

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MILENA RICKEN BARBOSA

**COM A PALAVRA AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VOZES DAS
EXPERIÊNCIAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

UBERLÂNDIA, MG

2023

MILENA RICKEN BARBOSA

**COM A PALAVRA AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VOZES DAS
EXPERIÊNCIAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: formação docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional, na linha de pesquisa Práticas Docentes para Educação Básica, sob a orientação do prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza.

UBERLÂNDIA, MG

2023

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

B234c Barbosa, Milena Ricken.
Com a palavra as professoras da educação infantil: vozes das experiências durante a pandemia de Covid-19 / Milena Ricken Barbosa. – Uberlândia (MG), 2023.
154 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica. Linha de pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza.

1. Prática docente. 2. COVID-19 (Doença). 3. Educação popular. 4. Educação. I. Souza, Tiago Zanquêta de. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.12

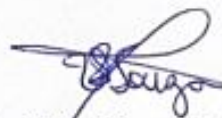
MILENA RICKEN BARBOSA

COM A PALAVRA AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VOZES
DAS EXPERIÊNCIAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 31/10/2023

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
(Orientador). Universidade de Uberaba
UNIUBE

Documento assinado digitalmente

gov.br

DANIELA DA COSTA BRITTO PEREIRA LIMA

Data: 31/10/2023 16:02:06-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Daniela da Costa Britto
Pereira Lima. Universidade Federal de
Goiás - UFG



Prof^ª. Dr^ª. Sandra Gonçalves Vilas
Bôas. Universidade de Uberaba –
UNIUBE

Dedico este trabalho, feito com muito carinho, aos meus familiares; amigos; às colegas de trabalho, como uma grande equipe; e ao professor e orientador Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza, pela caminhada árdua, com muito empenho, paciência e sabedoria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, criador de todas as coisas, que me fortalece todos os dias e em todos os momentos.

À minha querida inspiradora, meus braços, lembrete de compromissos e presença em todos os momentos... o meu carinho e amor por minha mãe. Sem ela, com certeza tudo seria muito mais difícil.

Ao meu querido pai, que já voltou para a casa de Pai Celestial. Tenho certeza de que se estivesse entre nós de maneira encarnada, comemoraríamos com muitas pizzas!

À minha querida irmã, que mesmo a distância, está sempre presente em meus apuros!

Ao meu filho amado, Mateus, pela paciência, amorosidade e incentivos diários!

Ao meu marido, pela paciência, paciência, paciência, paciência e paciência!

Às minhas amigas de infância, “bff” e de vida, Angélica e Ingrid, minhas fontes de inspiração e força para não desistir!

Às colegas, amigas e companheiras da EMEI APARECIDA, pela paciência por noites mal dormidas, pelas entrevistas, força, apoio e carinho ao longo de tantos anos e provações juntas.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação da UNIUBE, pelo conhecimento repassado e amorosidade que sempre demonstraram para com a nossa turma. Além dos professores, aos queridos e queridas colaboradores de toda a UNIUBE, pela atenção, prontidão e disposição!

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação do Mestrado, pela divisão de angústias e troca de ideias diárias.

Ao querido professor e orientador Tiago, pela paciência, disponibilidade, suporte, encorajamento e motivação em todos os momentos de escrita – aliás, desde a entrevista para o ingresso no Programa.

À querida revisora Hellen, pelos ouvidos, carinho, atenção e com as correções acerca deste trabalho.

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”.

(Madre Teresa de Calcutá).

RESUMO

Esta pesquisa tem por tema as experiências vivenciadas por docentes durante o período pandêmico de covid-19 nos meses de março de 2020 a julho de 2021. Está vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “Educação na diversidade para a cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares”, com financiamento da Fapemig; ao Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas – FORDAPP; e à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica – RECEPE. A pesquisa tem por objetivo geral analisar as experiências formativas das professoras que atuam em uma escola municipal de Educação Infantil (EMEI) do município de Uberlândia/MG, considerando-se o contexto pandêmico. O referencial teórico é o da Educação Popular, por Paulo Freire e Carlos Brandão, como relevantes para a pesquisa. A metodologia é de abordagem qualitativa, com finalidade exploratória, valendo-se da pesquisa documental e de campo. Esta última, por meio da aplicação de entrevistas às professoras da Educação Infantil do EMEI Aparecida, da cidade de Uberlândia/MG. Tais entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Como resultados parciais, é possível afirmar que o cenário pandêmico foi responsável pelo fechamento temporário das escolas e pela virtualização da sala de aula. Nesse sentido, o trabalho dos/das professores/as sofreu modificações e, conseqüentemente, desencadeou experiências formativas e educativas que permitiram que as professoras continuassem a execução de suas atividades laborais. As escolas tiveram que ser fechadas e houve uma necessidade urgente de um modelo pedagógico baseado no ensino remoto, com o objetivo de que os estudantes continuassem os estudos. Assim, com o isolamento social, o uso da internet como recurso foi imprescindível para o “sucesso” dessa “nova” metodologia de ensino. Foi a partir daí que surgiram problemas para muitos alunos, a começar pela dificuldade de acesso aos conteúdos encaminhados pelas escolas, ou até mesmo de acesso à internet através de microcomputadores. Vale observar a cidade de Uberlândia, no período pandêmico, cujo Portal da prefeitura desse município trata o ano de 2021 como um marco, em especial para a Educação Infantil (2021). Segundo o Portal, a educação contou com avanços tecnológicos, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem, sem contar que a atividade de magistério teve a oportunidade de agregar às novas práticas de ensino. Em número de alunos contemplados a esse processo, foram 68.408 com atendimento pedagógico em 166 unidades escolares, sendo 67 em âmbito na área infantil. O estudo desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2021) mostra a evolução de matrículas até o ano de 2019, na Educação Infantil, mas, a partir deste ano, houve uma queda até o ano de 2021, de 7,3%, em destaque na rede privada, enquanto na rede pública, de 1,5% (sendo 1,8% em creches e 1,3% na idade pré-escolar). Um dado curioso também demonstrado pelo INEP, que vale apresentar, é em relação ao percentual de matrículas de alunos na Educação Infantil nas redes municipal e privada: 76,3% e 23,1%, respectivamente. E, por fim, vale retratar a análise das entrevistas em categorias, a saber: uso das TDICs (dificuldades e aprendizados); resistência propositiva de professoras durante a pandemia; participação, envolvimento e interações com as famílias; e, as políticas para formação do docente (reflexões). As experiências analisadas revelam dificuldades não somente das professoras com o ensino remoto, já que muitas não dispunham de conhecimento ou recursos suficientes para tais atividades, uma vez que, até então, não eram utilizados em “chão de escola”, mas também das famílias, quanto à compreensão das mudanças realizadas, lembrando da carência digital em todo o território nacional. Ressalta-se o movimento de resistência propositiva das professoras enquanto processo educativo e formativo. O produto final dessa dissertação é um artigo científico.

