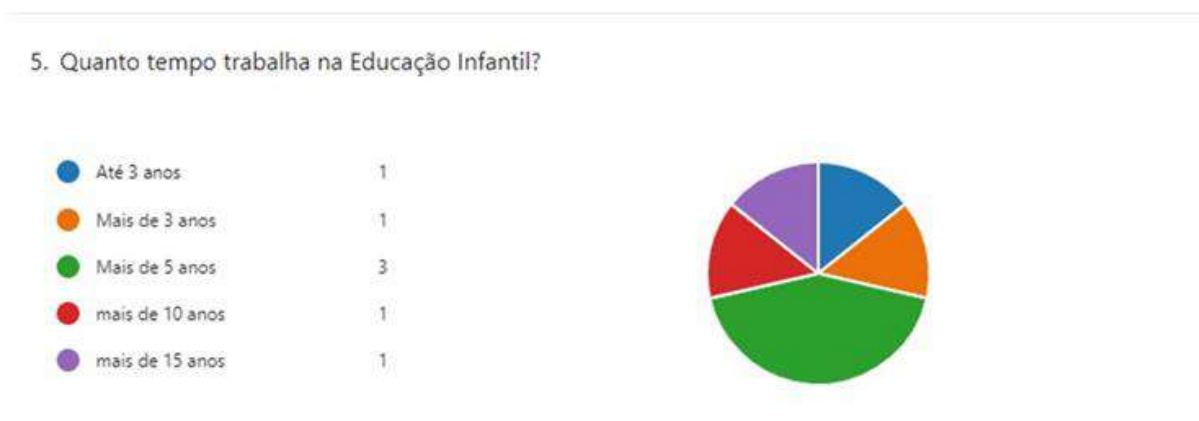
Os sujeitos participantes das pesquisas foram todas mulheres. Educadoras que atuaram com as crianças de 5 anos, primeiro período da educação infantil. Ainda é possível perceber a predominância do gênero feminino na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Referente a esse assunto, segundo Benassi, Ubinski e Malacarne (2016), embora ainda não tenha ficado claro que fatores são decisivos para essa predominância, o fato é que nesses níveis de ensino há uma remuneração muito inferior em relação aos outros níveis. Cabe, ainda, ressaltar o fato de que “os alunos nesses níveis de ensino requerem cuidados por parte do docente que se assemelham aos cuidados maternos, já que são dependentes no que diz respeito à alimentação, higiene, atendimento das necessidades fisiológicas, somadas às questões relativas ao aprendizado pedagógico” (BENASSI; UBINSKI; MALACARNE, 2016, p. 260).

Dessa forma, nas entrevistas foi perguntado às educadoras sobre a formação e a experiência na educação infantil. Essas foram perguntas iniciais. Além disso, foram questionadas, também, sobre o tempo de trabalho na instituição e na educação infantil, por meio do questionário. De acordo com os dados coletados, as 7 educadoras são formadas em

Pedagogia. Curso superior de graduação, na modalidade de licenciatura, que tem como finalidade formar professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa é a habilitação mínima exigida para atuar com na EI, conforme a LDB (1996).

Os dados coletados demonstram que a maioria das educadoras da pesquisa já atuavam há algum tempo na educação infantil, conforme nos apresentam o gráfico:

Gráficos 1 - Tempo das educadoras na educação infantil



Fonte: Elaborado pela autora.

Das 7 educadoras, 1 educadora tem até 3 anos de atuação na EI; 1 tem mais de 3 anos; 3 educadoras têm mais de 5 anos, 1 tem mais de 10 anos e 1 tem mais de 15 anos. De acordo com os dados, 2 educadoras demonstram ser principiantes na EI. Em síntese, 14%, atua na docência, por um período de até 3 anos; 14% por mais de 3 anos; e, também, 14% por mais de 10 anos. Já, 43% das educadoras, ou seja, a maior porcentagem das entrevistadas, têm mais de 5 anos de atuação na EI.

Já com relação ao tempo na instituição em que atuava na época da entrevista do questionário a maioria das educadoras atuavam na instituição há mais de 5 anos. Conforme, nos mostraram o gráfico:

Gráfico 2 – Tempo de atuação na instituição de educação infantil

4. Quanto tempo trabalha na escola?



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, 2 educadoras tinham até 3 anos de atuação na instituição e 5 educadoras tinham mais de 5 anos de atuação. Concluimos que o tempo de atuação nas instituições pode influenciar na proposição de práticas, visto que a educadora já tem um maior vínculo com a instituição e as crianças. Desta forma, 29% das educadoras apresentavam até 3 anos de atuação nas pré-escolas e 71% afirmaram que atuavam há mais de 5 anos.

4.2 Concepções das educadoras sobre criança, infância e educação infantil

A intenção desse tópico é apresentar as concepções das educadoras sobre o conceito de criança, infância e educação infantil. Esses três termos são essenciais para a configuração desta pesquisa, uma vez que as práticas pedagógicas, promovidas e realizadas pelas educadoras, não só no contexto da pandemia, podem estar relacionadas às concepções e percepções que elas têm das categorias mencionadas.

As concepções apresentam relação com os sentidos e sensações, e as percepções com a ação ou efeito de perceber alguma coisa por meio das sensações. São impressões, ou seja, é a compreensão do sentido de algo através da inteligência, entendimento ou uma teoria. Dessa forma, para averiguar qual era a concepção de criança, infância e de educação infantil foram feitas às educadoras as seguintes perguntas: *Qual é a sua concepção de criança? Para você, o que é a infância? O que é educação infantil para você?* Sobre a concepção de crianças algumas educadoras disseram que criança é:

um indivíduo na escola e na sociedade (...)? Que ela vai criar ali a sua personalidade a partir principalmente dos ensinamentos, dos exemplos que ela

recebe. (...) uma criança, ela tem aquela **inocência**, né? de criança, e **ela vai crescendo com os estímulos que ela recebe**, né? (E1A, 2021, grifos nossos).

“é uma pessoa, um ser, vou dizer assim, **um ser tão frágil que precisa de orientação**. (...) **uma fase em desenvolvimento**. (...) defino ela como **um ser puro** (...). (E4C, 2021, grifos nossos).

Foi possível perceber nas falas dessas duas educadoras que os termos mais citados para representar a figura da criança foram: indivíduo, ser e pessoas. Nota-se que as concepções têm uma base no campo da psicologia. Sobretudo na perspectiva desenvolvimentista, que considera a criança, no aspecto biológico, como um ser ou indivíduo em processo de “desenvolvimento”. Em conformidade com as teorias de Piaget (1994), que foi um biólogo suíço que pesquisou o desenvolvimento cognitivo da criança, a aprendizagem acontecia de acordo com etapas predefinidas, construídas progressivamente ao longo do tempo, por estágios constantes e sequenciais (sensorial, simbólico, concreto e formal).

Ainda, para as autoras Hillesheim e Guaresch (2007), a psicologia do desenvolvimento aponta para um sujeito racional, autorregulado, consciente e civilizado, em cujo processo o sujeito se submete à ordem. “As teorias sobre o desenvolvimento humano têm se caracterizado pela constituição de saberes que pressupõem uma concepção de tempo linear, cumulativo, vazio e homogêneo, cujo desdobramento se dará no futuro” (HILLESHEIM; GUARESCH, 2007, p. 86). Dessa forma, pressupõe-se a universalidade das trajetórias da vida humana, minimizando-se as diferenças e maximizando as semelhanças entre os sujeitos, ou seja, em um processo de homogeneização.

Ainda com relação à concepção de criança, Finco e Oliveira (2011), em uma perspectiva da sociologia da infância, discutem a importância de se questionar a ideia de criança e infância como algo natural, biológico, para se pautar em uma compreensão cultural e social da criança e infância que considera suas similaridades, singularidades, que as unem e também as diferenciam.

No que se refere ao sujeito criança, Sarmiento (2005), estudioso da Sociologia da Infância, acredita que as crianças são atores sociais, que devem conseguir construir seus próprios mundos sociais. Sarmiento e Gouvêa (2009) afirmam que as crianças não são seres em preparação para um período de vida, mas seres completos e subjetivos e que necessitam, assim como outros sujeitos, dialogar sobre as diversas formas de perceber questões.

Já os termos: inocente, verdadeiro, frágil, pequeno, indefeso, forte, ser de direitos, seres insuperáveis, também apareceram nas falas das educadoras. Esses termos referenciavam as características das crianças, conforme recorte de dados apresentados a seguir:

(...) criança, **ela tem aquela inocência**, né? (E1A, 2021, grifos nossos).

(...) **é um ser, tão... pequeno, frágil, indefesa**, mas ao mesmo tempo, com **tanta informação, com tanta experiência, com tanta carga** (...), **elas são assim, insuperáveis** (...) a criança, **às vezes ela é muito mais forte do que a gente imagina**, entendeu? Ela traz muito mais conhecimento do que a gente imagina (...). **Crianças com muita carga**. Muitas boas, interessantes, positivas, mas também muitas, às vezes, de dor, de mágoas, de marcas (E7F, 2022, grifos nossos).

Os adjetivos inocência, frágil, pequeno e indefeso citados podem demonstrar tantos aspectos de sujeitos em potencial de desenvolvimento, quanto aspectos de sujeitos inferiores. Nessa direção, os relatos vão de encontro com o que a sociologia da infância preconiza, pois, ao contrário da visão adultocêntrica a que essas falas nos remetem, em que o adulto é o detentor do conhecimento e o controlador das regras, esse campo de estudos considera que a criança é a protagonista e, junto aos adultos e seus pares, elaboraram estratégias, criam e participam de forma autônoma e competente.

Nesse mesmo sentido, Finco e Oliveira (2009) corroboram dessa reflexão sobre as relações que envolvem adultos e crianças no interior das instituições educativas que consideram a criança como:

um sujeito social que participa da realidade adulta, que pensa sobre o mundo que a cerca e que busca respostas para seus dilemas, que propõe outras saídas para este mundo adulto que não a considera tratando-a como um “vir-a-ser”, um sujeito imaturo e sem direito à voz e participação na sociedade adulta.(FINCO; OLIVEIRA, 2009, p.61).

Ainda, uma criança que participa do coletivo deve ter seus direitos garantidos, respeitada em suas diferenças nos vários aspectos: gênero, classe, raça, idade e outros, e recebendo uma educação de qualidade. Assim, não são sujeitos frágeis e indefesos, ao contrário, são sujeitos que têm seus direitos e precisam ser escutados, conforme é relatado pela educadora, a seguir:

A criança é um indivíduo que a gente tem que respeitar, que tem os direitos deles, né? (...) Então assim, **eu vejo como ser de direitos mesmo, que a gente tem que escutar**. Pelo menos isso mesmo, né? (...) **um ser, é um indivíduo, é uma pessoa que a gente tem que que está sempre atento, respeitar o tempo de desenvolvimento deles**, né? (E5E, 2022, grifos nossos).

A concepção de criança relatada pela educadora E5E, corrobora as ideias de Sarmiento (2007), que considera as crianças como atores sociais de pleno direitos, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos. O que implica o reconhecimento da capacidade de sua produção simbólica e a constituição das representações e

crenças. As crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia a que pertencem, o gênero e a cultura.

Para Barbosa (2009), as crianças precisam ser escutadas. Suas vozes precisam ser entoadas no dia a dia, pois, ao expressarem seus desejos, ao argumentarem, debaterem, ao fazerem suas escolhas, tendem a tornarem-se conscientes e participantes das decisões, comprometendo-se com os encaminhamentos. “Participar da vida coletiva, ter direito ao respeito, a aprender, a brincar, a escolher, isto é, a viver em uma democracia sendo responsável e consciente, é uma das maiores aprendizagens que as novas gerações podem realizar” (BARBOSA, 2009, p. 105). Assim, as crianças deixam de ser apenas alunos para serem vistas como sujeitos históricos e produtores de cultura.

Há, também, expressões que remetem a criança a uma fase de desenvolvimento ou a um período da vida, assim como um conceito sem definição, tal como: “uma caixinha de surpresas”, “que tem um jeito”, “um tempo e forma de aprender”, “com realidades e tempos diferentes”, “pessoinha ali e inacabada, pronta para aprender com tudo”, como demonstram as educadoras:

É, criança é só uma fase, né? Que eles estão aprendendo sobre o mundo, sobre si. É uma fase assim, de pleno desenvolvimento, né? (...) é um período de muito estímulo. Quanto mais estímulo, mais essa criança vai se desenvolver e vai ter condições de adquirir conhecimento ao longo da vida, né? (...) é uma fase muito importante, talvez a mais importante de todas, porque é a base, né? (...) é uma fase muito especial (E6E, 2022, grifos nossos).

É uma caixinha de surpresa. Criança não dá para especificar o que é, porque cada uma tem seu jeito, cada uma tem seu tempo, cada uma aprende de uma forma (...). (...) é um ser assim verdadeiro ou se ela tem que gostar de você, ela gosta. É uma pessoinha ali e inacabada, pronta para aprender com tudo. Aprende com tudo, percebe tudo, vê tudo(...). (...) que criança ensina muito a gente também, muito, muito, muito em todos, todas as áreas (E2B, 2021, grifos nossos).

Sobre essas dimensões, Sarmiento (2007) pondera que a imagem da infância na nossa história foi situada pela negatividade e a criança considerada como o “ser em devir”, ou seja, alguém que não existe, que há de vir, surgir, transformar. E nessa transitoriedade se anulou por muito tempo a complexidade da realidade social das crianças. Também, para Carvalho e Silva (2017), a infância é a noção de um grupo social plural, no qual estão presentes diversas condições e características biopsíquicas da idade, a classe socioeconômica, a etnia, o gênero.

Isso implica compreendê-la na sua singularidade e diferenças. As culturas infantis representam a singularidade das crianças, a realidade da sociedade e os modos de vida, pois possuem características específicas da infância e diferentes das culturas adultas. Nesse sentido,

os relatos das educadoras E6E e E2B evidenciam uma criança ingênua, incompleta e como um sujeito em transição para a vida adulta. Sobre essa questão, na perspectiva desenvolvimentista, as teorias que se referem ao desenvolvimento humano, visam características que pressupõem uma concepção de infância de tempo linear, cumulativo, vazio e homogêneo, cujo desdobramento se dará no futuro.

Hillesheim e Guaresch (2007) questionam essa perspectiva, para a qual a infância é compreendida como uma fase, um estado de passagem, que deve ser alcançada a partir do acúmulo de experiências e conhecimentos necessários à vida adulta. Destacam, ainda, que “essa linearidade confere à infância uma condição de menoridade, visto seu estado transitório, inacabado e imperfeito, em contraposição à idade adulta, marcada como um tempo de estabilidade e maturidade” (JOBIM; SOUZA, 1996 *apud* HILLESHEIM; GUARESCH, 2007, p. 86).

Dessa forma, os estudos sociais da infância que reconhecem a criança como sujeito histórico, de direitos plenos, capaz de participar e atuar nos diferentes contextos culturais e sociais em que está inserido. Logo, o ideal é que essas concepções sejam sustentadas pelos referenciais legais que regem e/ou orientam o trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil.

Já a concepção de infância foi considerada pelas educadoras, em sua maioria, como: brincadeira, diversão, ludicidade, período, processo ou fase da vida, momentos de descobertas, de ser livre, de aprender e também como base da vida, o começo, o período do entendimento, de aprendizados, de conhecimento, conforme pode ser observado nos relatos seguintes:

A infância pra mim seria esse período, né, da vida da criança no desenvolvimento, né? No cronológico, né? Seria infância seria esse processo da vida da criança, do indivíduo, né? E a criança, enquanto indivíduo na infância precisa dessa brincadeira, precisa dessa diversão, precisa ser estimulado (E1A, 2021, grifos nossos).

Infância... Eu acho que é um momento de descoberta, o momento de ser livre, é o momento de brincar, de aprender (E2B, 2021, grifos nossos).

Infância, eu acho que são as brincadeiras mesmo, é viver aquele momento ali, gostoso, de brincar, de descobrir que aquilo ali é um brinquedo, né? Não é só celular. Essas coisas que hoje em dia, os meninos tão, né? (...). Assim é a brincadeira mesmo é viver aquele momento ali de brincadeira, inocência, assim, aí eu vou fazer fogãozinho, aí eu vou brincar de boneca, né!? De carrinho... encontrar na brincadeira um jeito assim de se expressar, entendeu? Se está feliz, se está triste, né? (E3B, 2021, grifos nossos).

Infância é a base da vida. É a vida dela, é onde começa os aprendizados dela. Vamos dizer assim, é um doce da vida. Aonde ela vai começar a entender. É

a caminhada, vamos colocar assim. **Caminhar em busca de um conhecimento, sim prévio (...), mas assim que possa ser usado durante no decorrer da vida** (E4C, 2021, grifos nossos).

Nos trechos acima, percebe-se a infância muito demarcada pela brincadeira. Todas as educadoras falaram de algum modo sobre a infância como um processo ou fase da vida em que a diversão, a brincadeira, o brincar se fazem presentes. De um modo geral, os relatos demonstram que as educadoras entendem a infância como um momento, etapa ou fase da vida em que a brincadeira se faz muito presente.

Em contraponto a essas ideias, para Kuhlmann (1998) infância é o período de crescimento do ser humano. É um ciclo da vida, com características próprias. Sendo assim, as brincadeiras podem se tornar momentos de troca de conhecimentos, aprendizados, quando a criança aprende com e também ensina os adultos e seus pares.