Palavras-chave: Processos formativos. Covid-19. Educação Popular.

ABSTRACT

The theme of this research is the experiences of teachers during the COVID-19 pandemic, from March 2020 to July 2021. It is linked to the research project entitled "Education in diversity for citizenship: a study of school and non-school educational and training processes"; to the Teacher Training, Right to Learn and Pedagogical Practices Research Group - FORDAPP; and to the Cooperative Network for Teaching, Research and Extension in Basic Education Schools - RECEPE. The general objective of the research is to analyze the training experiences of teachers working in a municipal early childhood education school (EMEI) in the municipality of Uberlândia/MG, considering the pandemic context. The theoretical framework is Popular Education by Paulo Freire and Carlos Brandão, as relevant to the research. The methodology has a qualitative approach, with an exploratory purpose, using documentary and field research, the latter through interviews with kindergarten teachers at EMEI Aparecida, in the city of Uberlândia/MG. These interviews were recorded and later transcribed. The partial results show that the pandemic scenario was responsible for the temporary closure of schools and the virtualization of the classroom. In this sense, the work of the teachers underwent changes and, consequently, triggered formative and educational experiences that allowed the teachers to continue carrying out their work activities. Schools had to be closed and there was an urgent need for a pedagogical model based on remote teaching, so that students could continue their studies. Thus, with social isolation, the use of the internet as a resource was essential for the "success" of this "new" teaching methodology. It was from there that problems arose for many students, starting with the difficulty of accessing the content sent by the schools, or even accessing the internet via microcomputers. It is worth noting the city of Uberlândia, in the pandemic period, whose City Hall Portal treats the year 2021 as a milestone, especially for Early Childhood Education (2021). According to the portal, education has seen technological advances, contributing to the teaching and learning process, not to mention that the teaching profession has had the opportunity to add to new teaching practices. In terms of the number of students involved in this process, 68,408 received pedagogical assistance in 166 schools, 67 of which in the early childhood area. The study carried out by the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira - INEP (2021) shows the evolution of enrollment up to 2019 in Early Childhood Education, but from this year onwards, there was a drop until 2021, of 7.3%, especially in the private network, while in the public network, of 1.5% (1.8% in nurseries and 1.3% in pre-school age). A curious fact also shown by INEP, which is worth mentioning, is the percentage of students enrolled in Early Childhood Education in the municipal and private networks: 76.3% and 23.1%, respectively. Finally, the analysis of the interviews should be broken down into categories, namely: use of DICTs (difficulties and lessons learned); teachers' resistance during the pandemic; participation, involvement and interactions with families; and teacher training policies (reflections). The experiences analyzed reveal difficulties not only for the teachers with remote teaching, since many of them didn't have enough knowledge or resources for such activities, since they hadn't been used on the "school floor" until then, but also for the families in terms of understanding the changes made, remembering the digital shortage throughout the country. The teachers' movement of purposeful resistance as an educational and training process is noteworthy. The final product of this dissertation is a scientific article.

Palavras-chave: Formative processes. Covid-19. Popular education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos recuperados por meio do levantamento bibliográfico	27
Quadro 2 – Legislações pertinentes ao COVID-19 e respectivo assunto em Minas Gerais ...	71
Quadro 3 – Normativas à educação básica no contexto pandêmico	71
Quadro 4 – Legislações pertinentes ao período pandêmico em Uberlândia, MG.....	73
Quadro 5 – Perfil das entrevistadas.....	81
Quadro 6 – Políticas públicas educacionais para Educação Infantil (contexto pandemia covid-19) do município de Uberlândia analisados a partir de Cellard (2008).....	91
Quadro 7 – Análise descritivo dos dados obtidos através das entrevistas	102

FIGURAS

Figura 1 – Evolução das matrículas em creche por rede de ensino no Brasil (2017 – 2021)..	43
Figura 2 – Matrícula na educação infantil por dependência administrativa, segundo as unidades da Federação (Brasil, ano de 2021)	44
Figura 3 – Taxa líquida de matrícula na rede pública e privada no Brasil entre anos de 2017 e 2021	51
Figura 4 - Portal Escola em Casa	54

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Registro do momento em que as crianças do Grupo 1 participam do momento da atividade pedagógica: conhecer texturas e cheiros das frutas.....	77
Fotografia 2 – Momento das crianças degustarem as frutas	78
Fotografia 3 – Momento lúdico no parquinho da EMEI.....	78
Fotografia 4 – Momento lúdico no parque com as crianças	79
Fotografia 5 – Sala de aula do grupo integral, correspondendo ao "G1"	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCMs	Diretrizes Curriculares Municipais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPEC	Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NCPI	Núcleo Ciência pela Infância
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONHB	Olimpíada Nacional em História do Brasil
PAHO	Organização Pan-Americana de Saúde
PIBEI	Plano de Interações e Brincadeiras da Educação Infantil
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar

SME	Secretaria Municipal de Educação
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SUS	Sistema Único de Saúde
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
WHO	<i>World Health Organization</i>
WISE	<i>World Innovation Summit for Education</i>

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	13
INTRODUÇÃO	17
SEÇÃO 1 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS POR DOCENTES DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO DE COVID-19	24
1. O que revela o levantamento bibliográfico	29
SEÇÃO 2 – O CONTEXTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	38
2.1 A pandemia e o impacto na educação básica.....	38
2.2 Educação Infantil na pandemia	47
2.2.1 O uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação infantil.....	56
2.3. O conceito de experiência, ensinar e aprender.....	60
SEÇÃO 3 – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	67
3.1 A pesquisa documental.....	68
3.2 A pesquisa de campo: aplicação de entrevistas semiestruturadas.....	78
3.3 O contexto de investigação	79
3.4 Metodologia de análise dos dados	80
SEÇÃO 4 – ANÁLISE DOCUMENTAL: O QUE REVELAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA/MG	83
4.1 O que consideramos como política pública educacional.....	83
4.2 Análise do corpus documental	92
SEÇÃO 5 – VOZES DA EXPERIÊNCIA NA PANDEMIA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	99
5.1 Uso das TDICs: dificuldades e aprendizados	111
5.2 Resistência propositiva de professoras durante a pandemia	113
5.3 Participação, envolvimento e interações com as famílias	117
5.4 Políticas para formação docente: reflexões	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A – TCLE	143
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	145
ANEXO I – PARECER PLATAFORMA BRASIL	146

MEMORIAL

Meu nome é Milena. Vim de uma família de origem humilde, tanto de parte de mãe quanto de pai. A família de minha mãe é de descendentes que fugiram da Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial. Minha avó nos contava muitas histórias a respeito, principalmente as mais tristes, em relação às fugas da guerra e à esperança de encontrarem terras no Brasil, para poderem sobreviver por aqui. “A cultura é de todos: devemos começar por aí. Crescer naquele lugar era observar a configuração de uma cultura e seus modos de transformação” (Williams, 1958, p. 1).

Apesar de muitos momentos difíceis vividos pela família, minha avó materna teve 11 filhos (vivos), que foram criados com bastante rigidez, trabalho, amor e com escassez de recursos financeiros. Meu avô trabalhou na roça e tirava o sustento da família no cultivo de arroz, fumo e milho. Também tinha uma pequena criação de bois e galinhas, sendo que a maior parte da produção era para o consumo próprio. Apesar da dificuldade que eles tiveram, nunca perderam as esperanças por dias mais tranquilos e de abundância, pois viviam devendo aos bancos. Meu avô incentivou os filhos a estudarem, e principalmente procurarem trabalho na área da educação, pois ele sempre a considerou como uma área próspera, reconhecida por toda a sociedade e com vagas de trabalho em abundância.

Já a família de meu pai é brasileira. Meu avô foi padre, até que, quando completou 42 anos de idade, conheceu a minha avó, e logo se apaixonou por ela, que na época tinha apenas 18 anos de idade. Tiveram seis filhos, no total.

Meu pai foi criado na cidade de Uberlândia – MG, junto com os seus irmãos. Sempre muito responsável, gostou de estudar, e chegou a iniciar vários cursos de graduação, mas, infelizmente, pela falta de condições financeiras da família, não conseguiu concluir nenhuma graduação.

O meu avô infelizmente não viveu por muito tempo com os filhos e a esposa, e, antes de completar 65 anos de idade, faleceu. A família era totalmente dependente dele, então, meu pai veio a contribuir com as responsabilidades da família.

Apesar de muitas lutas e sofrimentos, a vida dá um jeito de tudo encaminhar da melhor maneira possível. A fé não pode ser deixada de lado em nenhum momento, pois é ela que sustenta a alma do ser humano!