No que se refere à brincadeira, conforme os estudos de Froebel (2003), ela é um dos primeiros recursos que as crianças têm para construir suas aprendizagens na infância. Ainda, para Alencar, Sales e Tassigny (2008), a brincadeira revela-se um instrumento de muita importância na educação infantil, para a construção de conhecimentos pelas crianças. Dessa forma, há um entendimento, por parte das educadoras, de que a brincadeira é um processo inerente à infância.

Sobre a brincadeira na constituição da infância, Maletta (2017) compreende que, para Benjamin⁸, esses atos infantis são importantes pois comunicam os sentimentos da criança. É por meio do ato de brincar que ela emite sinais que, se forem observados, comunicarão muitas coisas aos adultos, visto que “o brincar como estratégia pedagógica possibilita à criança ‘criar para si o fato vivido’, uma vez que a “essência do brincar não é um fazer como se, mas um fazer sempre de novo” (BENJAMIN, 1984, p. 75 *apud* MALETTA, 2017, p. 161).

Ainda, para a autora, o ato de brincar utilizado como estratégia pedagógica torna-se um elemento muito relevante para a aprendizagem das crianças, desde que não seja sob a forma de controle do adulto. “Ao brincar, as crianças aprendem mais sobre elas e os outros, sobre os diferentes espaços onde convivem e estabelecem as relações sociais” (MALETTA, 2017, p. 166). Logo, o brincar como experiência e prática cultural possibilita a oportunidade à criança de experimentar o novo, de criar e reinventar a sua própria história.

⁸ Walter Benjamin, filósofo, alemão, nasceu em Berlim, em 1892. Filósofo que apresenta grandes contribuições para se pensar o conceito de experiência e outros fundamentos estreitamente relacionados à educação de crianças pequenas. O filósofo alemão não elaborou uma teoria para a educação da infância e, assim como a noção de experiência, outros conceitos aparecem nos seus escritos, em forma que possibilitam aos seus leitores desenvolver reflexões sobre a infância e a educação na sociedade contemporânea. (MALETTA, 2017).

Já para as educadoras E5D, E6E e E7F, a infância também é “aprender com os outros”, “é socializar”, “é ter coordenação motora”; “é poder falar e ter alguém para escutar, para orientar e ensinar”. “Infância é direito de viver a infância, de construir a sua percepção de mundo e também a melhor fase da vida”. Assim,

(...) a infância, já acredito que tenha várias, né? **Vários tipos de infância. A minha infância foi diferente.** (...). Ser criança hoje, não é o mesmo que ser criança na nossa época (...). Ela muda, ela vai mudando (E5D, 2022, grifos nossos).

(...) bom, **infância é o poder brincar, socializar, aprender com o outro, é desenvolver a coordenação motora, né?** Tanto a fina quanto a grossa, **é poder falar, ter alguém para escutar, ter alguém para orientar, para trocar ideia, para ensinar, né?** Mas também para ouvir (...) (E6E, 2022, grifos nossos).

(...) **eu acho que é a melhor parte da vida** e que deveria (...) **A criança, ela tem o direito à infância, tem** de oferecer, mesmo assim, um direito de ser vivida. **Dela ser vivida na íntegra,** entendeu? **A criança não se preocupar, ela ter alimentação, ela ter os mínimos de recursos básicos para viver a infância como criança. As crianças elas têm vários direitos, né?** E seria assim, **a infância seria ter o direito de viver isso,** entendeu? Esse espaço que é tão lindo. (...) (...) **é um momento que ela começa a construir a percepção de um mundo dela** (E7F, 2022, grifos nossos).

A partir dos relatos apresentados, é possível observar que as concepções de infância apresentadas pelas educadoras têm bem demarcada a dimensão social, o que nos permite inferir que a ideia de infância como construção social perpassa a compreensão das educadoras, mesmo que indiretamente, na medida em que para elas a infância se modifica constantemente, tal como nos aponta Sarmiento (2008), ao dizer que a infância se transforma da mesma maneira que a idade adulta e a velhice. Por isso, a infância possui um período e uma permanência, tendo como regra que todas as crianças passam por ela.

Em relação às percepções das educadoras sobre a concepção de educação infantil, essas foram relacionadas ao “convívio social”, “ensinamentos, linguagem e escrita”. “Como espaço onde se começa a construir o caráter da criança”, onde há todo o desenvolvimento físico, social e cognitivo, onde tem “conteúdo”, “brincadeiras lúdicas”. Educação infantil, portanto, foi considerada como o lugar do cuidar, do ensinar, do brincar e do educar. Como o lugar onde se ensina de forma carinhosa, como o momento para as crianças se desenvolverem. Desenvolver a oralidade, a coordenação, o ouvir, o respeitar, a convivência social, como o lugar de estimular a criança.

De acordo com a BNCC (2018), a educação infantil visa garantir que as crianças aprendam em situações orientadas nas quais elas possam vivenciar e resolver desafios, construir

significados sobre si mesmas, sobre os outros e o mundo social e natural, desempenhando um papel ativo na construção do conhecimento. Para tanto, essas aprendizagens devem assegurar às crianças seus direitos de aprendizagem, a saber os direitos de: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ainda foi considerado como o lugar de aprender sobre escrita, conhecer alfabeto, sobre a nossa sociedade, como se comunicar na sociedade. Também foi referida como a base, preparação para a vida escolar e os primeiros anos da criança na escola, fase peculiar. Para as educadoras E1A e E2B a educação infantil,

(...) é o objetivo de educação (...) **Ensinaamentos cognitivos, linguagens, escrita.** Acho que a educação infantil ela vai muito além disso. Ela vai **preparar a criança para o convívio social** dela, dali pra frente, né? Então, acho que educação infantil é uma base disso. É a base desse, desse respeito com o outro, dessa autonomia. (...) É entender as regras da sociedade, né? (...) ela vai para um nível social muito amplo, né? Que vai ensinar ela para a vida toda. (...) **preparação para a vida escolar** (E1A, 2021, grifos nossos).

(...) **são os primeiros anos da criança ali na escola.** Eu acho que principalmente **o professor da educação infantil ele é capaz de fazer o aluno despertar e amar, estudar e ver o mundo,** ou ele consegue também colocar a criança com assim um trauma de estudo(...). Ainda tem mais essa responsabilidade (E2B, 2021, grifos nossos).

No que se refere à dimensão da EI como preparação para a vida escolar, nos relatos das educadoras percebe-se a importância que veem na sua atuação, o trabalho, suas responsabilidades, deveres e atitudes, bem como a tarefa de proporcionar as crianças estratégias para aprendizagem, o despertar para o aprender e ver o mundo. Diante do exposto acima, Ferreira e Tomás (2018) fazem algumas reflexões pertinentes sobre a função da educação infantil e o posicionamento dos/as educadores/as:

consideramos que essa etapa da educação pode ser um contexto de preparação para a entrada na Educação Básica, ou deve, antes, ser entendido como mais um mundo de vida das crianças, em que estas devem ter oportunidade de potencializar as suas capacidades no presente e num contexto coletivo de partilha? Consideramos que o/a educador/a deve ser um/a especialista nas didáticas e estar preocupado/a com os resultados dos conteúdos aprendidos pelas crianças ou deve ser, antes, um/a especialista dos mundos sociais e culturais infantis, em particular das culturas lúdicas, para ficar capacitado/a a ler as diversas aprendizagens sociais e culturais em contexto, e na sua mútua articulação, de modo a contribuir para a sua expansão? Consideramos que o conhecimento das crianças é evidenciado pelo uso intensivo de fichas e manuais ou por processos que recorrem a diversas estratégias metodológicas para documentar os saberes em uso pelas crianças e o seu desenvolvimento? (FERREIRA; TOMÁS, 2018, p. 81).

Para as autoras, Ferreira e Tomás (2018), A EI é um lugar de educação e de cidadania, onde se ousa e reinventa práticas sociais, culturais, educativas e pedagógicas por meio de múltiplas imaginações: imaginação pedagógica, a epistemológica e a democrática. A imaginação pedagógica é alimentada por saberes e experiências infantis desafiadoras de modelos e práticas; a imaginação epistemológica inclui a multirreferencialidade teórico-pedagógica e a reflexividade crítica acerca das práticas; e a imaginação democrática valoriza a vida coletiva em sociedade e a participação das crianças nas decisões quotidianas da EI e contribui para combater situações e relações de desigualdade e exclusão. Dessa forma, elas acreditam que talvez, assim, a EI faça diferença.

Ainda sobre a EI, as instituições creche e pré-escola passam a integrar os sistemas de ensino a partir da LDB 9394/1996. A partir de então, a educação infantil passa a fazer parte da educação básica, tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Outras falas sobre o objetivo da Educação infantil podem ser encontradas nos dados das educadoras E5D, E6F:

Educação infantil para mim, vou falar uma palavra. **É a base.** É ali que a gente começa a construir o caráter da criança. **Todo o desenvolvimento físico, social, cognitivo que vem ali da infância** que vai refletir no ensino fundamental. (...) **É muito peculiar, né? (...) educação infantil é a base** mesmo (E5D, 2022, grifos nossos).

Educação infantil é a hora que a gente vai, né? Possibilita que tudo isso aconteça, porque aconteceria sem ou com a educação infantil, mas é a hora que a gente tem um olhar voltado, planejado para **desenvolver ao máximo essas possibilidades da criança.** Então **oralidade, desenvolver coordenação, desenvolver o ouvir, o respeitar, é a convivência social, é estimular, né? Aprender, é sobre escrita, conhecer alfabeto sobre a nossa sociedade, como se comunicar na sociedade** (E6F, 2022, grifos nossos).

Nessa perspectiva, a educação infantil está relacionada ao convívio social, à socialização, ou seja, à criança inserida na sociedade. Por outro lado, também demarca algumas características dessa etapa da educação básica, relacionadas ao desenvolvimento curricular, tal como nos é apresentado pela lógica dos campos de experiência que indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva.

Os campos de experiências, dispostos na BNCC (BRASIL, 2018), constituem uma organização curricular que acolhe as situações e experiências concretas da vida quotidiana das crianças, seus saberes, além dos conhecimentos culturais. Os campos de experiências em que se organiza a BNCC são: 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. Todos esses campos de experiência precisam oportunizar às crianças vivências para chegarem a novos conhecimentos, sensações e sentimentos.

Ainda pautada em uma educação infantil voltada para a criança, para suas especificidades e peculiaridades, para uma educação associada ao cuidar, a educadora E4C diz que a EI

é o ensinar. Mas **ensinar de uma forma carinhosa**, é mostrar a ela que aquilo que ela está aprendendo, ela vai poder colocar para si e ensinar ao outro. **Para mim, educação infantil é isso, é o cuidar, é o ensinar, é o brincar. É o educar, é tudo isso junto** (E4C, 2021, grifos nossos).

Para elucidar sobre o citado pela educadora, vale recordar o histórico das instituições infantis aqui no Brasil. Para Kuhlman (2000), essas instituições eram vistas como meios de educar as crianças e as mães pobres. Assim, a creche foi o meio para auxiliar e promover a organização familiar, por isso, se coloca como complemento da educação. Logo, conforme, relato da educadora E7F:

(...) **a educação infantil, a primeira coisa que a gente pensa é no cuidar**. Porque a gente vê que ao longo do tempo, a gente tem desconstruído que a **educação infantil não é só o cuidar físico. Mas ele é um cuidar por inteiro**. Entendeu? **Ele cuida do físico**, porque a gente, querendo ou não, a gente está ali. **A gente cuida das emoções, e a gente cuida do intelecto também**. Onde a gente começa a plantar muitas, situação, ações ali, muitos pontos que a **criança vai começar a desenvolver**. Eu, às vezes, eu acredito que tem criança que escolhe a sua profissão lá na educação infantil, que através de uma experiência vivida, entendeu? (...). **Ela é a precursora**. Então ela começa a abrir esse caminho para criança (E7F, 2022, grifos nossos).

Em conformidade com o exposto anteriormente, para Barbosa (2009), a presença desse binômio, educar/cuidar, na educação infantil, ao longo dos anos promoveu tanto a consolidação de algumas concepções, quanto constituiu também disputas e problematizações. Segundo a autora, pode-se apontar alguns consensos em relação à indissociabilidade da expressão educar/cuidar, como:

Em primeiro lugar, o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo. Em segundo lugar, cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se. E,

finalmente, o ato de educar nega propostas educacionais que optam por estabelecer currículos prontos e estereotipados, visando apenas resultados acadêmicos que dificilmente conseguem atender a especificidade dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais, que têm direito à educação e ao bem-estar (BARBOSA, 2009, p. 68).

Segundo Barbosa (2009) há também críticas ao consenso, como a sugestão de que as ações educar e cuidar sejam separadas e possam ser cumpridas por diferentes profissionais, um professor e um auxiliar; e também a disputa pela obtenção da hegemonia entre os dois termos, “cuidado” sobre “educação”, sugerindo-se o uso da expressão “cuidados educacionais”. Assim, a autora também considera alguns debates pertinentes e consistentes.

Portanto, as concepções de criança, infância e EI apresentadas pelas educadoras podem ser consideradas concepções históricas e sociais que foram e vão sendo construídas durante a vida, na medida em que elas se modificam ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento. Esse fato constitui concepções que podem não ter os mesmos significados, conforme percebido nos relatos das educadoras. Dessa forma, as práticas pedagógicas podem ser as mais variadas e tendem a estar relacionadas às concepções. Isso ocorre desde que essas concepções estejam em coerência com: a noção de criança, infâncias e educação infantil, que considera a criança como sujeito social e de direito; a brincadeira e a ludicidade como eixo na infância; e a realização das práticas que devem pressupor os processos de interação e socialização, com base na escuta, no diálogo e levar em consideração as especificidades, peculiaridades, o protagonismo das crianças e a indissociação entre o cuidar e o educar. Portanto, a importância de se verificar as práticas pedagógicas propostas na EI, no contexto de pandemia.

4.3 Práticas pedagógicas no período de distanciamento social e no retorno das atividades presenciais

As práticas pedagógicas não significam meramente atividades didáticas em sala de aula. Esse conceito amplo constitui um conjunto de ações complementares que articula com a formação e organização do trabalho docente, do espaço e tempo, as expectativas do docente (FRANCO, 2016). Para compreender o campo da prática pedagógica que vai além da didática e técnica foi preciso conhecer os seus conceitos, o que é, e o que representa, visto que as concepções de práticas pedagógicas tendem a refletir nas ações do educador.

Dessa forma, foi perguntado por meio de um questionário *online* às educadoras: *quais eram as suas concepções sobre prática pedagógica*. Em seguida, foram selecionadas das falas

das educadoras termos e expressões que evidenciavam suas concepções acerca de práticas pedagógicas e das ações proporcionadas no período de distanciamento social e retorno das atividades presenciais. Logo, esse tópico pretende apresentar, analisar e discutir os dados produzidos sobre as práticas pedagógicas propostas pelas educadoras, tanto no distanciamento social, quanto no retorno das atividades presenciais.

Com relação às concepções de práticas pedagógicas foi possível perceber que as educadoras relacionam tais práticas com “ações intencionais”, “ferramentas e instrumentos” “junção da teoria e prática” e “formas de ensinar as crianças”. São ações docentes com o objetivo de as crianças alcançarem a aprendizagem, conforme nos mostram os dados, a seguir:

São ações intencionais do professor para estimular o aprendizado e o interesse dos alunos (E1A, 2021, grifos nossos).

Compreendo como práticas pedagógicas a **junção da teoria e a prática no exercício de ensinar e aprender conhecimentos**, além das **ferramentas utilizadas para que a mesma aconteça** (E2B, 2021, grifos nossos).

É um **instrumento** que ajuda o **objetivo de aprendizagem** (E4C, 2022, grifos nossos).

As práticas pedagógicas **são ferramentas** que utilizamos para **alcançar a aprendizagem dos alunos**, ou seja, toda a **ação docente** (E5D, 2022, grifos nossos).

Ações adotadas para **atingir os objetivos pedagógicos com os alunos** (E6E, 2022, grifos nossos).

Tais perspectivas vão ao encontro do que Franco (2016) nos aponta em relação ao conceito de práticas pedagógicas ao mencionar que essas estão presentes não só nas técnicas didáticas utilizadas, mas representam “as perspectivas e expectativas profissionais, os processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência” (FRANCO, 2016, p. 542). Para Veiga (1988), “A prática pedagógica é, na verdade, uma atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana e um lado real, material, propriamente prático, objetivo” (VEIGA, 1988, p. 8).

No que diz respeito à prática pedagógica nas instituições escolares, o que é e o seu objetivo, não podemos nos esquecer do que postulam as DCNEI (BRASIL, 2010), que orientam a formulação da Proposta Pedagógica ou Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de educação infantil. No documento, proposta pedagógica é

o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p. 13).

Ainda sobre o Projeto Político Pedagógico, documento constituído pelas instituições escolares, que é um instrumento orientador e sintetizado para o trabalho das instituições, pode ser considerado um guia para o processo educacional a ser desenvolvido junto às crianças e à comunidade escolar, isso em um tempo e espaço definidos. Nesse sentido, para Ostetto (2017), o Projeto Político Pedagógico (PPP) revela “a proposta pedagógica que a instituição realiza e que busca realizar, dando visibilidade a seus movimentos, seus desejos, seus objetivos, seu planejamento de diretrizes e metas, é o retrato da organização do trabalho pedagógico sonhado” (OSTETTO, 2017, p. 49).