Minha mãe, desde criança, foi incentivada a estudar e a sair de casa para buscar melhores condições de vida, e, então, bem jovem, foi estudar em Florianópolis. Nos finais de semana,

tinha o costume de ficar em casas de amigos. Meus pais se conheceram pelo “acaso”, e não demorou muito para que logo se casassem, e foram viver em Minas Gerais, mais especificamente, em Uberlândia. Aqui, minha mãe passou no concurso para trabalhar na Universidade Federal de Uberlândia, até que logo ficou grávida de mim.

Minha infância foi muito boa, pois nunca faltou nada a mim nem a minha irmã. Sempre tivemos alimentos, pois nossos pais trabalharam arduamente para sustentar a nossa família e para ajudar a quem solicitava.

Eu e minha irmã iniciamos nossa vida estudantil em escola particular. Quando completei nove anos, e minha irmã oito anos de idade, fomos para a escola pública. Nossos colegas de turma desconheciam dos lanches que levávamos para a escola: quando era iogurte, sempre levávamos uns a mais para dividir com amigos de sala, pois muitos desconheciam aquele alimento.

A lembrança que tenho é de ter excelentes ensinamentos e um bom relacionamento com minhas professoras, pois tive o privilégio de ter ao meu lado pessoas muito amáveis e ao mesmo tempo exigentes com o compromisso da vida escolar. Cheguei a ganhar um concurso de redação promovido pela escola no terceiro ano do Fundamental I. Penso eu que foi um dos dias mais felizes em toda a minha vida.

Já no final do último ano do segundo grau, estava decidida a cursar o ensino superior em uma faculdade de Turismo, no estado de Santa Catarina, pois, como íamos todos os anos passar as férias no estado, observei muitas alternativas e mercado de trabalho na área, para atuar na região. Estava tudo decidido, até que o valor do curso teve um aumento bem acima do orçamento familiar. Infelizmente (ou não), tive que procurar uma outra atividade na cidade de Uberlândia.

Em pouco tempo, consegui ingressar em diversos cursos, inclusive de línguas. Esses cursos, para mim, foram válidos em experiência e conhecimento. Até que em, um dia, senti a extrema necessidade de fazer uma graduação. Como sempre aspirei ao mercado de turismo, pois ainda pretendia morar em Santa Catarina, optei por fazer a graduação em “Bacharel em Turismo e Hotelaria”. Foram quatro anos de estudo incríveis; as disciplinas me encantavam a cada aula, pois tive a oportunidade de aprender sobre o funcionamento de uma rede hoteleira, sociologia do lazer, antropologia, aula de alimentos e bebidas, enfim, disciplinas que só esse curso poderia me oferecer. Inclusive, eu gosto de sugerir que as pessoas tenham como uma segunda (ou primeira) graduação esse tipo de curso, pois é um aprendizado para o dia a dia, que nos capacita a enxergar o mundo de uma maneira mais consciente e amável.

Durante a graduação, meus professores me apoiavam a estudar para o mestrado, mas precisei fazer um preparo financeiro para isso. Consegui uma vaga de trabalho em uma operadora de viagens e por lá fiquei quase dois anos. Trabalhei arduamente, até que consegui poupar para, finalmente, ir a Santa Catarina, e então concorrer e ingressar no curso de mestrado.

Já o preparo, no sentido emocional, para o ingresso ao mestrado não foi fácil, pois eu sempre fui “apegada” aos meus pais. Além disso, eu namorava um rapaz que na época não havia ficado muito satisfeito com a minha provável mudança de estado. Tivemos que repensar o nosso relacionamento, já que eu havia recebido carta de aprovação ao programa. Foi aí que logo descobri que estava grávida, e então os planos de estudo tiveram que ser adiados, ou melhor, cancelados.

Quando meu filho, Mateus, nasceu, no ano de 2009, foi um momento de muitas alegrias, e ao mesmo tempo de muita dor, pois ele logo teve que ficar internado. Foram longos dias, até o dia da “alta”. Mateus sempre precisou de uma série de cuidados, mas quando ele completou um ano de idade, consegui fazer uma especialização pela Universidade Federal de Lavras, em Interpretação e Planejamento de Atividades em Áreas Naturais, onde conheci grandes pessoas que me ajudaram a crescer intelectual e moralmente.

Nesse tempo, já havia desistido de ingressar ao mestrado, pois a vida doméstica não permitia tamanha dedicação. Foi apenas no segundo semestre de 2010, quando Mateus já estava com um pouco mais de um ano de idade, que resolvi voltar a estudar e a prestar concursos públicos.

Estudar para concursos públicos requer muita dedicação e resiliência. É deixar de sair com a família aos finais de semana para se dedicar ao objetivo final, pois a concorrência é acirrada.

Atualmente, trabalho como servidora pública municipal efetiva, em cargo nomeado como Educadora Infantil. Na época do concurso público, exigia-se apenas o Ensino Médio, sendo que, após esse concurso, a exigência é de graduação em Pedagogia para atuar como profissional de apoio. O meu trabalho é com crianças bem pequenas, e simplesmente amo o que faço, pois é uma atividade em que vejo retorno, no sentido social e espiritual. Penso que é muito gratificante ouvir de uma criança de três anos de idade: “Vamos fechar a torneira, vai acabar com a água do planeta”. Além disso, os meus professores de infância são fontes inspiradoras para eu poder ter a oportunidade de transmitir o que aprendi com eles para outras crianças.

Após dez anos de dedicação à vida familiar, já que nesse tempo também tive que superar a dor imensurável da perda de meu pai, resolvi voltar ao meu sonho antigo de ingressar no mestrado. No entanto, logo veio a pandemia de covid-19 (ano de 2020), período crítico em que,

a princípio, não sabíamos como agir ou nos defender. Como trabalho em escola que atende crianças pequenas, tivemos que reaprender a trabalhar, já que, até então, não utilizávamos tecnologias com efetividade no dia a dia com os pequenos. Eu e minhas colegas de trabalho tivemos que repensar em atividades atrativas, para que as crianças e as famílias participassem.

Tempos nada fáceis, pois a todo instante vinham, por mensagens de texto no celular, orientações da Secretaria e da chefia imediata, sobre procedimentos e cobranças aos profissionais; entre eles, para que as crianças não abandonassem a escola. Não foi fácil, também, para muitos colegas de trabalho, pois até então muitos deles mal sabiam utilizar as funções de um celular.

Foi nessa época que vivi, ouvi e convivi com uma série de enigmas vivenciados não somente pelas famílias, que estavam abaladas com tantas perdas, mas no trabalho, com as dificuldades em não saber mais “como trabalhar”. Foi aí que pensei em ingressar no mestrado e estudar esse novo tipo de vivência.

Para o ingresso, foi necessário elaborar um projeto de pesquisa. Assim, pensei em abordar a vivência nas várias dificuldades, não somente das famílias, mas também dos próprios funcionários (em destaque, os que estão na docência), em poder trabalhar com crianças em um período crítico nas áreas de saúde, financeira e educacional, já que o professor precisou planejar e executar um ensino de forma remota, e, no caso de minha vivência, para crianças bem pequenas.

A proposta e expectativa é em relação a agregar conhecimentos para poder compartilhar com colegas de trabalho, principalmente na área da educação, uma área em que está em constante mudanças e transformações, já que é necessário repensar em valorizar o profissional da educação como agente de transformação e, em destaque na vida dos alunos, pois, com o profissional capacitado, na escola, as crianças terão a oportunidade de planejamentos mais efetivos voltados para um melhor desenvolvimento.

A valorização também diz respeito a ouvir o docente e as práticas por ele desenvolvidas, e, no caso desta dissertação, envolve a busca de teorias sobre ensino e aprendizagem concernentes ao período vivenciado de covid-19, datado como um retrocesso para a maioria das crianças em todo o mundo, já que o ensino de modo a distância ainda não é algo acessível a todas as crianças, por depender de uma série de fatores, inclusive socioeconômicos, o que ainda distanciou os alunos, situação esta que foi negligenciada por muitos governos.

INTRODUÇÃO

Em dezembro do ano de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi alertada a respeito de casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China, onde foi encontrado um novo tipo de coronavírus, ainda desconhecido entre os seres humanos. Praticamente um mês depois, em janeiro de 2020, essa mesma organização declarou um surto desse novo coronavírus, que em março foi caracterizado como pandemia.

No Brasil, nesse mesmo ano, no mês de março, o Ministério da Saúde confirmou a primeira morte por coronavírus em território nacional, e, segundo dados vinculados pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ, 2021¹), até então já haviam sido registrados vários casos confirmados da doença. Além disso, o país estava apenas atrás dos Estados Unidos, em número total de óbitos, até que, em 2021, foram contabilizadas mais de 100 mil mortes, e, em menos de três meses, houve o total de cerca de 300 mil mortes, desde o início da pandemia (FIOCRUZ, 2021).

Após o surgimento de novos casos, houve algumas orientações para a população brasileira; entre elas, o distanciamento social, a higienização de mãos, evitar sair de casa sem grandes necessidades e o uso de máscaras (este foi recomendado para as pessoas sintomáticas).

No setor da educação, as escolas tiveram que ser fechadas e houve uma necessidade urgente de um modelo pedagógico baseado no ensino remoto, com o objetivo de que os estudantes continuassem com os estudos. Em virtude do necessário isolamento social, a ajuda da internet foi imprescindível para o “sucesso” dessa “nova” metodologia de ensino. Foi a partir daí que surgiram problemas para muitos alunos, a começar pela dificuldade de acesso aos conteúdos encaminhados pelas escolas, ou até mesmo pelo acesso à internet através de microcomputadores.

Na época, muitas discussões giraram em torno disso; inclusive, algumas pequenas cidades do interior do país passaram a utilizar o rádio para ensinar as disciplinas. Em relação aos professores, foi bastante perceptível a falta de motivação e insegurança quanto à nova modalidade de trabalho, uma vez que muitos tiveram que usar a estrutura existente em seus próprios domicílios, além de vivenciarem e terem que enfrentar fatores emocionais como ansiedade, depressão, alto grau de estresse, entre outros tipos de problemas.

¹ [Link](https://www.iff.fiocruz.br/pdf/Informativos_coronavirus2%20SEM%20NEO.pdf) da reportagem disponível em: https://www.iff.fiocruz.br/pdf/Informativos_coronavirus2%20SEM%20NEO.pdf. Acesso em: 04 mar. 2023.