Ainda segundo a autora, o PPP é um documento que representa a identidade das instituições. Ele apresenta algumas características que precisam ser definidas na sua formulação, tais como declarar os objetivos, valores, explicitar as concepções sobre as infâncias, as crianças e seus processos de conhecimento. Confirmando o exposto anteriormente, para Ostetto (2017), o PPP

é um documento que fala de um coletivo, de uma creche ou pré-escola: quem e como é essa instituição? E fala também dos desejos e das necessidades daqueles que cotidianamente fazem parte deste coletivo, tendo em comum as ações de cuidado e educação das crianças de zero a cinco anos: o que almejam, onde pretendem chegar, que caminhos querem seguir e por quê? Por isso também não dá para ser copiado. Diz respeito àquela, ou àquela outra, instituição. Identidade é coisa particular, não se repete, não se reproduz (OSTETTO, 2017, p. 49).

Nesse sentido, o PPP na educação infantil necessita de uma direção geral, coletiva, comum a todos, que sustente e apoie o trabalho educativo das instituições. Por isso, a relevância da proposta pedagógica deve ser elaborada em conjunto e de forma democrática, bem como a familiaridade e conhecimento desse documento nas instituições. Não deve ser um documento que fique arquivado e esquecido, sem conhecimento e valor.

Referente às práticas pedagógicas adotadas durante o período de distanciamento social, com o fechamento das instituições, em março de 2020, e as propostas no retorno das atividades presenciais no segundo semestre de 2021, foi perguntado às educadoras o seguinte: *quais foram as práticas pedagógicas propostas no período de distanciamento social, março de 2020 a julho*

de 2021, devido à pandemia da Covid-19? Como foram planejadas e realizadas? Quais os recursos e estratégias utilizou? Bem como no retorno das atividades presenciais, que práticas foram realizadas? Como as propostas chegaram às crianças e às famílias? Como foi a organização das ações internas na escola quanto à orientação aos educadores para a elaboração das propostas?

Conforme análise, com relação às práticas, recursos e estratégias utilizados pelas educadoras, foi possível perceber que o uso dos recursos tecnológicos foi bastante presente na realização das práticas pedagógicas proporcionadas às crianças pequenas da educação infantil, no período de distanciamento social, com o fechamento das instituições. Por sua vez, o aplicativo *WhatsApp*⁹ foi o mais citado. Esse recurso foi utilizado por todas as educadoras pesquisadas, foi o meio de contato com as crianças e famílias no período de distanciamento social e por onde a escola adentrou as casas, conforme relata a educadora E6E: “(...) criou-se um grupo de *WhatsApp*, que foi também na minha opinião, assim, foi uma época que a escola entrou para dentro da casa da gente, né?” (E6E, 2021).

O *WhatsApp* foi utilizado pelas educadoras como primeiro recurso de contato com as famílias. Ele foi utilizado durante o período de isolamento social e ainda no retorno das atividades presenciais, até um certo momento. Foi utilizado para criar grupos dos pais, com o objetivo de orientá-los quanto à realização das atividades, datas de entrega e devolução das atividades, envio e indicações de vídeos, além de explicação das atividades propostas e para tirar dúvidas que surgiram, conforme relatos das educadoras E5D e E3B:

Foi então criado um grupo de *WhatsApp* por turma e cada professor ficou responsável **por orientar os pais nesses grupos, lembrá-los sobre as datas de busca e devolução das atividades, esclarecer as dúvidas que surgiam, além de gravar e enviar vídeos às crianças, relacionados aos campos de experiência abordados** (E5D, 2022, grifos nossos).

(...) E assim é, **a gente ia fazendo junto com eles no grupo do *WhatsApp*, né? Todo dia. A gente apresentava atividade e explicava, né? Tirava dúvida, ficava à disposição para tirar as dúvidas** e fazendo junto com eles, **ensinando mesmo** vamos, eles tinham que fazer. Áudios, né? (...) teve um vídeo, apresentação, vídeo explicando como funcionava o grupo do *WhatsApp*, né? (E3B, 2021, grifos nossos).

⁹ É um aplicativo que oferece suporte ao envio e recebimento de uma variedade de mídias: texto, fotos, vídeos, documentos e localização, assim como chamadas de voz. Possibilita que as pessoas se comuniquem em qualquer lugar do mundo. O *WhatsApp* é gratuito e está disponível para celulares. Mais de dois bilhões de pessoas em mais de 180 países usam o *WhatsApp*. O fundador desse aplicativo foi Jan Koum e Brian Acton. O *WhatsApp* se juntou ao Facebook em 2014, mas continua a operar como um app separado com foco no serviço de mensagens. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/about>. Acesso em: 17 mar. 2023.

Ainda sobre recursos tecnológicos, várias outras ferramentas como vídeos do *YouTube*, *Blog*, *Google Meet*, fotos ou vídeos de produção própria das educadoras também foram recursos proporcionados às crianças no período de distanciamento social. As educadoras tiveram que recorrer às tecnologias, como afirma a educadora E4C: (...) “Recorremos as **TIC's**, grupos de **WhatsApp**, **vídeos**, **vídeo chamada**, **redes sociais** buscando novas maneiras para que o aprendizado acontecesse” (E4C, 2021, grifos nossos). Nas palavras da educadora E5D: “a gente fazia tipo de hora em hora a gente lançava algum, por exemplo, um **desafio** e um **videozinho sobre aquele conteúdo, uma musiquinha** que falava daquele conteúdo. Até dar o horário, e os pais vão participando, né?” (E5D, 2022, grifos nossos).

Para aproximar mais das crianças, algumas educadoras também realizaram propostas *online* utilizando o recurso do *Google Meet*, que é um aplicativo desenvolvido pelo *Google* para a realização de videoconferências. Ele permite a realização de reuniões, encontros a distância, superando as barreiras geográficas. Assim, relata a educadora E3B (2021), “**Nós fizemos aula no Meet (...)**. Eu, por minha conta, fazia por *Meet* todo dia, mas a mãe estava trabalhando, pai, tá trabalhando, o celular eram deles, né? (...) no sábado que dava pra gente fazer, nós fizemos muita aula no sábado” (E3B, 2021, grifos nossos).

No trecho anterior, vislumbramos a educadora desejosa de realizar a prática por meio do recurso *Meet*, entretanto é esbarrada pela falta de disponibilidade e muitas vezes por falta de acesso à tecnologia pelas famílias.

Dessa forma, vimos que a pandemia exigiu que as educadoras e as famílias dispusessem de recursos tecnológicos para a realização das atividades, sendo necessárias ferramentas para preparar os materiais, as propostas e fazer com que chegassem às crianças. Muitas vezes, foi necessário até adquirir novos equipamentos.

Os recursos tecnológicos utilizados na realização de atividades remotas de ensino apresentaram variação entre os educadores dos diferentes países pesquisados, conforme pesquisa do Grupo e Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais – GESTRADO, da Universidade Federal do Estado de Minas Gerais (2020). Aqui no Brasil: 5% dos educadores usaram *tablet*, 71% *laptop*, 90% celular, 26% o computador fixo, 15% câmera, 13% microfone e 78% internet (banda larga). Então, o *laptop* (notebook), os celulares e a internet (banda larga) foram os recursos mais usadas pelos educadores brasileiros do ensino fundamental, no período de distanciamento devido à Covid-19.

Ainda com relação às práticas utilizadas pelas educadoras, planejamento e organização no período de distanciamento social, houve, também, a elaboração de práticas escritas em

formato de blocos, chamado pelas educadoras de “Blocos de Atividades”. Esse recurso foi utilizado por todas as educadoras pesquisadas, conforme orientação da Secretaria de Educação do Município de São José. É o que relata a educadora:

As orientações que a gente recebeu era que tinha de ter matriz de registro, como se fosse como se a gente tivesse em sala de aula, né? Aí a gente começou a fazer, então, as matrizes de registro para o aluno tratar as letras, né? (...). (...) “Atividades escrita em formato de bloco; aulas interativas por meio de aplicativos; aulas individuais "quando necessárias (E1A, 2021, grifos nossos).

O objetivo era que as atividades chegassem a todas as crianças, uma vez que as famílias deveriam devolver as atividades realizadas à escola para que as educadoras pudessem corrigir e devolver novamente para a família. As atividades contavam como frequência da criança na instituição escolar. Elas eram enviadas quinzenalmente, com orientação às famílias para a realização das atividades e devolução. De acordo com a educadora E6E, as famílias “(...) podiam ter a opção de vir buscar na escola ou de imprimir em casa. (...). A maioria vinha buscar aqui, aí a gente fazia o planejamento” (E6E, 2022). Ainda sobre os “Blocos de Atividades”, relatam as educadoras E2B, E4C e E5D:

(...) as atividades eram feitas em blocos cada 15 dias, era por quinzena. (...) então eles iriam trabalhar aquele bloco, aquelas atividades, aquelas 8 atividades durante os 15 dias. E aí, depois que tivesse pronto, o pai levava até a escola esse bloco e pegava o próximo bloco de atividades (E2B, 2021, grifos nossos).

Sempre um bilhete explicativo, explicando como era atividade, como seria feita atividade e como sim, sempre lembrando os pais através do grupo. Como eles iriam fazer as atividades, como vinha as datas, a gente trabalhava por data. Vamos dizer assim. A data era um período de 15 dias, então quando eu sempre coloco um texto, um textinho, uma coisa. Então eu trabalhava. O texto dava introdução do texto através de um vídeo que eu passava no grupo. Eu deixava no grupo e sempre falava “pais, por favor, passe para os meninos”. Aí eu pedi um *feedback* (E4, 2021, grifos nossos).

É, eu geralmente gravava vídeo da atividade e é só tinha minha voz. Eu não aparecia, mas eu gravava, tirava foto e montava o videozinhos (...). É com objetivo que a criança visse o vídeo para depois fazer no papel com a família (E5D, 2022, grifos nossos).

Com relação aos “Blocos de Atividades”, percebe-se que essa foi a principal e unânime proposta praticada pelas educadoras, visto que, conforme já mencionado, seguiram orientações da Secretaria de Educação do Município. Os blocos de atividades foram utilizados tanto no

período de distanciamento social, quanto no retorno presencial e foram complementados com práticas e propostas pedagógicas diversas, segundo dados das educadoras:

(...) A gente fazia esses **blocos** com os meninos, mas a gente já no presencial, a gente **incrementava os blocos com atividades práticas** mesmo, né? Ali, com **brincadeiras**, com **dinâmicas dentro da sala de aula**. (...) **a gente também tinha que atender essas crianças que estavam no remoto**. Então a gente **continuou com o bloco**. Mas aí a gente teve que **complementar nossas práticas dentro da sala de aula** (...) (E5D, 2022, grifos nossos).

(...) **a gente gravava o vídeo, não era vídeo que a gente pegava do YouTube, não. Era gravado**, (...) A gente pegava uma das aulas dos **temas dos bloquinhos e gravava um vídeo em cima disso, explicando**. **A gente gravava, a gente editava, a gente fazia tudo**, né? (E6E, 2022, grifos nossos).

As propostas mencionadas, desenvolvidas com as crianças da educação infantil, além dos blocos de atividades impressos, eram tarefas a serem feitas com orientação da família. Houve o atendimento às crianças via *WhatsApp*, gravação de vídeos com propostas de práticas a serem desenvolvidas e/ou explicações e envio de vídeos do *Youtube* para complementar a prática. Essas tarefas impressas, voltadas para cópia de letras e números, tendem a levar a criança a produzir atividades copiadas, às vezes, negando outras possibilidades a elas, como a criatividade, o desenvolvimento de noção de espaço, tempo, linguagens e outros. Sobre essa questão, Rau (2012) chama atenção, dizendo que ainda se desenvolvem metodologias que buscam a prontidão das crianças para a aprendizagem das letras e dos números o mais cedo possível. Diz que práticas como essas, proporcionadas de formas erradas, em relação ao estímulo das áreas de desenvolvimento e aprendizagens, podem instruir as crianças a ações mecânicas, sem significado histórico e social.

Em conformidade com o exposto, Franco (2016) explica que as práticas pedagógicas se realizam como base à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que se perdesse a capacidade de construção de sujeitos. Ainda, segundo ela, a reflexão, o diálogo e a crítica parecem estar mais ausentes das práticas educativas contemporâneas, que estão sendo substituídas por instruções prontas, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para as avaliações externas. “A educação, rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas” (FRANCO, 2016, p. 538).

Ainda sobre a questão pontuada, Gonçalves e Britto (2020) consideram que as medidas tomadas em relação ao envio de atividades xerocadas para a casa das crianças e/ou às aulas

virtuais “não minimizam os prejuízos causados pelo avanço de Covid-19 ao calendário escolar, uma vez que a educação das crianças em creche e pré-escolas é de natureza essencialmente interacional” (GONÇALVES; BRITTO, 2020, p. 43).

Entretanto, devido ao contexto complexo e atípico de uma pandemia, o envio de atividades impressas e as orientações pelas educadoras por meio de blocos de atividades foram os meios que as instituições acharam para ter acesso, vínculo e aproximação das crianças e das famílias. Assim, as famílias foram orientadas pelas educadoras como realizar as atividades com as crianças.

As educadoras relataram que esse não é o papel da família, porém, devido às circunstâncias, foi isso que se pôde fazer: orientar as famílias para a realização das atividades propostas. É o que confirma a educadora E1A:

E a gente orienta os pais de como eles iam proceder com as crianças na hora de fazer atividade. Por exemplo, eu coloco lá um *link* de uma música. **Aí eu orientava o pai a cantar, converse com os alunos sobre aquele tema. E fazer uma rodinha em família, né, a rodinha aquela música, colocava pontuava.** Lá é perguntinhas que ele podia fazer para a criança. **Então eu ia orientando o pai, como se eu estava na sala? Como que eu faria na sala com as crianças? Então os pais iam fazendo com os alunos.** E aí eles compartilhavam no *WhatsApp* com a gente o retorno com foto ou um vídeo pra gente acompanhar é como que tava sendo feito em casa com as crianças, né? (E1A, 2021, grifos nossos).

Conforme os recortes de dados apresentados, é possível perceber a sensibilidade por parte de algumas educadoras com relação ao apoio da família na realização das atividades propostas. Pois acreditavam que as famílias não tinham a obrigação de saber ensinar, ter a didática e a prática que as educadoras tinham, devido à profissão, mas podiam ajudar no que fosse possível. Conforme relata a educadora E6E: “A gente nunca tinha passado, por isso, né? E a gente entende que por mais que as famílias, às vezes, tenham uma boa vontade de ajudar, né? A gente sabe que eles não são educadores, eles não têm esse olhar e que também tem a prática do serviço, né?” (E6E, 2022). Também, a educadora E7F, acreditava que muitas famílias não acompanharam e enviaram as atividades das crianças, não por falta de interesse ou má vontade, mas por falta de conhecimento, competência, no sentido de não saber ensinar as crianças e outras condições, é o que relata uma das educadoras:

eu acho que houve desinteresse de família, não, eu acho que houve falta de condição mesmo, entendeu? (...) às vezes as pessoas acham que não, mas a gente ainda tem isso no município. **Pessoas muito simples, humilde,** assim

que na sala de aula eles fazem muito, porque quando eles estão na sala de aula, o que eles têm um compromisso de enviar a criança de não deixar a criança faltar, que a criança faça o dever, tudo, **mas eles não têm aquele grau de instrução para dar aquele suporte**. Entendeu? (E7F, 2022, grifos nossos).

Além disso, houve crianças que não tiveram a oportunidade de ter acesso às propostas pedagógicas via *online* no período de isolamento social. Muitas por não terem acesso à tecnologia, impossibilitando o contato *online* com a escola e as educadoras. Ainda, por falta de condições para a realização das atividades escritas, blocos de atividades, devido a outros fatores, conforme reforça a educadora E7F:

Então, ainda, **teve famílias que encontraram problema** com a questão, porque **as creches não voltaram**, às vezes é **tinha que deixar com o pai, ou com um avô, com os pais, em outros lugares**, às vezes pra vim no deslocamento de van, transporte, então assim foram vários fatores que a gente via sempre. (...) teve família que acabou se deslocando para outro local, às vezes para estar cuidando de um pai que era mais idoso. (...) A gente teve é alunos em outros municípios, que a gente alcançava, né? **Porque os pais tinham opção de imprimir em casa**. Eles imprimiam tudo. Quando era a época de entrega, eles mandavam, pediu alguém para **entregar na escola** (E7F, 2022, grifos nossos).

Nessa perspectiva, as autoras Gonçalves e Britto (2020) relatam que “muitas crianças vivem com famílias de baixa renda, sem estrutura financeira e psicológica, com pais analfabetos e sem condições tecnológicas e afetivas para um acompanhamento pedagógico feito pelos pais e/ou responsáveis que não tenham uma formação pedagógica para o ensino infantil” (GONÇALVES; BRITTO, 2020, p. 45). Além disso, o trabalho pedagógico nas creches pré-escolas é desenvolvido com dinâmica e flexibilidade, proporcionando à criança maior facilidade de organização no espaço e tempo, assim, assegurando o direito à proteção e promovendo a qualidade de vida em grupo, o que para elas não é possível com atividades remotas de forma virtual ou atividades xerocadas enviadas para as casas das crianças.

Já no retorno das atividades presenciais, no segundo semestre de 2021, com a redução do número de contaminação do vírus da Covid-19, foram retomadas as aulas e o revezamento das crianças, seguindo protocolos de segurança para evitar a contaminação. As famílias das crianças foram comunicadas do retorno das atividades presenciais, porém deveriam autorizar ou não o filho retornar à escola, conforme relato da educadora E1A: “Foi enviada uma **mensagem para os pais** e os alunos que foram **autorizados no retorno**, eles voltam uma semana sim, uma semana não, **foi dividida em dois grupos**, esses alunos, **uma turminha azul, é turminha vermelha** (E1A, 2021, grifos nossos).