O ano letivo de 2021 iniciou-se com aulas remotas, insegurança e incerteza, pois o processo de vacinação no país estava lento e o número de internados e de casos continuava bastante elevado, conforme dados do Observatório Covid-19 (FIOCRUZ, 2021).

Também é importante mencionar sobre as portarias que dispõem sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus, que são as Portarias n.º 343, de 17 de março de 2020; n.º 345, de 19 de março de 2020; e n.º 473, de 12 de maio de 2020, do MEC.

A inserção do uso de computadores na escola é alvo de vários estudos, a fim de identificar consequências e estratégias do uso destes, já que não é algo recente. Logo, os espaços escolares vêm fazendo com que tanto os professores quanto os alunos tenham uma mudança de hábito, para acompanhar a cultura digital, ou seja, há, cada vez mais, uma necessidade de utilizar programas de computadores, da própria internet, e de preocupar-se com a inclusão digital no Brasil, abrangendo a escola como espaço potencializador desse tipo de inclusão, especialmente entre os alunos, principais beneficiários desse tipo de ação.

Vale destacar dados disponíveis que apontam que crianças na idade pré-escolar, um percentual entre 14% e 15% dessa população, não possuía acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em domicílios. De maneira geral, também aponta um percentual de 17% nas mesmas condições para a população em geral. Os dados mostram que a maioria de alunos não possui acesso à internet nas etapas de educação básica e que estão matriculados nas redes públicas de ensino. Além disso, esses dados foram conclusivos para demonstrar a possibilidade de um ensino remoto no Brasil através da internet de maneira que “(...) no mínimo, os 5,8 milhões de estudantes sem acesso necessitariam de um celular, tablet ou microcomputador conectado à internet (...)” (RELATÓRIO CNPDE, 2021, p. 41²). Em relação à questão da interatividade e da tecnologia no ambiente escolar, a *World Innovation Summit for Education (WISE)*, da Fundação Catar, retratou que mais de 600 especialistas na área demonstraram que a importância na inovação social, tecnológica e pedagógica possui uma tendência como objetos de melhoria da educação³.

Em relação à inclusão digital e aos dados de usos tecnológicos no país, um estudo referente ao tema mostrou que mais de 50% dos professores utilizam a tecnologia em sala de

² Campanha Nacional pelo Direito à Educação – CAMPANHA – Relatório de atividades 2021. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Campanha_RelatorioAtividades_2021_PORTUGUES_INGL_ES_FINAL_oZIBXFp.pdf Acesso em 22 ago 2023.

³ Informações disponíveis em: <https://educandinho.com.br/blog/educacao-no-futuro-sera-personalizada-e-hibrida-aponta-estudo/>.

aula. A pesquisa de “Todos Pela Educação” foi realizada com professores dos níveis Fundamental, Médio e EJA, no ano de 2017, com 4000 professores em todo o país⁴.

Tendo em vista essa preocupação e considerando a atual conjuntura em que o mundo ainda se encontra, a pandemia trouxe para o país uma série de mudanças na educação, no que diz respeito à elaboração e implementação de soluções de ensino remoto de maneira emergencial. Tudo isso veio de maneira rápida e obrigatória, e em um momento em que houve uma série de mudanças na vida dos estudantes em todo o país, uma vez que o Parecer CNE 05/2020 confirma que as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais, ou seja, através de videoaulas, *blogs*, plataformas de ensino e aprendizagem, com conteúdos previamente organizados e planejados, ou até mesmo por meio da colaboração em encaminhar e compartilhar material didático físico com os alunos.

Além disso, é importante mencionar que a preparação pedagógica e didática dos discentes para o uso das tecnologias digitais é uma exigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme a Competência geral 5, da educação básica, descrita da seguinte forma:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Vale lembrar, ainda, que em termos de BNCC, esta tem sido analisada a partir de uma perspectiva mercadológica (ERL, 2023), sendo que:

Os estudos sinalizaram que vimos assistindo, há mais de duas décadas, no Brasil e no mundo, as transformações significativas no campo da educação. Tais transformações vêm se cristalizando, ao longo dos anos, num controle excessivo do Estado sobre os processos educacionais, sem diálogo com aqueles que são os responsáveis pela condução do processo em nível micro – na escola, na sala de aula. Além disto, as pesquisas sinalizaram que, na última década, houve um recrudescimento das diretrizes neoliberais, com grande destaque para toda uma cultura da performatividade que envolve os sujeitos e instituições, com a responsabilização destes pelo êxito ou fracasso nos resultados do trabalho pedagógico, levando-se em consideração os índices medidos em teste de larga escala que vem se tornando cada vez mais comuns no país (SANTOS, 2017, p. 224).

É importante destacar algumas questões, ainda no campo da educação infantil, uma vez que esta passou a se integrar na educação básica após a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) no ano de 1996. Na perspectiva da BNCC na educação infantil (BRASIL, 2018), a

⁴ Informações disponíveis em: <https://movplan.com.br/blog/tecnologia-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

qual estabelece seis direitos de aprendizagem com o foco em crianças de zero a cinco anos de idade, as quais correspondem:

CONVIVER: “(...) com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito à cultura e às diferenças entre as pessoas”.