De acordo com o exposto pela educadora, para atendimento às crianças nas escolas, foi realizado o sistema de “revezamento”, ou seja, uma semana ia um grupo de crianças à escola, enquanto na outra ficava em casa e, na semana seguinte, vice-versa, realizando trocas entre os dois grupos denominados de Turma Azul e Vermelha. Ainda sobre o revezamento das crianças no retorno presencial, relatam as educadoras E7F e E6E:

Dividimos turma vermelha e turma azul. Aí essa semana a **turma vermelha** ia na escola na outra semana era a **turma azul**. Aí na semana que a turma vermelha estava em casa, ela no último dia de aula, levava atividade para fazer em casa e trazer para a gente. E assim, vice-versa. Então a **gente montava o mesmo bloco para uma quinzena**, e esse bloco a **gente tinha que tentar atender esses meninos que estavam com a gente que iam e viam. E atender aqueles meninos que os pais, não optaram, não autorizaram voltar** (E7F, 2022, grifos nossos).

(...). E aí a única diferença é que ao invés da gente gravar os vídeos, aí sim a gente começou a usar **vídeo pronto do YouTube**. Porque a gente não teria mais esse tempo de gravação, né? (E6E, 2022, grifos nossos).

De acordo com os relatos das educadoras, ficou perceptível que, no retorno das atividades presenciais, além do revezamento das turmas em dois grupos, houve, também, o atendimento às crianças, cujos pais não autorizaram o retorno. Segundo a educadora E7F “foi criada uma **proposta da prefeitura (...), depois que a gente retornou, né?** E aí a gente estava começando **a atender fora do horário. (...) 1 hora por dia**” (E7F, 2022, grifos nossos). Dessa forma, nota-se que houve o atendimento às crianças que retornaram à escola e atendimento às crianças que não retornaram. As crianças que não retornaram presencialmente foram atendidas pelas educadoras de forma *online* em horário extraescolar, sendo 1 hora por dia. As educadoras que realizaram esse atendimento foram remuneradas.

Ainda sobre o retorno das atividades presenciais, houve uma nova adaptação, uma vez que, agora, ele deveria acontecer com todas as crianças, devido à obrigatoriedade do retorno das crianças às instituições infantis, tendo em vista a diminuição do índice de mortes e contaminação pelo vírus da Covid-19. Dessa maneira, para dar continuidade ao Ensino presencial foi realizada com as crianças uma avaliação diagnóstica, isto é, sondagem pedagógica, para verificar a aprendizagem das crianças que retornaram à escola, depois do distanciamento de quase dois anos. Com o objetivo de adequar o planejamento e adaptar o plano curricular de acordo com a realidade das crianças, explicam as educadoras E1A e E3B:

Quando voltou, foi realizado nosso **planejamento mais a partir dessa sondagem**. (...) Desta forma, foi necessário **a adaptação do plano curricular**, para que o planejamento atendesse as **crianças com dificuldade de aprendizagem** ou **defasagem devido ao contexto de distanciamento social da Covid-19** (E1A, 2021, grifos nossos).

Então assim foi uma **descoberta**. Quando nós voltamos, foi descoberta muito grande. A gente tentava **sair daquela dificuldade** ali, fizemos ficha, né? Fizemos **fichas para ir para casa**. Fizemos, fiz para ensinar na escola, **joguinho**, então assim **a gente estava tentando todas as formas** (E3B, 2021, grifos nossos).

Conforme trechos expostos pelas educadoras, com o retorno presencial das crianças às instituições infantis, foi necessário realizar uma avaliação diagnóstica da aprendizagem junto às crianças. A Diagnóstica é um instrumento avaliativo realizado no processo de aprendizagem, para obter informações sobre os conhecimentos, as habilidades e as competências prévias dos estudantes.

Nessa perspectiva, o currículo da EI compreende o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos. Admite a valorização dos saberes que as crianças possuem ao chegar no ambiente pré-escolar, valorizando o que já se sabe, sua cultura, saber, preferências (BRASIL, 2010), A EI também valoriza as ações que os sujeitos realizam, os seus desejos e as suas particularidades, afinal, são essas questões que os tornam grandes na diversidade de saberes.

Ademais, segundo Maletta e Reis (2019), a EI não segue apenas um currículo formalizado, mas sim documentos que a regem para direcionar os educadores em seus planejamentos, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil (BRASIL, 2010).

Portanto, as concepções de prática pedagógica podem ser consideradas como práticas sociais e não somente uma prática didática, na medida em que forem orientadas por objetivos, finalidades, conhecimentos e inseridas no contexto da prática social onde as crianças aprendem. Isso deve ocorrer, em observação à proposta pedagógica, o que pressupõe o estabelecimento da relação teoria-prática pelos educadores, que devem buscar as condições necessárias para realizá-la. Logo, teoria e prática estão estritamente ligadas.

4.4 Desafios e possibilidades no âmbito da prática pedagógica em contexto de pandemia

Em março de 2020, cerca de 850 milhões de estudantes ficaram fora das instituições escolares devido a uma Pandemia que assolou o mundo. De acordo com o relatório da

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), a crise causada pela Pandemia da Covid-19 resultou no encerramento do ensino presencial, afetando cerca de 90% dos estudantes do mundo.

Aqui no Brasil, as instituições de ensino foram fechadas, inclusive as de educação infantil, que atendem bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Foram vários os desafios corridos nesse período de distanciamento social, momento em que as atividades foram desenvolvidas de modo remoto, não presencial. Também foi desafiador o retorno das atividades presenciais, no segundo semestre do ano de 2021.

Esse tópico pretende apresentar, analisar e discutir os desafios e também as possibilidades que ocorreram nesses dois momentos de pandemia, na EI: no período de distanciamento social, início da pandemia em março de 2020, e no retorno das atividades presenciais, no segundo semestre de 2021, na percepção das educadoras. Dessa forma, para esse propósito foi perguntado às educadoras nas entrevistas: *Quais os desafios encontrados durante as práticas remotas? Como foi lidar com esses desafios? Eles foram superados? Como? Quais os desafios e limites encontrados com o retorno das atividades presenciais? Como estão lidando com eles? Foram superados? Como? Quais os aprendizados adquiridos com as experiências? Percebeu alguma (s) possibilidade (s). Comente.*

De acordo com as informações extraídas das entrevistas, foi possível perceber que a ausência de recursos pedagógicos e tecnológicos, como o acesso à internet e equipamentos eletrônicos, para auxiliar na elaboração de materiais para as crianças, no período de distanciamento social e também no retorno, foi bastante comentado, bem como a dificuldade no manejo das ferramentas e dificuldade de acesso ao *WhatsApp*, *Meet* e *apps* digitais utilizados pelas educadoras. Houve, também, queixas com relação à ausência e distanciamento das famílias e a falta de participação delas. Esses foram os desafios mais citados pelas educadoras, além dos relatos e desabafos dos medos, ansiedades, estresse e tristezas vindos com a pandemia.

A falta de acesso à tecnologia, principalmente à internet, foi um desafio bastante presente, tanto no período de atividades remotas quanto no retorno presencial, visto que, conforme já mencionado, as propostas pedagógicas foram também enviadas às crianças por meio das redes sociais, como *WhatsApp*. Assim, as crianças que não tinham internet em casa não tinham acesso às propostas pedagógicas disponibilizadas pela educadora, conforme relata a educadora E6E: “(...) às vezes a gente sabe que **a família não tinha condição de acompanhar a gente pelo remoto, porque não tinha, às vezes, acesso à internet, a um computador, tinha família que não tinha**” (E6E, 2022, grifos nossos). Também, segundo a educadora E1A, havia crianças que não tinham acesso ao *WhatsApp*. Isso dificultava o seu relacionamento e

atendimento às famílias das crianças. Com isso, as famílias ficavam mais distantes da instituição infantil. “**O grupo (WhatsApp) já estava ficando morto** estava ficando **sem resposta** e só ficava assim mesmo” (E1A, 2021, grifos nossos). Ainda sobre a mesma questão, a educadora E2B relata que

(...) tinham famílias que estavam sempre presentes, que participava do grupo. Os alunos que davam boa tarde para a gente que tirava fotos das atividades e participava. **Mas a grande maioria não** tinha isso. **Eu tive aluno ano passado que eu fechei o ano sem conhecer.** (...) Dava **boa tarde, todo dia, na maior alegria**, quem está presente fala oi pra tia. **E aí, acabava o dia e ninguém** (E2B, 2021, grifos nossos).

A partir desse relato, foi possível verificar a frustração da educadora ao dizer que, durante o ano, não conheceu a criança da sua turma e também ficar em um grupo, durante um período longo de espera, para atendimento às crianças e famílias e não aparecer ninguém. A pouca participação das famílias foi verificada muitas vezes, conforme já mencionado. Isso foi ocasionado pela falta dos recursos tecnológicos como o celular, um computador ou *notebook* e, principalmente, sem a internet, pois ter o aparelho sem internet não oferece possibilidade de uso, para os fins acionados pelas educadoras. Outra questão que foi evidenciada pelos dados, foi a dificuldade que, tanto as educadoras quanto os pais, tiveram ao acessar ou mexer nas ferramentas tecnológicas, conforme relatos das educadoras E2B e E3B:

(...) eu acho que teve essa **dificuldade dos professores** porque talvez a gente nunca imaginou que poderia ocorrer dessa forma, eu acho que a **maioria dos professores (...) não conseguem é mexer no computador**, não conseguem editar algum vídeo e aí teve primeiro, eu acho essa dificuldade vinda de nós mesmas. Que a gente enfrentou essa dificuldade aí quanto à tecnologia (E2B, 2021, grifos nossos).

(...) **eu não sabia o que era Meet**. Então, assim **eu fui aprendendo**, é entrando em reunião e saindo sem querer, e assim **eu ficava apavorada porque eu achava que eu não ia voltar. Eu achava que não ia dar certo, né?** (E3B, 2021, grifos nossos).

Sobre essas dificuldades que as educadoras relatam, percebe-se que o desafio do acesso às tecnológicas na pandemia teve implicações maiores, de ordem social, econômica e cultural. De acordo com o Relatório Todos pela Educação (2021), 61% dos domicílios brasileiros não possuem computador e 28% não possuem acesso à internet. Assim, foi verificada “a menor autonomia das crianças mais novas para acompanhar as atividades não presenciais, principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e as

fragilidades dos sistemas de ensino e dos professores para sua implementação” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 19).

De acordo com os dados, a queixa mais citada pelas educadoras foi com relação à ausência das famílias no processo de ensino e aprendizagem das crianças, tanto no período de distanciamento social, quanto no retorno presencial. A falta de participação, interesse, empenho e importância foram os principais fatores apresentados pelas educadoras.

(...) eu acho que **a família que não se empenhou tanto, não**. É, eu sei da correria do dia, de dia a dia deles também, porque muitos nem pararam para ficar em casa, **mas acho que isso dificultou bastante a questão da aprendizagem dos meninos, afetou muito a aprendizagem dos meninos** (E5D, 2022, grifos nossos).

Não foi toda a família que estava atenta a isso, a essa necessidade, né? **A importância de fazer as atividades**, de tirar um tempinho ali para estar, mesmo que distante, né? Para crianças junto com a professora, é falando sobre alguma coisa, né? Sobre alguma atividade que estava no bloquinho daquela semana, então assim foi bem desafiador (E6E, 2022, grifos nossos).

Segundo as educadoras, as famílias não se empenharam e não deram importância às propostas preparadas para as crianças, como o Bloco de Atividades. Algumas queixas retratavam a falta de realização e envio das atividades impressas e/ou a realização das atividades por parte do adulto e não pela criança, o que fica evidente no relato da E6E: “É igual quando a gente manda um dever para casa e **a gente sabe que foi feito pelo adulto**, né? E, às vezes, para a família, eles estão contribuindo” (E6E, 2022, grifos nossos).

Sobre as questões pontuadas pela educadora, para Carvalho e Moura (2021), “foi importante tranquilizar os responsáveis e adaptar alguns recursos tecnológicos conforme a necessidade de cada família, pois notou-se que tanta informação gerou, de início, certo apavoramento e ansiedade aos responsáveis pelas crianças” (CARVALHO; MOURA, 2021, p. 3). Elas consideram como principal desafio do ensino remoto manter o vínculo das crianças com a escola e viabilizar um canal de diálogo com as famílias, para assim estabelecer uma constante comunicação sobre os desafios e as possibilidades de cada uma, para organização e reorganização do trabalho pedagógico.

Para Cruz, Martins e Cruz (2021), a relação com as famílias é um velho desafio e um tema importante na educação infantil. Principalmente nesse momento de pandemia, em que fica ainda mais evidente a necessidade de um relacionamento amigável, solidário e respeitoso, a fim de estreitar o contato e estabelecer um vínculo mais efetivo. Essa é uma das facetas do maior desafio que a educação infantil precisa enfrentar. Encontrar formas de lidar com essa situação

inusitada sem perder a sua identidade como etapa da educação que educa e cuida de bebês, crianças bem pequenas e pequenas.

Já com relação aos desafios no retorno das atividades presenciais, no segundo semestre de 2021, ficou evidente a dificuldade de aprendizagem ou defasagem das crianças, termos usados pelas educadoras. Elas observaram que havia crianças que foram mais afetadas devido à ausência de participação e acompanhamentos das práticas propostas, conforme relatos a seguir:

Está nítida, foi mesmo **a diferença dos meninos que tiveram apoio em casa com os que não tiveram**. Foi nítido, teve menino que saiu escrevendo o nome todo, o alfabeto, todos os números, todos. Noção de quantidade, ordem, sequência, tudo, **como teve menino que saiu sem saber** (E3B, 2021, grifos nossos).

Os pais que ajudaram, que faziam, que tirava foto, que dava um jeito, os alunos. **Eles é tinham uma noção maior**. Eles escreviam nome ou pelo menos o primeiro e o segundo, sabiam o alfabeto e os números, agora, teve criança dentro da sala de aula. **Algumas crianças, principalmente as que não entregaram esses blocos que deixaram de fazer, que deixaram de participar**. É, vamos escrever a letra aqui, A. Qual é a letra A? (E2B, 2021, grifos nossos).

A comparação realizada pelas educadoras, diz respeito às atividades de bloco que remetiam à alfabetização. Essas atividades as crianças realizavam com as famílias e devolviam à escola. De acordo com as falas, percebe-se que as crianças que fizeram as práticas propostas tiveram um bom desempenho no retorno presencial, já as que não fizeram apresentaram o que as educadoras chamaram de dificuldade de aprendizagem.

Com o fechamento das creches e pré-escolas, durante a pandemia, isso representou uma grande mudança no cotidiano de milhões de crianças e suas famílias. “Essa mudança pode provocar comprometimentos no desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos, que ficaram sem acesso a espaços organizados e a experiências planejadas nas quais poderiam se desenvolver de forma integral” (CRUZ; MARTINS; CRUZ, 2021, p. 159).

De acordo com as educadoras, no retorno, foi possível verificar o desafio de trabalhar com a educação infantil, evitando o toque e mantendo certo distanciamento. “Que **criança gosta de tocar na outra criança. Gosta de correr, de fazer coisas de criança e não pode ser feito** (E4C, 2021, grifos nossos). Foi ressaltada, também, a importância da convivência, da socialização e da autonomia, habilidades desenvolvidas exclusivamente na EI. As educadoras avistaram grandes perdas e retrocessos em relação ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por exemplo:

Eu falo por experiência, o período eu falo com o primeiro trimestre, **eu trabalhei mais vivência e convivência**, porque as crianças usavam disso. **Precisavam conviver, elas precisavam viver, elas precisavam acreditar e confiar que elas iam poder fazer as coisas.** E a gente **recebeu muitas crianças com muito medo ainda, com muito medo de chegar perto, com muito medo de dá a mão**, entendeu? No início do ano ainda por causa da máscara, com muito medo, não pode chegar perto, não pode encostar. Entendeu? (E7F, 2022, grifos nossos).

Assim que muita **dificuldade deles também de se relacionar**, sabe depois, que eles falavam: “Tia, olha, coleguinha, é oh, tia”. **Me chamavam, às vezes, para pedir um coleguinha para devolver o Lego e coisas que eles poderiam ter tido autonomia**, eles vão sim, **regredindo a autonomia** na minha turma, em muitos deles (E4C, 2021, grifos nossos).

As educadoras apontam que a dificuldade das crianças em conviver e se relacionar com os adultos e também com os seus pares trouxe comportamentos que podem refletir tanto dentro das instituições, quanto ao longo da vida, por isso a importância em evidenciar tais questões, conforme relata a educadora E7F:

(...) porque a gente sentiu criança que chegando na escola, na quadra, crianças no segundo período **com medo**, porque eles não tiveram aquela parte lá no maternal que ele vem, que ele conhece a escola. (...) As crianças **falam muito alto**. Que elas **tenham dificuldade de ouvir** por conta da pandemia. **Eles falam muito, muito alto**. Então assim, todas essas experiências foram e tiveram os lados positivos e negativos, né? (E7F, 2022, grifos nossos).

Nota-se que são comportamentos percebidos com o retorno presencial, que se intensificaram no período de pandemia.

Com os dados das entrevistas foi possível constatar, também, o comportamento das educadoras, no que tange a esse período complexo e desafiador de pandemia. Foi possível verificar os relatos e desabafos de medos, ansiedades, estresse e tristezas vindos com a pandemia. Já no retorno das atividades de forma presencial, para algumas educadoras foi mais tranquilo e, para outras, mais complicados.

Percebe-se nos relatos, como da educadora E1A, que foram encontradas algumas facilidades, bem com algumas dificuldades no reencontro das crianças, no contato com as crianças, com objetos e no seguimento dos protocolos de segurança contra a Covid-19. (...).

É, no retorno é eu achei que foi mais fácil, sabe? Eu falo que foi mais fácil no sentido é... de estar ali... de não depender mais do outro para fazer o meu trabalho. (...). Porém, foi mais difícil, é em relação à separação de materiais. O aluno não podia ter um contato, porque educação infantil, é muito isso, né? (E1A, 2021).

As orientações do Ministério da saúde do Brasil (2019) traziam medidas preventivas, como a higienização das mãos, máscara de proteção, distanciamento social, isolamento domiciliar, vigilância de casos sintomáticos e seus contatos foram meios para combater o vírus da Covid-19. Medidas consideradas simples, porém, eficazes para que a doença não aumentasse, principalmente no retorno das atividades presenciais.

Ainda sobre os sentimentos que o período de pandemia causou nas educadoras, tais como sentimentos de medo, tristeza e insegurança, uma delas destacou que:

É, eu achei **bem complicado**, vou ser sincera, porque eu acho que assim, a gente, **psicologicamente, já não estava tão bem, não** (...). Tem pessoas que tiveram perdas, é para mim também não foi fácil. Não perdi ninguém, graças a Deus. Mas **foi um momento que foi complicado para mim, que eu vivia com medo, então desenvolvi muito medo**. É da **questão de ter o vírus, morte**. Então assim, coisa que eu nem pensava, então **eu desenvolvi um medo muito grande**. Então assim, e passei por uma época bem complicada na pandemia, assim, psicologicamente, sabe? (E5D, 2022, grifos nossos).

A saúde mental das educadoras foi afetada nesse período, ora por atividades remotas, ora por atividades presenciais, atendimentos *online*, atividades impressas. Momentos complicados para aquelas que tiveram de dividir horas trabalhadas, com gravação de vídeos, edição, elaboração de propostas escritas, atendimentos *online*, pelo *WhatsApp*. Isso sem respeitar o horário de trabalho. O que foi evidenciado também pela educadora E6E: “A gente foi se adequando como podia, igual te falei assim, **a sensação era de que a gente trabalhava da hora que acordar até hora de dormir**, né? Então foi muito desafiador, um foi um período que, nosso Deus, que bom que voltou, né?” (E6E, 2022, grifos nossos). Ela ainda complementa que:

a escola entrou mesmo para dentro da casa da gente, né? É, e foi muito difícil conseguir separar isso, com a vida social da gente, com a família da gente, né? (...) Tinha família que **mandava de madrugada, no sábado e domingo** essa parte também para mim, eu acho que é que é complicado. **Foi bem complicada** (E6E, 2022, grifos nossos).

Dessa forma, nota-se a importância em se discutir as condições de realização do trabalho no período de distanciamento social, para contribuir para maior compreensão e conhecimento dos efeitos que essas condições que os trabalhadores exercem suas atividades, podem ter sobre eles próprios e sobre os resultados esperados. A exposição aos riscos de adoecimento e os níveis

de segurança nos ambientes ocupacionais, ainda que virtuais, influenciam diretamente a vida dos sujeitos (GESTRADO, 2021).

Mesmo com tantos desafios percebidos e vivenciados pelas educadoras, foi possível, também, conceber algumas possibilidades, em quantidades menores, de experiências interessantes e oportunas que cabem se ressaltadas e refletidas. Isso ocorreu, na medida em que as oportunidades se entrelaçaram no período de isolamento social e no retorno presencial. Nos dois momentos, foram contempladas possibilidades de aprendizagem.

Sobre as possibilidades no âmbito da prática pedagógica, em contexto de pandemia, apontadas pelas educadoras, destacaram-se: a elaboração de novas estratégias para atender as crianças pequenas da EI; a interação com as crianças de outras formas; a aquisição de novas habilidades no âmbito da tecnologia, novos aprendizados, que vão desde aprender a lidar com a família e as crianças, até aprender a fazer vídeos, reservar tempo para estudar, se cuidar e; por fim, a superação dos momentos conflitantes da pandemia.

Com referência à possibilidade de interagir com as crianças de outras formas, ampliar a nossa visão e permitir aprender com elas, pois “a gente sempre está aprendendo, e as crianças nos surpreendem” (E2B, 2021), encontramos relatos interessantes, tais como:

(...) a gente pode também trabalhar de outras formas, interagir com os alunos de outras formas, é que cada criança tem mesmo o seu tempo e aí é, tem outras, muitas e várias ações da criança (...) a gente acha que sabe as coisas, **a gente está sempre aprendendo. Nós nunca sabemos nada. E elas nos surpreenderam** (E2B, 2021, grifos nossos).

Percebe-se na fala da educadora que nós não sabemos de tudo, que estamos em constante aprendizado, apontando para a possibilidade de que temos muito a aprender com as crianças. A pandemia possibilitou às educadoras, a aquisição de novas habilidades, conhecimentos e aprendizagens e, também, de formação. Porque quando a educadora atende uma criança, ela também atende a família, e isso requer conhecimentos, conforme retrata a educadora E4C, quando afirma “que quando você chega para lidar com crianças, porque você lida com crianças e também com a família, você precisa de uma orientação, tem que ter suporte, eu percebi também que eu preciso mais de conhecimento ” (E4C, 2021).

Ainda sobre essas possibilidades de aprendizados, mesmo após um período de incertezas e desafios, o momento de pandemia também trouxe novos comportamentos, conforme nos relata a educadora E1A (2021): “mas a pandemia ela me ensinou a aprimorar esse olhar dentro da invenção pedagógica, sabe”? A educadora faz uma crítica à educação e a nós educadores. “Mas eu acho que a educação ela precisa sair, só do lápis, do papel e do quadro.

(...) não só educação infantil, mas eu acho que a educação em si (...), a gente precisa usar isso, a gente vive nessa era da informatização, é tudo a um dedo.” Para corroborar com a reflexão ela problematiza que isso “vai agregar muito na educação e a gente precisa usar mais essas ferramentas tecnológicas em sala de aula” (E1A, 2021).

Entretanto, possibilitar o acesso e ampliação de recursos tecnológicos nas instituições, inclusive de EI, não depende exclusivamente das educadoras, mas também de gestores das instituições e políticas públicas que reconheçam, priorizem e valorizem a educação infantil, possibilitando recursos, materiais e formações para o aprimoramento das equipes. Não se deve deixar por conta dos educadores responsabilidades que são conjuntas. Essa afirmativa também pode ser ilustrada a partir do seguinte relato:

a questão dos vídeos, **a gente teve que se virar para poder aprender, né?** Então, assim, também **foi bem complicado**. Que a gente tinha que pensar nossa, e agora, o que que eu vou dar? Como que eu vou fazer? Como que mexe nisso? Como que grava um áudio? Pelo menos tem a vantagem de aprender, né? **Uma possibilidade, um aprendizado, que realmente foi...**(riso) **É, a gente teve que ir aprender e no início foi** assim, né? **Sozinho** (E5D, 2022, grifos nossos).

Nos relatos das educadoras notam-se vários sentimentos com relação ao período de pandemia. Todas elas concordaram que, tanto o período de distanciamento social, quanto do retorno das atividades presenciais, foram momentos desafiantes, complexos e difíceis, conforme já relatados ao longo desta pesquisa. Todavia, houve educadoras que aproveitaram esse momento de distanciamento e reclusão em casa para estudar, fazer cursos, terminar estudos e, principalmente, se cuidar, como nos relata a educadora E7F:

foi **uma experiência, assim, para a vida**, entendeu? Para a vida...eu **terminei um curso**, eu **fiz uma especialização toda (...)** eu **tive um tempo para mim porque eu pude estudar tanto, eu fiz tanto curso, que às vezes, no dia a dia da escola, eu não consigo, eu fiz muito curso...** Todo o curso que surgia, eu assistia *live* que tinha nessa área. Eu fazia, **então aprendi muito durante a pandemia** (E7F, 2022, grifos nossos).

Percebe-se na fala a educadora a satisfação vivida pela experiência. Com o sentimento de que irá levar para a vida, algo que experimentou, que viveu e que lhe trouxe experiências, porque foi tocada. Logo, isso fez sentido para ela. Ao discorrer sobre as vivências e experiências, Larrosa (2002) nos toca com sua fala, "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (LARROSA, 2002, p. 21). Assim, percebe-se que essa educadora viveu uma experiência que tocou sua vida.

Notamos, também, que, de alguma forma, ao longo do período de pandemia, as situações foram sendo normalizadas. Na EI, foram se ajustando, conforme relato da educadora E7F: “Foi se ajustando, foi se ajustando, aí, hoje eu fico olhando lá, escrevem nome completo, letra, número, já estão silabando (...)” (E7F, 2022).

A educadora ainda reflete sobre a importância do toque no educar e cuidar e principalmente nas relações, conforme relato:

Aí a gente fala, assim: gente, **como que é diferente**, assim, **a máquina ela substitui tudo**, mas ela podia estar, **ela pode até substituir, te aproximar, te deixar assim, mas ela não substitui aquele carinho, aquele toque, aquele toque especial que tem no ensinar dentro da sala** de aula. Entendeu? E o aluno, ele percebe aquilo (E7F, 2022, grifos nossos).

E, para finalizar, ainda sobre as experiências vividas pelas educadoras, a superação que é a ação de superar algo ou ultrapassar situações desagradáveis, como da pandemia, foi notória na fala de algumas educadoras, que consideraram que não foi fácil tal período, porém enfrentaram, ultrapassaram da maneira que puderam, como destaca a educadora E5D:

(...) **eu acho que nós enfrentamos da melhor maneira possível, tudo, tudo, tudo, tudo**, entendeu? **Nós tivemos perdas, nós tivemos perdas na família, nós tivemos perdas de amigos, colegas de profissão para a doença, entendeu?** E isso, quando acontecia, era alarmante dentro de casa. Porque, às vezes, as **pessoas veem a gente como super-heróis de carne e osso, que não têm problemas**. Então, assim, foi tudo **muito, muito intenso**. **Acho que a gente estava vivendo tudo assim muito intenso, mas acima de tudo, eu gostei de ver a fé do ser humano. A esperança que as coisas poderiam voltar ao normal, que iriam melhorar, que a gente estava ali, mas que era passageiro, entendeu?** Eu acho que a fé do ser humano foi uma coisa assim... (E5D, 2022, grifos nossos).

Podemos considerar que também foi um momento de superação. Cada educadora se relacionou com a pandemia tendo em vista as formas, olhares, sentimentos, concepções, práticas e atitudes diferentes, diante dos vários desafios: ausência de recursos pedagógicos e tecnológicos; a dificuldade no manejo das ferramentas e dificuldade de acesso; com relação à ausência e distanciamento das famílias. Como também, tempo de possibilidades: a elaboração de estratégias; interação com as crianças de formas diversas; aquisição de novas habilidades, novos aprendizados e superações.

Logo, as educadoras tiveram que se adaptar ao momento de uma pandemia. Primeiro de atividades remotas e *online* e depois com o retorno das atividades presenciais. Momentos complexos e desafiantes, cada educadora com suas experiências e conhecimentos teve que lidar

com crianças e famílias específicas. Entretanto, ambos os momentos com o mesmo objetivo, levar a educação às crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar as percepções de educadoras da educação infantil do Município de São José da Lapa/MG sobre as práticas pedagógicas no contexto de Pandemia da Covid-19. Assim, foi realizado o estudo de caso múltiplo com sete educadoras que atuaram com crianças de 5 anos, no período de distanciamento social, em março de 2020, e no retorno das atividades presenciais, no segundo semestre de 2021.

Para chegar ao objetivo geral foram elencados 3 objetivos específicos: a) verificar as concepções das educadoras sobre criança, infância e educação infantil; b) identificar as práticas pedagógicas proporcionadas às crianças pelas educadoras, durante o período de distanciamento social e no retorno das atividades presenciais e; c) analisar os desafios e possibilidades, nas perspectivas das educadoras, sobre as vivências realizadas pelas crianças no período de distanciamento social e no retorno das atividades presenciais. Foram realizadas com as educadoras entrevistas e aplicação de questionário, com perguntas relacionadas às 3 categorias: Concepções, Práticas Pedagógicas e Desafios/Possibilidades. E, por fim, a análise e produção dos dados.

Com o fechamento das instituições educacionais, em 2020, devido à pandemia da Covid-19 que assolou o mundo, afetando drasticamente as pessoas em todas as áreas, inclusive na educação, milhares de crianças deixaram de estar presencialmente, por um período, nas instituições escolares. Durante esse distanciamento foi estabelecida a realização do ensino remoto, que possibilitou o contato da escola, educador e famílias, por meio de atividades remotas, não presenciais, até o retorno total das crianças, no segundo semestre de 2021.

Foram momentos bastante difíceis, principalmente para as crianças pequenas da educação infantil, que necessitam da relação, do contato e da socialização para a aprendizagem, uma vez que os dois eixos estruturantes da educação infantil são o brincar e a interação. Diante disso, percebemos a necessidade de pensar e refletir a respeito das práticas pedagógicas que foram realizadas com as crianças nas instituições de educação infantil. Como as atividades foram planejadas, organizadas e propostas? Como essas práticas foram realizadas e vivenciadas pelas crianças pequenas? Então, em resposta a esses questionamentos, selecionamos educadoras para participarem como sujeitos da pesquisa. Logo, foi por meio das percepções das educadoras que compreendemos sobre as práticas pedagógicas no contexto de pandemia da Covid-19.

Entendemos que “Práticas Pedagógicas” corresponde a um conceito amplo, constituído por um conjunto de ações articuladas que envolvem concepções de sociedade, educação, criança, aprendizagem e desenvolvimento. Elas significam muito mais do que uma prática didática, porque envolvem a formação, os espaços, os tempos escolares, a organização do trabalho, perspectivas e expectativas dos educadores, além dos impactos sociais e culturais. Dessa forma, as educadoras que colaboraram com a pesquisa deram o parecer sobre o que é criança, infância, educação infantil e prática pedagógica. Relataram sobre as práticas pedagógicas propostas e realizadas, no período de distanciamento social e no retorno das atividades presenciais, e também sobre os desafios e possibilidades que ocorreram nesses períodos e contexto de pandemia.

Em relação ao objetivo **verificar as concepções das educadoras sobre criança, infância e educação infantil**, percebemos que algumas das entrevistadas têm a visão que a criança é um ser, uma pessoa ou um indivíduo inocente, frágil ou indefeso. Entretanto, também existem aquelas que sabem que as crianças são sujeitos históricos, sociais, de direitos e produtores de cultura, que precisam ser respeitadas e escutadas.

De maneira geral, todas as educadoras relataram de algum modo sobre a infância como um processo ou fase da vida em que a diversão, a brincadeira e o brincar se fazem presentes. Nesse sentido, os relatos mostram que as educadoras compreendem a infância como um momento, etapa ou fase da vida em que a brincadeira, um dos eixos estruturantes da EI, se faz muito presente. Já sobre a concepção de educação infantil, entendem a EI meramente como um espaço de convívio social, de aprendizagem, de cuidar, educar e brincar. Isso demonstra a necessidade de uma maior compreensão sobre o seu amplo significado e a importância dessa primeira etapa da educação básica, que atende os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas. Trata-se, pois, de uma etapa que visa garantir que as crianças aprendam em situações orientadas, nas quais elas possam vivenciar a resolução de desafios, construir significados sobre si mesmas, sobre os outros e o mundo social e natural, assim, desempenhando um papel ativo na construção do conhecimento. Essas aprendizagens devem assegurar às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Em relação ao objetivo: **identificar as práticas pedagógicas proporcionadas às crianças pelas educadoras durante o período de distanciamento social e no retorno das atividades presenciais** primeiramente, observamos, a existência de percepções distintas das educadoras entrevistadas em relação à conceituação do termo “prática pedagógica”. Nas percepções se observa a recorrência dos termos “ações intencionais”, “ferramentas e instrumentos”, “junção da teoria e prática” e “formas de ensinar as crianças”. De forma geral,

evidenciou-se certo consenso entre as educadoras quanto à ação docente, com o objetivo de as crianças alcançarem a aprendizagem.

Observamos, também, que o uso dos recursos tecnológicos foi bastante presente na realização das práticas pedagógicas proporcionadas às crianças pequenas da EI, no período de distanciamento social e também no retorno das atividades, por um tempo. O aplicativo *WhatsApp* foi o mais utilizado. Todas as educadoras utilizaram esse recurso, pois era o meio de contato com as crianças e as famílias. Foram também utilizados outros meios como os vídeos do *YouTube*, *sites* e redes sociais, bem como a produção de vídeos pelas educadoras. Houve a predominância de atividades escritas, em formato de “Blocos de Atividades”. Já com o retorno presencial, no início, o atendimento foi com o número reduzido de crianças, devido ao revezamento e a necessidade de seguir os protocolos de segurança. As práticas foram voltadas para reforço devido à percepção de dificuldade das crianças na realização das práticas, evidenciadas por meio de avaliação diagnóstica, isto é, sondagem pedagógica.