BRINCAR: “Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais”.

PARTICIPAR: “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: “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: “Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões”.

CONHECER-SE: “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. 38).

Diante da nova conjuntura estabelecida pela pandemia de covid-19, vários municípios no Brasil precisaram implementar um regime especial de atividades, de forma com que as crianças continuassem com as atividades escolares, e em Uberlândia não foi diferente. As crianças em toda a rede municipal de ensino precisaram utilizar como ferramentas de estudo e de trabalho dos professores as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), como os computadores e *smartphones*.

No setor educacional, novos desafios e angústias foram impostos às escolas tanto privadas quanto as públicas, acerca de uma necessidade diante de uma emblemática que se instauraria nos próximos meses, em todo o país, em relação às novas práticas e adaptação (ou readaptação) enfrentadas não somente por alunos e famílias que estavam vivenciado diariamente, mas também pelos professores. Paulo Freire (2001) reforça a ideia de um professor e o seu papel na atualidade:

(...) Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (FREIRE, 2001, p. 46).

Ou seja, Freire (2001) confirma a ideia de que os professores, em constante aprendizado, precisam estarem em caráter de disponibilidade diante dos desafios presentes e dos que podem surgir, pois além de educadores, também são fontes de inspiração para os alunos.

Com base nessas considerações, o presente estudo toma como objeto de pesquisa as experiências das professoras durante a pandemia na Escola Municipal de Educação Infantil do bairro Aparecida, do município de Uberlândia/MG. Especificamente, objetiva-se:

- ✓ Identificar e analisar as políticas públicas para as escolas de Educação Infantil de Uberlândia/MG que orientaram o trabalho do/a professor/a durante a pandemia;
- ✓ Compreender as dificuldades/facilidades que as professoras tiveram e/ou encontraram durante o trabalho na pandemia;
- ✓ Analisar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pelas professoras, considerando a sala de aula remota; e
- ✓ Propor um artigo a partir dos resultados do levantamento bibliográfico realizado na pesquisa.

A hipótese é a de que a pesquisa revele experiências formativas elaboradas por professoras que atuam na EMEI Aparecida durante o período pandêmico (março de 2020 a julho de 2021) e que essas experiências apontem potencialidades e fragilidades inerentes ao trabalho docente, pensando no contexto da Educação Básica.

Desse modo, o trabalho proposto preocupa-se, em um primeiro momento, em elaborar um levantamento bibliográfico acerca do tema em estudo, tendo como relevância pesquisar e abordar estudos, através de levantamentos bibliográficos, acerca de trabalhos que mostrem as experiências vivenciadas por docentes durante o período da pandemia covid-19. Dessa forma, para esta seção, há de se observar o maior número possível de bibliografias registradas sobre o tema e, principalmente, no que diz respeito às palavras-chave utilizadas, as quais foram: “pandemia”, “professores” e “processos formativos”, através de um marco temporal previamente delimitado.

Para o segundo momento, vale considerar sobre a experiência em todo o contexto período pandêmico, subdividindo em impacto deste na educação básica, considerando todo um movimento necessário no setor educacional, refletindo, inclusive, na questão da necessidade da junção entre educação e tecnologias, no sentido de uma incorporação nas propostas pedagógicas, de forma que as TDICs possam contribuir no desenvolvimento e aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem das crianças envolvidas em todo esse processo. Vale frisar que as TDICs precisaram ser inseridas nesse novo contexto, já que se tornaram um meio

necessário para que, apesar de estarem cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, contribuíssem de forma que os alunos continuassem seus estudos, lembrando que a internet ainda não é de acesso a todos e todas estudantes.

Contudo, há de se preocupar também com os professores, no caso deste trabalho, com as professoras, que são o foco desta pesquisa, concomitantemente com as experiências por elas vivenciadas. Vale frisar as contribuições de Larrosa (2002), Benjamin (1994), Brandão (1989), os quais mostram conceitos e tratam de educação (ou educações, como este trata), e Freire (1996), que leva em consideração o processo de aprendizagem de modo que os aspectos econômico, social e cultural funcionem de forma inter-relacionadas.

Para esta seção, há de se ponderar sobre a educação infantil, que só foi considerada como parte da educação básica recentemente, através da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em 1996, a qual a considera como a primeira parte etapa da educação básica. Na pandemia de covid-19, a educação infantil apresentou uma queda de cobertura de ensino, conforme dados INEP (2021)⁵, o que fez com que os professores obtivessem um olhar diferenciado para essas crianças. Além disso, é nessa fase que a aplicação de um ensino de forma remota para essas crianças pequenas, para o momento em que o país se encontrava, que a família precisou ser a principal ferramenta mediadora de todo o processo de ensino e aprendizagem, já que as escolas ficaram fechadas.

A respeito da metodologia adotada nesta dissertação, esta fundamenta-se basicamente em pressupostos através da pesquisa qualitativa, com finalidade exploratória, por meio de uma pesquisa documental e de campo, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas a 13 professoras da EMEI Aparecida, em Uberlândia, MG. Os autores mencionados para esta seção são por Chizzotti (2003), Lüdke e André (1986), que visam em preocupar identificar e atentar-se às “descrições de pessoas, situações e acontecimentos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Vale considerar a pesquisa documental, para esta abordagem, tratando de uma abordagem por meio de um “de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos (...)” (CELLARD, 2008, p. 295).