Já no que se refere ao objetivo: **analisar os desafios e possibilidades nas perspectivas das educadoras sobre as vivências realizadas pelas crianças no período de distanciamento social e no retorno das atividades presenciais**, foi possível identificar que os desafios estão relacionados à participação das crianças nas atividades e à dificuldade de acesso à tecnologia, tanto das educadoras, quanto das famílias. No período de distanciamento social com as atividades remotas, observamos a dificuldade das educadoras no manejo das ferramentas digitais, entretanto, verificamos, também, o interesse de aprender. Percebemos a dificuldade de participação das famílias pelo *WhatsApp* e realização dos Blocos de Atividades.

O retorno das atividades presenciais ficou marcado pelas dificuldades no processo de aprendizagem das crianças. Já as possibilidades percebidas pelas educadoras foram relacionadas à formação delas, as novas formas de aprendizagens, de ensino e uso de recursos, inclusive o tecnológico, como ferramentas para auxiliar na realização e contemplação das práticas com as crianças.

Tanto no distanciamento quanto no retorno das atividades presenciais, evidenciamos que há possibilidades de criar novas estratégias para se relacionar com as crianças pequenas da EI e suas famílias; possibilidade de interagir com elas de outras formas mesmo à distância, o que não é ideal, entretanto, possível de se fazer; possibilidade de desenvolver novas habilidades no âmbito da tecnologia, como produção e edição de vídeos, manejo em aplicativos e plataformas.

A partir dos dados apresentados neste estudo, podemos inferir que a pesquisa “descortinou”, no sentido de fazer aparecer, mostrar e/ou revelar, as percepções das educadoras

da educação infantil do município de São José da Lapa/MG. Demonstrou que as práticas pedagógicas no contexto da pandemia da Covid-19, período vivido com sentimentos de medos, ansiedades e também superação, foram desenvolvidas pelas educadoras que se dispuseram a aprender e a praticar novas formas e meios para atender às crianças pequenas da EI, mesmo a distância e repensando formas de estabelecer contato, tendo em vista o cuidado com a contaminação do vírus. Portanto, foi necessário e urgente, que houvesse um trabalho em conjunto e intersetorial. Ações que promovessem o estreitamento das instituições de educação infantil com as famílias; o fortalecimento do vínculo das educadoras e crianças; orientação, acompanhamento e formações às educadoras; além da necessidade de um trabalho entre a educação e outras forças políticas, como entidades, redes, movimentos sociais, enfim, todos que priorizam e valorizam as crianças, as infâncias, a educação infantil e a prática pedagógica de todos/as educadores/as, que contribuem para o educar e cuidar das crianças da educação infantil.

Sem concluir

Porque concluir é acabar terminar, e não desejo que seja esse o fim deste estudo. Ao contrário, que seja o início de muitos outros. Com a realização da pesquisa foi possível perceber várias outras possibilidades que podem se expandir em outros estudos, uma vez que não foram objetivos desta pesquisa e, também, em função do tempo exíguo para o desenvolvimento deste trabalho.

Dessa forma, foi possível perceber a importância de se desenvolver proposições, reflexões e discussões, para compreender os desafios impostos no contexto de pandemia, não só no campo das práticas pedagógicas, mas em relação às estratégias e meios que tiveram que ser repensados para que os trabalhos pudessem ser acessíveis às crianças e às famílias. Além disso, tais estratégias levaram em consideração: a valorização das práticas propostas; a mediação da família nesse processo; o papel do professor e do educador e a importância da formação e valorização desses profissionais da educação. Assim, as discussões aqui apresentadas possibilitarão abrir vários outros caminhos para que possam ser desbravados.

Confirmo que realizar esta pesquisa foi uma belíssima experiência. Essa experiência que me tocou e transformou. Fui tocada pelas vivências dessa trajetória humana. Não foi um percurso confortável, entretanto recompensador. Foram vários desafios, erros, adequações e aprendizagens, que ficaram marcadas em minha vida. Sentimento de superação e conquista

porque escrever dói. Não foi fácil! Principalmente, por causa das dificuldades e limitações na escrita acadêmica, em que precisei e preciso muito melhorar. Mas, foi possível!

No ano de 2021, um ano atípico, complexo, difícil, de muita tristeza e mortes, que vivenciamos devido à pandemia da Covid-19, iniciei o Mestrado em educação e **Formação Humana** na Fae/UEMG. Grifo Humana, pois é assim que vejo e como identifico essa instituição. E o que me move é a certeza de que o mestrado contribuiu e contribuirá para a minha vida e formação pessoal, acadêmica e profissional, e que também poderei contribuir para a sociedade, a instituição e as crianças por meio dos estudos, do ensino e da pesquisa. É o que desejo!

Parafraseando Paulo Freire (1992), é preciso esperança. Essa frase resumiu os sentimentos de muitos/as educadores/as que vivenciaram a educação no contexto de pandemia. Esperança foi o sentimento e desejo de muitos, inclusive o meu. Foi a frase sobre a qual mais refleti e que falei nos últimos tempos. Como pede Freire, ter esperança do verbo esperançar e não do verbo esperar. Porque esperança do verbo esperar não é esperança, e sim espera. Esperançar foi se levantar, foi ir atrás, foi construir e foi não desistir! E nós não desistimos. Levantamos, fomos atrás, construimos e não desistimos.

A esperança precisa da prática para torna-se concretude histórica. É por isso, que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, espera vã (Paulo Freire, 1992).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. **Réquiem para os estudantes**. 2020. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/599292-requiem-para-os-estudantes-artigo-de-giorgio-agamben>. Acesso 21 de jun. de 2021.

ALENCAR, M. R. A.; SALES, F. G. S.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

ALVES, R. Entre Jequitibás e eucaliptos. *In.*: **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo, ARS poética, 1995. Disponível em <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ne0wMaHpKGwC&oi=fnd&pg=PA9&dq=ALVES,+Rubem,+Entre+Jequitib%C3%A1s+e+eucaliptos.+In.:+Conversas+com+quem+gosta+de+ensinar.+S%C3%A3o+Paulo,+ARS+po%C3%A9tica,+1995&ots=i0WYp2Xx0w&sig=o6vNL>. Acesso em: 12 de fev. 2022.

ALVES, R. Território do conhecimento. **Educar Para a Vida. Rubem Alves**. YouTube, 05/02/2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LZDw-6-rYX4>. Acesso em: 12 de fev. 2022.

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Ceara: Universidade do Ceará, 2007. 21p. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>. Acesso em: 08 de dez. 2021.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981. Disponível em: <http://files.grupo-educacional-vanguard8.webnode.com/200000024-07a9b08a40/Livro%20PHILIPPE-ARIES-Historia-social-da-crianca-e-da-familia.pdf>. Acesso em: 8 de fev. 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. [Site institucional]. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em jun. de 2021.

BADIOU, A. **A única lição que a covid pode ensinar**. 2020. Disponível em: <http://navegacoesnasfronteirasdopensamento.blogspot.com/2020/04/alain-badiou-unica-licao-que-covid-pode.html>. Acesso em: 14 de jun. de 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENASSI, C. B. P.; UBINSKI, J. A. S; MALACARNE, V. A Inserção da mulher no mercado de trabalho e o seu predomínio no magistério. **Revista Contrapontos**. vol. 16, n. 2, mai-ago 2016. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/7610>. Acesso em: 3 mar. 2023

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan/fev/mar/abr 2002. Disponível em:

http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf. Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 set. 2021.

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

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. 2019. Brasília, DF. Disponível em <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 30 de jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de esclarecimento. Brasília (DF), em 18 de março de 2020a**. Disponível em <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Nota-de-Esclarecimento-COVID-19.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 de jul. 2021.

BRASIL. **Câmara dos Deputados. Medida provisória 934**. 2020c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2020/medidaprovisoria-934-1-abril-2020-789920-norma-pe.html#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20N%C2%BA%20934%2>> Acesso em: 8 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. 2020d. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br>. Acesso em 30 de jul. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. 2020e. Brasília, DF. Edição 53, seção 1, p. 39, 18 de Março de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 8 jul. 2020.

BUENO, L. A; ZASSO. B. S. Práticas de letramento de turma de pré-escola: estratégias orais letradas das autoras. **37ª Reunião Nacional da Anped** - Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Santa Catarina: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/?_ga=2.81961174.1167146958.1631907838-356712581.1621024128. Acesso em: 8 jul. 2020.

BUTLER J. **A violência da negligência**. 2020. Disponível em: <http://navegacoesnasfronteirasdopensamento.blogspot.com/2020/05/judith-butler-violencia-da-negligencia.html>. Acesso em: 14 jul. de 2021.

CARVALHO, L. D.; SILVA, R. C. **Educação Integral nas Infâncias**: pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos. 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especiais/escola-infancia/wp-content/uploads/2017/08/educacao-integral-nas-infancias-comprimido.pdf>. Acesso em: 08 de dez. 2021.

CASTRO, J. S. Quando elas não querem mais ficar juntas fazendo, deixo elas pegarem brinquedos e brincarem: os atos docentes como promotores da brincadeira e da linguagem entre as crianças pequeninas. **37ª Reunião Nacional da Anped** - Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Santa Catarina: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/?_ga=2.81961174.1167146958.1631907838-356712581.1621024128. Acesso em: 23 set. 2021.

CISREC. Protocolo de Referência: Retorno das Atividades Escolares. Disponível em <https://www.cisrec.mg.gov.br/portal/noticias/0/3/720/protocolo-de-referencia-retorno-das-atividades-escolares>. Acesso em agost.2021. Acesso em: 23 mar. 2023.

CRUZ, S. H.V; MARTINS. M; CRUZ. R. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e retorno às atividades presenciais. v. 23 n. Especial (2021): **Dossiê Especial**: Educação infantil em tempos de Pandemia. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79003>. Acesso em: nov. 2022.

DICIONÁRIO ONLINE DE LINGUA PORTUGUESA. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/percepcao/>. Acesso em: 14 de fev. de 2023

ESTADO DE MINAS INTERNACIONAL. **Coronavírus**: Na Itália, vítimas com mais de 80 anos serão deixadas para morrer, diz jornal. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2020/03/17/interna_internacional,1129623/coronavirus-na-italia-vitimas-acima-de-80-anos-serao-deixadas-morrer.shtml. Acesso em: 17 ago. 2021.

FARIA, A.L. G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do nosso tempo). Capítulos 1 e 2.

FERREIRA, M.; TOMÁS, C. “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas: “Does preschool make a difference?” Educational policies in early childhood education and pedagogical practices. **Revista**

Portuguesa de Educação, v. 31, n. 2, p. 68–84, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14142>. Acesso em: 25 abr. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FINCO, D.; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, p. 55-80, 2011.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Para 76%, as pessoas devem ficar em casa, diz Data Folha**. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equlibrioesaude/2020/04/para-76-as-pessoas-devem-ficar-em-casa-diz-datafolha.shtml>. Acesso em: 30 de jul. de 2021

FRANCO, M. A. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2016, v. 97, n. 247, p. 534-551. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 25 de mar. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FROEBEL, F. **La educación del hombre**. Biblioteca virtual universal, 2003. Disponível em: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf>. Acesso em: mar. 2023.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GOMES, L. O., VOLTARELLI, M. A. **Assumir a infância e a educação como prioridades**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 26 (2020) - Ahead of print, p. 1-6

GONÇALVES, G. **A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades**. XI Anped Sul, Curitiba, 2016.

GONÇALVES, E. M. R; BRITTO, A. L. F. M. Ensino remoto na educação infantil em tempos de pandemia: reflexões acerca das novas formas de ensinar. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1 (Sup.): Ensinar e aprender no cenário de pandemia, dez., 2020. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3505>. Acesso em: 21 nov. 2022.

HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. M. F. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento?: Algumas reflexões. **Psicol. educ. [online]**. 2007, n.25, p. 75-92. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43218>. Acesso em: 4 abr 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama São José da Lapa**. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sao-jose-da-lapa/panorama>. Acesso em: 09 jun. 2022.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimentos e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no brasil**- Estágio Entremediário – março de 2020. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. **Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial**: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19, [S. l.], v. 9, n. 7. 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso em: 29 fev. 2021

KRAMER, S. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1999.

KRAMER, S. **O papel social da educação infantil**. Disponível em: https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53_O_papel_social_da_Educacao_Infantil.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

KUHLMANN, J. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMAN, J. M. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.14, p.5-18. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>. Acesso em: 9 out. 2020.

MAIA, J. N. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação infantil**. Campo Grande, 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

MALETTA, A. P. B.; REIS, M. dos. Os currículos pensados para a educação da infância no Brasil e em Portugal: alguns apontamentos! **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 1, p. 60–75, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

MALETTA, A. P. B. **Currículo pensado para, por, entre e com as crianças: aproximações e distanciamentos entre o contexto brasileiro e o português**. Belo Horizonte, 2017. 308f.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, P. L. O.; PAPI, S. O. G. Professor Iniciante. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes>. Acesso em: 15 jul. de 2022.

MICHAELLIS, **Dicionário Brasileiro da Língua portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=olhar>. Acesso em: 22 mar. 2022.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. **Decreto nº 47.886, de 15/3/2020**. 2020a. Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19), institui o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e

Contingenciamento em Saúde do COVID-19 – Comitê Extraordinário COVID-19 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/47886/2020/?cons=1>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. **Decreto nº 47891, de 20/03/2020**. 2020b. Reconhece o estado de calamidade pública decorrente da pandemia causada pelo agente Coronavírus (COVID-19). Disponível em <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/47891/2020/?cons=1>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. **Decreto Legislativo nº 06 de 2020**. 2020c. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm. Acesso em: 23 ago. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria da Fazenda. **Deliberação nº 1 de 15 de março de 2020**. 2020d. (Publicada em 17/03/2020). Dispõe sobre a suspensão das aulas nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. Disponível em <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/deliberacoes-comite-extraordinario-covid-19/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. **RESOLUÇÃO CEE Nº 474, de 08 de maio de 2020**. 2020e. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/5-2020/12965-resolucao-cee-474-reorganizacao-calendario-escolar-final-pandemia-covid-19>> Acesso em 9/7/2020.

MOSÉ, V. **O maior desafio do isolamento é aprender a parar**. 2020. Disponível em: <http://navegacoesnasfronteirasdopensamento.blogspot.com/2020/04/viviane-mose-o-maior-desafio-do.html>. Acesso em: 14 de jun.2021.

MOSS, P. **Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática**. Psicologia USP, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417-436, jul./set. 2009

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA, E. J.; CLEMENTINO, A. M. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. Relatório Técnico. Belo Horizonte, 2021.

OSTETTO, L. **Sobre a organização curricular da Educação infantil**: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. Artigo de Zero-a-Seis. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318479721>. Acesso em: 12 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Painel Covid-19**. 2020. Disponível em <https://www.paho.org/pt>. Acesso em: 30 de jul. 2021.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon L. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

QVORTRUP, Jens. *A infância enquanto categoria estrutural*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

REBELO, A. H. M. SIMÃO, M. B. Normas regulatórias na educação infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças. **38ª Reunião Nacional da Anped** - Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. São Luís: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2019. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/programacao/211?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=10&_ga=2.7446770.1167146958.1631907838-356712581.1621024128. Acesso em: 30 jun. 2021.

REIS, G. A. S. V. Práticas pedagógicas e processos formativos: narrativas de professoras da educação. **37ª Reunião Nacional da Anped** - Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Santa Catarina: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/?_ga=2.81961174.1167146958.1631907838-356712581.1621024128. Acesso em: 30 jun. 2021.

RODRIGUES, L. P. S. Práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade: o que revelam as narrativas das professoras? **39ª Reunião Nacional da Anped** - Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências. Niterói: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo_trabalho=gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos&_ga=2.2141424.1167146958.1631907838-356712581.1621024128. Acesso em: 30 jun. de 2021.

SANTOS, B. S. **O coronavírus e a pós-pandemia: medo ou esperança, que caminho trilharemos?** 2020. Disponível em: <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/analise/64671/boaventura-o-coronavirus-e-a-pos-pandemia-medo-ou-esperanca-que-caminho-trilharemos>. Acesso em: 28 de jun. 2021.

SÃO JOÃO DEL REI. **Nota de esclarecimento e orientações 01/2020 MG 27/03/2020**. 2020. Disponível em <https://sresjdelrei.educacao.mg.gov.br/index.php/38-gabinete/456-nota-de-esclarecimento-e-orientacoes-01-2020-mg-27-03-2020-p-17>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SÃO JOSÉ DA LAPA. Superintendência Regional de Educação Metropolitana C. **Lista de escolas**. s/d. Disponível em: <https://sremetropc.educacao.mg.gov.br/47-municipios/67-sao-jose-da-lapa?showall=1>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SÃO JOSÉ DA LAPA. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 01/2020 de 11 de maio de 2020**. Disponível em: https://www.saojosedalapa.mg.gov.br/portal/leis_decretos/1/11-05-2020/0/0/4/01/2020/0/0/0/0/0/0. Acesso em: 9 jul. 2020.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e Estudo da Infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SARMENTO, M. J. PINTO, M: *As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo*. In PINTO, M. SARMENTO, M. J. (Coords.): *As crianças: Contextos e identidades*. p. 9-30. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade

SARMENTO, M, J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M, J.; GOUVÊA, M. C. S. de. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 17-39.

SILVA, O. H. F.; SOARES, A. S. Educação infantil no Brasil: História e desafios contemporâneos. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, nº 4, p. 301 - 320, maio – ago. / 2017. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/200>. Acesso em: 26 mai. 2021.

SOARES, N. F. **Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e daparticipação**. Zero-a-Seis. v. 07, n. 12. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/2100/1780> Acesso em: 19 de jul. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de Acompanhamento Educação Já**. São Paulo, 2021. https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/2o-Relatorio-Anual-de-Acompanhamento-do-Educacao-Ja_final.pdf. 02 set. 2022

TRANSKRIPTOR. Disponível em: <https://transkriptor.com/pt-br/>. Acesso em: 02 set. 2022

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS. **Qual a diferença de distanciamento social, isolamento e quarentena**. Plataforma Telessaúde: Disponível em: https://www.ufrgs.br/telessaunders/posts_coronavirus/qual-a-diferenca-de-distanciamento-social-isolamento-e-quarentena/. Acesso em: 17. ago. 2021.

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: 29 jul. 2021.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>. Acesso em: 17 set. 2021.

VEIGA, I. A. P. **A prática pedagógica do professor de didática**, 1988. 286f. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas/SP.1988. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/Resultado/Listar?guid=1638992254314>. Acesso em: 08 dez. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e método. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1 -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O OLHAR DAS EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DA LAPA SOBRE O CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19

Prezado (a) Senhor(a),

Este Termo de Consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça a pesquisadora que lhe apresenta este termo, que explique as palavras ou informações que você não entender.

1) Introdução

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa que vai buscar analisar as percepções das educadoras da educação infantil do Município de São José da Lapa/MG que atuam com crianças de 5 anos sobre as práticas pedagógicas no contexto de Pandemia da Covid-19. Você foi selecionado por ter informações muito importantes que poderão contribuir para o desenvolvimento deste trabalho. A sua participação não é obrigatória, mas como já foi dito, ela é muito importante.

2) Procedimentos do Estudo

Para participar deste estudo solicito a sua atenção em conceder-nos uma entrevista sobre as percepções que você tem acerca das práticas pedagógicas realizadas no período de distanciamento social devido a Covid-19 e o retorno das atividades presenciais, para a estudante de pós-graduação de Mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE-UEMG), que integra esta pesquisa. A mesma será gravada e depois transcrita para análise do conteúdo. A entrevista será realizada de forma virtual, por meio de recursos os quais tiver acesso: *WhatsApp*, plataformas digitais, entre outros.

3) Riscos e desconfortos

Os participantes poderão sentir constrangimento ao responder as perguntas da entrevista; desconforto com a gravação; medo, insegurança e vergonha; estresse; cansaço ao responder às perguntas; receio de quebra de sigilo e quebra de anonimato. Diante disso, os participantes poderão ficar à vontade para responder às perguntas que desejar; será garantido que os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista e conforme acordado nesse TCLE; bem como assegurar a confidencialidade e privacidade, a proteção da imagem, dos dados e informações. Os dados serão tratados com o devido profissionalismo e sigilo.

4) Benefícios

Espera-se que este estudo possa contribuir na expansão do conhecimento sobre a educação infantil, na formação e nos aprimoramentos das práticas pedagógicas utilizadas pelas educadoras, bem como possibilitar a compreensão sobre as experiências e práticas realizadas no cotidiano das pré-escolas, uma vez que desenvolvidas em um momento desafiador de isolamento e distanciamento social, devido ao contexto de pandemia.

5) Custos e Reembolso

Você não tem que pagar nada para participar deste estudo e também não receberá pagamento pela concessão da entrevista.

6) Caráter Confidencial dos Registros

As implicações éticas da pesquisa serão criteriosamente respeitadas, considerando a privacidade e confidencialidade de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, tanto no que se refere à identificação de nomes, quanto ao uso de imagens. Dessa forma, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

7) Participação

Sua participação neste estudo é muito importante para que possa colaborar com a sua percepção sobre as práticas pedagógicas realizadas no período de distanciamento social devido a Covid-19 e o retorno das atividades presenciais.

Você não é obrigado a participar se não quiser e tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento, sem qualquer punição. Ainda, tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, e caso seja solicitado, informado de todas as informações que quiser saber. Também poderá consultar a qualquer momento o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, responsável pela análise e autorização para a realização deste estudo pelos contatos: **CEP UEMG – Poços de Caldas: Avenida Padre Cletus Francis Cox, n. 300, Prédio A. Jardim Country Club. CEP: 37.704-620. Telefone: (35) 31147732, e-mail: cep.pocos@uemg.br.**

Se você não quiser participar do estudo, gentileza comunicar a responsável pela pesquisa. A pesquisadora responsável pelo projeto poderá fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando fazer contato no seguinte endereço, telefone e e-mail:

Nome da pesquisadora: Laelma Alves Barros

Endereço: Rua Carangola, nº 194, Bairro Nossa Senhora de Fátima.

Sabará/MG - CEP 34600-260

Telefone: (31) 98682-3563

E-mail: laelma.0294972@discente.uemg.br

Declaração de Consentimento

Li, ou alguém leu para mim, as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante _____Assinatura do participante

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Nome e Assinatura do pesquisador:

Data: / /

ANEXO 2 – Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos

Eu _____,
CPF _____, RG _____, depois de
conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da
pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou
depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),
AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **LAELMA ALVES BARROS** do
projeto de pesquisa intitulado **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O OLHAR DAS
EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DA
LAPA SOBRE O CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19”** a realizar as fotos e/ou
vídeos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus
financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, **LIBERO** a utilização destas fotos e/ou vídeos (seus respectivos
negativos ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos,
slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a
título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas
por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à
minha imagem e/ou som da minha voz, e qualquer outro direito decorrente dos direitos
abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

Belo Horizonte, ____ de ____ de 2022.

Assinatura da Pesquisadora Laelma Alves Barros

Assinatura da Participante da Pesquisa

ANEXO 3 – Termo de Anuência e Autorização

TERMO DE ANUÊNCIA

Ilmo (a) Sr. (a) *Joana Dar'c dos Santos Costa*

Secretaria Municipal de Educação de São José da Lapa

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O OLHAR DAS EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DA LAPA SOBRE O CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19**” a ser realizada na **Rede Municipal de Educação de São José**, pela estudante **Laelma Alves Barros** da Pós-graduação de Mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE-UEMG), sob orientação da **Prof (a). Dr(a) Ana Paula Braz Maletta**, com o(s) seguinte(s) objetivo(s):

Analisar as percepções de educadoras da Educação infantil do Município de São José da Lapa/MG que atuam com crianças de 5 anos de idade sobre as práticas pedagógicas propostas no contexto de Pandemia da Covid-19; Verificar as concepções das educadoras sobre criança, infância e educação infantil; Identificar as práticas pedagógicas proporcionadas às crianças pelas educadoras durante o período de distanciamento social e no retorno das atividades presenciais; Analisar quais foram os desafios e as possibilidades nas perspectivas das educadoras sobre as vivências realizadas pelas crianças no período de distanciamento social e no retorno das atividades presenciais, necessitando, portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos por meio de entrevistas com educadoras das pré-escolas da Rede Pública Municipal.

Salientamos que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo. As implicações éticas da pesquisa serão criteriosamente respeitadas, considerando a privacidade e confidencialidade de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, tanto no que se refere à identificação de nomes, quanto ao uso de imagens.

Espera-se que este estudo possa contribuir na expansão do conhecimento sobre a educação infantil, na formação e nos aprimoramentos das práticas pedagógicas utilizadas pelas educadoras, bem como possibilitar a compreensão sobre as experiências e práticas realizadas no cotidiano das pré-escolas, uma vez que desenvolvidas em um momento desafiador de isolamento e distanciamento social, devido ao contexto de pandemia.

A pesquisa não acarretará despesas para esta Instituição, sendo esta, por sua vez, voluntária.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Secretaria, agradecemos antecipadamente a colaboração, e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

José da Lapa, de de 2022.

Prof (a). Dr(a) Ana Paula Braz Maletta
Orientadora da Pesquisa

Laelma Alves Barros
Pesquisadora Responsável

AUTORIZAÇÃO

Eu _____ autorizo a pesquisa intitulada “***PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O OLHAR DAS EDUCADORAS A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DA LAPA SOBRE O CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19*** a ser realizada na **Rede Municipal de Educação de São José**, pela estudante ***Laelma Alves Barros*** da Pós-graduação de Mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, sob orientação da ***Prof (a). Dr(a) Ana Paula Braz Maletta***.

Li e compreendi as informações contidas neste documento. Declaro que recebi respostas para todas as minhas dúvidas e confirmo que recebi uma cópia deste Termo de Anuência.

São José da Lapa, de de 2022.

Assinatura

ANEXO 4 – Roteiro da Entrevista Semiestruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
<p>IDENTIFICAÇÃO:</p> <p>DATA:</p> <p>LOCAL: Virtual — Plataforma Teams ou por recursos os quais tiver acesso: <i>WhatsApp</i> e outras plataformas digitais ou presencialmente</p> <p>FUNÇÃO DA ENTREVISTADA:</p> <p>FORMAÇÃO ACADÊMICA:</p>	
CATEGORIAS/EIXOS/BLOCOS	QUESTÕES
Percepção das educadoras sobre os conceitos criança, infância e educação infantil	<p>Qual é a sua concepção de criança?</p> <p>Para você, o que é a infância?</p> <p>O que é educação infantil para você?</p>
Planejamento e realização das práticas pedagógicas no distanciamento social e no retorno das atividades presenciais, e os recursos tecnológicos utilizados	<p>Que/quais práticas pedagógicas foram proporcionadas às crianças durante o período de distanciamento social? Como foram planejadas e realizadas as práticas pedagógicas no contexto da pandemia COVID-19? Quais os recursos e estratégias você utilizou?</p> <p>E no retorno das atividades presenciais, que práticas você privilegiou? Como as propostas chegaram às crianças e às famílias? Como foi a organização das ações internas na escola quanto à orientação dos educadores para a elaboração das propostas, como gravação de vídeo atividades, diálogo com as famílias, materiais impressos etc.?</p>
Desafios e possibilidades das educadoras no contexto de distanciamento social e retorno das atividades presenciais	<p>Quais os maiores desafios e limites encontrados durante as práticas remotas? Como foi lidar com esses desafios? Eles foram superados? Como?</p> <p>Quais os desafios e limites encontrados com o retorno das atividades presenciais? Como estão lidando com eles? Foram superados? Como?</p> <p>Quais os aprendizados adquiridos com as experiências? Percebeu alguma (s) possibilidade (s). Comente.</p>

ANEXO 5 – Modelo do Questionário *Online*

QUESTIONÁRIO <i>ONLINE</i> PARA PESQUISA
* Obrigatória
1. Você aceita participar da Pesquisa?
2. Nome Fictício
3. Nome da escola em que trabalha.
4. Há quanto tempo trabalha na escola? <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Até 3 anos <input type="radio"/> Mais de 3 anos <input type="radio"/> Mais de 5 anos <input type="radio"/> mais de 10 anos <input type="radio"/> mais de 15 anos
5. Há quanto tempo trabalha na educação infantil?
6. O que compreende por práticas pedagógicas?
7. foram as práticas pedagógicas propostas no período de distanciamento social, março de 2020 a julho de 2021, devido à pandemia da Covid-19?
8. Por que escolheu essas práticas?
9. Como as crianças vivenciaram as práticas pedagógicas?
10. Quais foram as práticas pedagógicas propostas no retorno das atividades presenciais, período de agosto a dezembro de 2021?
11. Por que escolheu essas práticas?
12. Como as crianças vivenciaram as práticas pedagógicas?

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadros Categorias - Concepções

Educadora	Categoria	Concepções
Educadora 1 (EA)	Criança	Indivíduo na escola e na sociedade; Criança, ela tem aquela inocência; Criança, enquanto indivíduo na infância precisa dessa brincadeira, precisa dessa diversão, precisa ser estimulado.
	Infância	Brincadeira, diversão, lúdico; Período e processo da vida.
	Educação infantil	Convívio social; Ensinamentos, linguagem e escrita; Base Preparação para a vida escolar.
Educadora	Categoria	Concepções
Educadora 2 (EB)	Criança	Caixinha de Surpresa; Tem um jeito, tempo e forma de aprender específico Ser verdadeiro; Aprende e percebe as coisas ao seu redor e também ensina.
	Infância	Momento de descoberta, de ser livre, de brincar e aprender;
	Educação infantil	Primeiros anos da criança na escola; Grandes responsabilidades a dos educadores.
Educadora	Categoria	Concepções
Educadora 3 (EB)	Criança	Caixinha de surpresa; Realidades e tempo diferentes; Não sabem demonstrar os sentimentos; Verdadeira; Inocente (3X).
	Infância	Brincadeira; Momento de brincadeira; Encontrar na brincadeira um jeito assim de se expressar.
	Educação infantil	É tratar aquela criança como criança, ela não é adulta; Momento para as crianças; Conteúdo e brincadeiras lúdicas.

Educadora	Categoria	Concepções
Educadora 4 (EC)	Criança	Uma pessoa, um ser; Um ser tão frágil que precisa de orientação; Uma fase em desenvolvimento; Um ser puro.
	Infância	A base da vida; É onde começa os aprendizados; Onde começa a entender; É a caminhada. Caminhas em busca de conhecimento que possa ser usado durante no decorrer da vida.
	Educação infantil	É cuidar, ensinar, brincar e educar; Ensinar de forma carinhosa.
Educadora	Categoria	Concepções
Educadora 5 (ED)	Criança	Um ser, um indivíduo; Um indivíduo, que a gente tem que respeitar, que tem os direitos. Ser de direitos; Que a gente tem que escutar; Um ser, um indivíduo, uma pessoa que a gente tem que que está sempre atento, respeitar o tempo de desenvolvimento deles.
	Infância	Vários tipos de infância; Criança em tempos diferentes; Mudanças da infância.
	Educação infantil	É a base; Onde começa a construir o caráter da criança; Onde há todo o desenvolvimento físico, social e cognitivo; Fase peculiar.
Educadora	Categoria	Concepções
Educadora 6 (EE)	Criança	É uma fase, aprendendo sobre o mundo e sobre si; Fase de pleno desenvolvimento; Um período de muito estímulo; Fase muito importante, especial porque é a base.
	Infância	É o poder brincar, socializar, aprender com o outro, é desenvolver a coordenação motora; É poder falar, ter alguém para escutar, ter alguém; para orientar, para trocar ideia, para, para ensinar.
	Educação infantil	Um olhar voltado, planejado para desenvolver as crianças; Desenvolver oralidade, coordenação, desenvolver o ouvir, o respeitar, é a convivência social, é, é estimular; Aprender sobre escrita, conhecer alfabeto sobre a nossa sociedade, como se comunicar na sociedade.
Educadora	Categoria	Concepções

Educadora 7 (EF)	Criança	Pequeno, frágil, indefeso, mas com informações; conhecimentos, experiências e cargas; São insuperáveis; Fortes. Pura.
	Infância	Infância direito de viver a infância na íntegra; Momento que começa a construir a percepção de seu mundo; É a melhor parte da vida; É um momento que a criança começa a construir a sua percepção de mundo.
	Educação infantil	Educação infantil é o cuidar por inteiro; É como precursora da educação; Ela abre caminhos para a criança.

APÊNDICE B – Quadros Categorias - Práticas Pedagógicas

EDUCADORA E1 – PRÉ-ESCOLA A	
CATEGORIA: PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
DISTANCIAMENTO SOCIAL	RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAL
<p>Criação de Grupo de <i>WhatsApp</i>; Seguimento do Planejamento Anual, BNCC; Atividades com as famílias de maneira mais lúdica, sem registros; Conteúdo de acordo com o que estava explicando, currículo; Uso de Vídeos do <i>YouTube</i>; <i>Google</i>, <i>Meet</i>; Fotos ou vídeos pelo <i>WhatsApp</i>, Produção de Vídeo próprio; Orientação para os pais; Intuito pedagógico/planejamento curricular; Atividades impressas. O pai, orientava a criança e fazia em casa quando terminava de fazer, ele devolvia esse bloco de atividades para a escola; Matrizes-registros - Bloco de atividades – quinzenalmente; Visto nas atividades-seguindo o protocolo e devolução para a família.</p>	<p>Continuidade de Atividades do bloco; Revezamento de crianças; Sondagem pedagógica; Planejamento; “Quando voltou, foi realizado nosso planejamento mais a partir dessa sondagem”; Adaptação do plano curricular; Planejamento para atender as crianças com dificuldade de aprendizagem.</p>
EDUCADORA E 2 – PRÉ-ESCOLA B	
CATEGORIA: PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
DISTANCIAMENTO SOCIAL	RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAL
<p>Vídeos de histórias e músicas, leitura de histórias; Propostas em forma de roteiro, (sequência didática); Blocos com atividades quinzenais; <i>WhatsApp</i>; Blog para impressão de atividades; Gravações de aula <i>online</i>; Acompanhamento e auxílio nas atividades nos grupos de <i>WhatsApp</i>; Aulas com propostas lúdicas: gincanas, brincadeiras etc.</p>	<p>Revisão dos conteúdos; Sondagem do nível de aprendizagem; Jogos pedagógicos; Atendimento individual; Crachás e fichas de sala.</p>
EDUCADORA E3 – PRÉ-ESCOLA B	
CATEGORIA: PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
DISTANCIAMENTO SOCIAL	RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAL
<p><i>WhatsApp</i>; Aula no <i>Meet</i>; Atividades temáticas Fantasias (festa junina, sitio do pica-pau Amarelo); Vídeos, áudios; Blocos de atividades; Sequência didática; Gravação de vídeos.</p>	<p><i>WhatsApp</i>; Fichas; Jogos.</p>

EDUCADORA E 4 – PRÉ-ESCOLA C	
CATEGORIA: PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
DISTANCIAMENTO SOCIAL	RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAL
Atividades de acordo com a BNCC; Atividades de acordo com cronograma de datas comemorativas Blocos de atividades quinzenais; Vídeos explicativos; Jogos, Fichas; Recursos: Quadro, lousa, computador, celular, bilhetes explicativos; <i>TIC's, grupos de whatsapp, vídeos, vídeo chamada, redes sociais.</i>	Atividades foras da sala, na quadra; Contação de história; Conversas; Atividades lúdicas; Individuais.
EDUCADORA E 5 – PRÉ-ESCOLA D	
CATEGORIA: PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
DISTANCIAMENTO SOCIAL	RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAL
Folhas impressas de atividades quinzenais; Vídeos explicativos; <i>WhatsApp;</i> Recursos: Materiais complementares: calendário, chamadinhas, desafios; Vídeos do <i>YouTube</i> .	Blocos de atividades; Atividades práticas na sala de aula; Atendimento pelo <i>WhatsApp</i> para as crianças que não retornaram; Avaliação diagnóstica Blocos de atividades impressas; Atividades lúdicas: jogos, brincadeiras e dinâmicas.
EDUCADORA E 6 – PRÉ-ESCOLA E	
CATEGORIA: PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
DISTANCIAMENTO SOCIAL	RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAL
Blocos de atividades semanais ou quinzenais; Encontros virtuais semanais pelo <i>Meet</i> ; Grupo de <i>WhatsApp</i> ; Blog; Gravação e edição de vídeos.	Atendimento presencial para as crianças que retornaram presencial; Assistência para quem optou pelo remoto. <i>Plantão no WhatsApp;</i> <i>Vídeos do YouTube;</i> Blocos de atividades semanais ou quinzenais; <i>Blog.</i>
EDUCADORA E 7 – PRÉ-ESCOLA F	
CATEGORIA: PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
DISTANCIAMENTO SOCIAL	RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAL
<i>WhatsApp;</i> Blocos de atividades; Vídeos; Aplicativos, programas <i>Power Point</i> ; Brincadeiras; Músicas; Jogos.	Aula presencial e virtual; Bloco de atividades quinzenais. Brincadeiras; Vídeos; Musica; 2 planejamentos semana azul, semana vermelha Projeto de socialização;

APÊNDICE C – Quadro Categoria - Desafios e Possibilidades

EDUCADORA E1 – PRÉ-ESCOLA A		
CATEGORIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES		
	DISTANCIAMENTO SOCIAL	RETORNO PRESENCIAL
DESAFIOS	Ausência de recursos pedagógicos; Ansiedade em usar os recursos tecnológicos; Dificuldade de acesso ao <i>WhatsApp, Meet</i> , internet; Distanciamento das famílias no atendimento; Dependência de outras pessoas para a realização do trabalho; A ausência da prática pedagógica Rodinha.	Crianças afetadas com a pandemia; Falta de recursos tecnológicos nas escolas; Exaustão/Pessoas desestimuladas, cansadas, acúmulo de coisas; Não ter contato físico; Mais trabalhos por falta de profissionais, mais trabalhos com confecção de materiais e Higienização dos objetos e brinquedos.
POSSIBILIDADES	Entendimento do distanciamento por parte das crianças; Processo de adaptação; Identificação de crianças com dificuldades; Readaptação do currículo; Elaboração de novas estratégias para atender as crianças.	Reorganização e aprimoramento de práticas para atendimento às crianças; Atendimento individual com as crianças; Uso de recursos tecnológicos na sala de aula.
EDUCADORA E2 – PRÉ-ESCOLA B		
CATEGORIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES		
	DISTANCIAMENTO SOCIAL	RETORNO PRESENCIAL
DESAFIOS	Frio na barriga, choque; Ansiedade; Falta de participação da família; Dificuldade dos professores com a tecnologia.	Dificuldade dos alunos; Brinquedos para tentar ajudar a criança que não tinha conseguido alcançar nada enquanto estava online; Não entregaram os blocos.
POSSIBILIDADES	Possibilidade de interagir com as crianças de outras formas, visão de educação; A gente sempre está aprendendo; As crianças surpreenderam.	

EDUCADORA E3- PRÉ-ESCOLA B		
CATEGORIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES		
	DISTANCIAMENTO SOCIAL	RETORNO PRESENCIAL
DESAFIOS	Dificuldade na tecnologia, no acesso dos pais e das professoras;	Defasagem das crianças no retorno.
POSSIBILIDADES	Esforço e dedicação para aprender a usar a tecnologia nas atividades remotas;	(...) Dificuldade de aprendizagem; Eu fiquei com dó de alguns. Eles, eles vão ter que rever muita coisa, vai ter que rever (...).
EDUCADORA E4 – PRÉ-ESCOLA C		
CATEGORIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES		
	DISTANCIAMENTO SOCIAL	RETORNO PRESENCIAL
DESAFIOS	Falta de acesso à tecnologia; Pouca participação dos pais, Famílias ausentes, desestruturada; A não participação dos pais. Responsabilidade para outros; Atitude de pais: muito triste chamar a filha de burra (relato da educadora).	O tocar- desafios nas interações e relações; Ausência da família, falta de apoio e acompanhamento; Falta de autonomia das crianças.
POSSIBILIDADES	Mais conhecimento para poder lidar com a família e as crianças	Necessidade de formação, orientação para não reproduzir os mesmos erros.
EDUCADORA E5 – PRÉ-ESCOLA D		
CATEGORIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES		
	DISTANCIAMENTO SOCIAL	RETORNO PRESENCIAL
DESAFIOS	Dificuldades psicológicas, medos, cobranças, ansiedade, incertezas, período complicado, pressão, vergonha, timidez para gravar vídeos; Receio de gravar vídeos, medo de errar, julgamentos; Falta de empenho da família.	Crianças com dificuldade na aprendizagem; Algumas crianças não fizeram atividades; Falta de estímulo Turmas heterogenias, diferentes níveis de aprendizagem.
POSSIBILIDADES	Aprendizagem, aprender a fazer vídeos, experiência Ensino a distância com presencial.	Estimativa futura de uma educação a distância mais valorizada, aprender também a distância.

EDUCADORA E6 – PRÉ-ESCOLA E		
CATEGORIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES		
	DISTANCIAMENTO SOCIAL	RETORNO PRESENCIAL
DESAFIOS	Dificuldade da família no acesso à internet; Família fazendo as atividades para as crianças; Família desempenhando o papel do professor; Pouca participação na realização das atividades; Entrega dos blocos de atividades; Mais uma função gravar vídeos Exposição da imagem, cobranças e desvalorização dos trabalhadores na pandemia; Investimento eletrônico, internet; Não foi um período bom, muito desgastante.	Medo da doença na correção das atividades; Relação da família no <i>WhatsApp</i> ; Atender pais fora do horário; Impacto na aprendizagem; Desafio no retorno. Dificuldades das crianças; Pressão da comunidade escolar.
POSSIBILIDADES	Aprender vários programinhas, estudo.	(...)bom que voltou, né?

EDUCADORA E7 – PRÉ-ESCOLA F		
CATEGORIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES		
	DISTANCIAMENTO SOCIAL	RETORNO PRESENCIAL
DESAFIOS	Participação da família; Falta de experiência com a tecnologia; Pesquisas de aplicativos, estratégias para alcançar as crianças; Financeiro e social; Pouca participação da família; intenso.	Dificuldade na interação e socialização; Medos; Falta de autonomia; Dificuldade na coordenação motora, grossa, marchar, andar; Preocupação do contágio, mãe idosa em casa; Semelhante a um robô, devido aos instrumentos de proteção; Crianças falando alto, não escutando; Falta do toque, de estar perto; Crianças com dificuldades; Desespero; A Escola não estava preparada para retornar; Atenção da equipe pedagógica.
POSSIBILIDADES	Estudo; Cuidado consigo; Aprendizado; Superação;	Crescimento, aprendizagem, interação com os colegas, humanização; Desenvolvimento na aprendizagem das crianças.

APÊNDICE D - Respostas Questionários Online

QUESTIONÁRIO ONLINE
* Obrigatória
1. Você aceita participar da Pesquisa?
2. Nome Fictício: E1, E2, E4, E5, E6
3. Nome da escola em que trabalha: A, B, C, D, E
4. Quanto tempo trabalha na escola? 29% Até 3 anos (2) 71% Até 5 anos (5)
5. Quanto tempo trabalha na educação infantil? 14% Até 3 anos (1) 14% mais de 3 anos (1) 43% mais de 5 anos (3) 14% mais de 10 anos (1) 14% mais de 15 anos (1)
6. O que compreende por práticas pedagógicas? <p><i>“São ações intencionais do professor para estimular o aprendizado e o interesse dos alunos”.</i> (E1)</p> <p><i>“Compreendo como práticas pedagógicas a junção da teoria e a prática no exercício de ensinar e aprender conhecimentos, além das ferramentas utilizadas para que a mesma aconteça”.</i> (E2)</p> <p><i>“É um instrumento que ajuda o objetivo de aprendizagem”.</i> (E4)</p> <p><i>“As práticas pedagógicas são ferramentas que utilizamos para alcançar a aprendizagem dos alunos, ou seja, toda a ação docente”.</i> (E5)</p> <p><i>“Ações adotadas para atingir os objetivos pedagógicos com os alunos”.</i> (E6)</p>
7. foram as práticas pedagógicas propostas no período de distanciamento social, março de 2020 a julho de 2021, devido a Pandemia da Covid-19? <p><i>“Atividades escrita em formato de bloco; aulas interativas por meio de aplicativos; aulas individuais “quando necessárias”.</i> (E1)</p> <p><i>“Gravação de aulas on-line, acompanhamento, explicação e auxílio nas atividades por grupos de Whatsapp (diariamente). Planejamento de atividades (blocos de atividades quinzenais com sequência didática). Aulas com propostas lúdicas como gincanas, brincadeiras, etc.”</i> (E2)</p> <p><i>“Recorremos as TIC's, grupos de whatsApp, vídeos, vídeo chamada, redes sociais, buscando novas maneiras para que o aprendizado acontecesse”.</i> (E4)</p>

“Criação do grupo de WhatsApp para atender as dúvidas e postar materiais complementares, como: - Calendários, chamadinhas e desafios diários, visando chamar a atenção e motivar a participação dos alunos; - Vídeos do YouTube; - Vídeo explicativo das atividades que eram impressas (bloco de atividades); - Atividades impressas quinzenais”. (E5)

“Inicialmente nossa escola adotou os blocos de atividades. Eram elaboradas atividades diárias, relacionadas a cada um dos campos de experiência e organizadas em blocos (semanais ou quinzenais). A família tinha a opção de buscá-los na escola ou imprimi-los em casa, acessando o BLOG da Instituição, que foi criado para estreitar a comunicação (recados, fotos das tarefas, orientações, bilhetes, etc.). Ao final da data agendada, o bloco deveria ser entregue na escola e a família receberia outro, correspondente à próxima semana (ou quinzena). As atividades eram corrigidas pelas professoras conforme eram entregues na escola e trimestralmente o aluno era avaliado de acordo com a quantidade de atividades realizadas. Com o avançar dos meses, foi necessário pensar em novas estratégias. Foi então criado um grupo de WhatsApp por turma e cada professor ficou responsável por orientar os pais nesses grupos, lembrá-los sobre as datas de busca e devolução das atividades, esclarecer as dúvidas que surgiam, além de gravar e enviar vídeos às crianças, relacionados aos campos de experiência abordados. Em 2021 passamos também a realizar as aulas on-line, uma ou duas vezes na semana, para estreitar os laços com os alunos e incentivá-los a participar das atividades propostas.” (E6)

8. Por que escolheu essas práticas?

“A educação infantil necessita de um processo de ensino e aprendizagem lúdico, com afetividade e materiais concretos. Estimular o aprender a ser, fazer, conviver e durante o distanciamento social procuramos os meios mais acessíveis para conseguir o contato com os alunos possibilitando no mínimo que seja um ambiente escolar”. (E1)

“Devido ao cenário que nos imos buscamos alcançar as crianças e famílias utilizando formas de fácil acesso.” (E2)

“O recurso escolhido pela prefeitura”. (E4)

“Algumas das práticas supracitadas foram repassadas pela coordenadora, como: Atividade impressa, criação do grupo do WhatsApp e postagem de vídeos complementares. As outras práticas, percebemos que seria uma forma de atrair e chamar os alunos para participarem do grupo de WhatsApp (figurinhas, vídeos explicativos, chamadinha, calendário e desafios (perguntas pedagógicas).” (E5)

“Foi uma decisão democrática da escola, adotada após reuniões. Pensamos ser a maneira mais eficaz de auxiliar os alunos neste período”. (E6)

9. Como as crianças vivenciaram as práticas pedagógicas?

“As crianças gostavam muito e demonstravam até surpresas com o contato da professora de maneira tão diferente. O fator que dificultou um pouco foi que elas dependiam dos pais e do celular ou computador de outros que muitas vezes estavam no trabalho ou então não possuíam conhecimento tecnológico suficiente”. (E4)

“Alguns conseguiram assimilar os conteúdos outros não tiveram meios necessários ou ajuda dos responsáveis”. (E1)

“Algumas crianças realizavam as atividades e participava nos grupos, mas uma boa parcela desses alunos não participava. Com relação as atividades impressas, muitas famílias entregavam os blocos, porém teve alunos que não fizeram as atividades ou que aparentava que algum adulto havia realizado”. (E5)

“Creio que foram dias difíceis para as mesmas, uma vez que não tinham o contato com a professora e colegas. A maioria tiveram apoio dos pais para acompanhar e auxiliar na realização das atividades.” (E2)

“Algumas com muita dedicação e empenho. Outras com pouco ou nenhum envolvimento das famílias.” (E6)

10. Quais foram as práticas pedagógicas propostas no retorno das atividades presenciais, período de agosto a dezembro de 2021?

“Com o retorno veio um novo desafio trabalhar com a educação infantil evitando o toque e mantendo certo distanciamento. Sinto que o aprendizado durante todo esse período aconteceu mas com resultados afetados. As práticas, então com o distanciamento, eram com atividades orais e individuais seguindo o protocolo”. (E1)

“Planejamento e execução de atividades de revisão dos conteúdos. Sondagem do nível de aprendizagem dos alunos. Jogos pedagógicos. Atendimento individual na realização das atividades para crianças com mais dificuldades. Crachás e fichas de sala”. (E2)

“Atividade lúdicas, conversas, contação de história”. (E4)

“Realizei a avaliação diagnóstica e busquei fazer intervenções pontuais dentro das necessidades dos alunos. Continuamos com os blocos de atividades impressas, pois algumas famílias optaram por não enviar as crianças para a aula, desta forma continuamos trabalhando com o bloco dentro da sala e complementamos (no ensino presencial) com atividades lúdicas, como: jogos, brincadeiras e dinâmicas. Lembrando que, a princípio o retorno foi realizado por escalas, cada semana um grupo de alunos frequentava o ensino presencial, o que, na minha percepção, dificultou a retenção dos conteúdos pelos alunos.” (E5)

“Com o retorno presencial não obrigatório, todas as práticas se mantiveram, exceto as aulas on-line e vídeos gravados pelas professoras. Passamos a usar os vídeos do YouTube para as crianças que estavam em casa. As atividades para as crianças que frequentaram a escola foram as mesmas enviadas para as crianças do remoto, porém com mais possibilidade de estratégias.” (E6)

11. Por que escolheu essas práticas?

“Eram práticas que enquadravam dentro do protocolo sanitário”. (E1)

“Fácil assimilação das crianças”. (E4)

“Visando desenvolver as capacidades dos alunos por meio de atividades lúdicas e concretas baseando no nível de aprendizagem da turma.” (E2).

“Optei por complementar as minhas práticas no ensino presencial com dinâmicas e jogos, pois a criança aprende brincando e era um pouco complicado passar atividades lúdicas no ensino a distância e com isso ter o retorno da família realizando essas atividades”. (E5)

“Foram as que consideramos mais assertivas e com maiores possibilidades de atingir aos alunos.” (E6).

12. Como as crianças vivenciaram as práticas pedagógicas?

“No início apresentaram dificuldades pois a escola está em uma estrutura completamente diferente. Ao longo do tempo um novo aprendizado foi surgindo, tanto de convívio, como cognitivo”. (E1)

“Apesar de terem enfrentando esse período de distanciamento social no retorno das atividades foi possível perceber que os alunos apesar de algumas dificuldades se demonstraram contentes, engajados e hábitos para as mesmas.” (E2)

“Algumas sentiram "perdidas" e outras com tranquilidade " aquelas que foram acompanhadas pela família””. (E4)

“A maioria das crianças que retornou ao ensino presencial gostava de ir à aula, porém tive alunos que apresentou dificuldades para se adaptar à escola ou ao ritmo das atividades. Também, tive alguns alunos que demonstrou apatia e desinteresse nos conteúdos ministrados.” (E5)

“As crianças que retornaram presencialmente tiveram maior êxito, afinal, pudemos utilizar as estratégias específicas para auxiliá-los. As crianças do remoto que foram bem orientadas em casa também se saíram bem. Porém, uma parcela significativa das crianças do remoto deixaram de participar das práticas propostas, mesmo com as estratégias de busca ativa.” (E5)