Nesta seção, ainda é trabalhada a questão das políticas educacionais que nortearam a área da educação em todo o país, com ênfase no município de Uberlândia, a qual faz parte do processo de todo o trabalho executado pelos docentes na rede municipal de ensino.

⁵ *Link* disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/censo-escolar>, e também em <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/>. Acesso em: 02 fev. 2023

E, por último, o trabalho encerra apresentando a análise das entrevistas que foram feitas com as professoras da EMEI Aparecida que dispuseram a participar e relatar todo o trabalho necessário e envolvido durante o período em que as escolas precisaram ser fechadas, lembrando que as mesmas assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, não dispondo, portanto, de apenas aceitarem em participar das entrevistas, mas também de propor um momento de bastante reflexão e de troca (ou então, de desabafos) de experiências por elas vivenciadas.

Assim, o trabalho que será discorrido nas próximas páginas pretende alcançar as considerações finais ancoradas através das análises das entrevistas, de maneira que retrate as professoras como engajadas no trabalho da atividade do trabalho de forma remota, mesmo com as dificuldades apresentadas, visando a formação e valorização do docente. E, por fim, serão apresentadas as referências bibliográficas utilizadas para a realização desta dissertação.

SEÇÃO 1 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS POR DOCENTES DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO DE COVID-19

Para a elaboração textual da dissertação de mestrado proposta, há de se preocupar, primeiramente, com a produção inerente ao objeto de investigação já publicado na área, uma vez que é o momento em que se busca e vislumbra temas, práticas e teorias, não somente pelas especificidades que se pretende estudar, mas também para observar as possíveis formas de agregar o conhecimento, de forma que seja possível aprimorá-lo.

Ademais, no caso do Mestrado Profissional, ainda há de se preocupar em propor um produto final, que, no caso desta pesquisa, consiste em desenvolver um artigo a partir das demandas advindas das experiências das professoras, com consideração ao cenário transpandêmico⁶, ou seja, uma vez que as aulas (e cursos) de caráter presencial precisaram ser implementadas de forma remota, a pandemia de covid-19, até o momento presente da pesquisa, não foi datada como finalizada. Assim, há de se verificar novas tendências e implementações de trabalho nas salas de aula (LIMA; RODRÍGUEZ, 2023).

Assim, há, necessariamente, a construção e elaboração dessa etapa, de modo que esta possibilita pesquisas em periódicos, artigos, trabalhos acadêmicos, teses de doutorado e dissertações de mestrado no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (já que esta possui um acervo riquíssimo de trabalhos produzidos por editoras científicas internacionais, além daqueles elaborado por pesquisadores, discentes etc.), na *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO (que, em suma, tem a função de uma biblioteca, de forma virtual) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (vinculada a produções científicas de teses e dissertações). Dessa forma, é nessa conjuntura que é permitida a percepção na academia, além da “relação a aprendizagens da escrita e formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo” (FERNANDES; MOROSINI, 2014, p. 155).

A fim de subsidiar a presente pesquisa por meio do levantamento bibliográfico, foi necessário delimitar um recorte temporal nos últimos três anos, com base na justificativa do

⁶ Conceito derivado de *transpandemia*, termo utilizado pelas professoras-pesquisadoras Brenda Cecília Padilla Rodríguez e Daniela da Costa Britto Pereira Lima, por meio do dossiê intitulado “O futuro da educação transpandemia”, junto à revista *EmRede – Revista de Educação à Distância*, disponível em: <https://drive.google.com/file/d/154ztj2e-4Br18ITfImLiA3NSTpapMsJC/view?pli=1>. Acesso em 23 ago. 2023. Tal conceito remete à compreensão de que a pandemia não acabou e, por isso mesmo, está em curso, todavia, sem requerer as medidas anteriormente adotadas nos anos 2020-2022.

período da pandemia de covid-19, limitando-se aos anos de 2020, 2021 e 2022, através da utilização de descritores, que foram: “pandemia”; “processos formativos” e “professores”.

Portanto, tal levantamento contribui para selecionar, aprimorar e conhecer melhor o objeto de investigação. Para esta pesquisa, por meio das palavras-chave utilizadas, pretende-se revelar o que já existe publicado em torno do objeto em investigação, através das experiências vivenciadas por professoras que atuaram na educação básica, no contexto da pandemia de covid-19, delimitando-se um período previamente determinado.

Assim, a necessidade da elaboração do levantamento bibliográfico colabora, inicialmente, na fase exploratória, com contribuições significantes para a análise do tema em estudo, inclusive relevâncias na clareza acerca do tema, a fim de promover uma melhor compreensão de todos os envolvidos (nesta pesquisa, o foco principal é o docente), em um período delimitado, que é o de março do ano de 2020 ao mês de julho de 2021, período em que as professoras precisaram se dedicar ao trabalho exclusivamente remoto, e no caso dessa pesquisa, para a EMEI do bairro Aparecida, em Uberlândia, Minas Gerais.

1. O que revela o levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico realizado objetiva a discussão sobre as experiências vivenciadas por docentes durante o período pandêmico de covid-19 nos meses de março de 2020 a julho de 2021, cujo lócus da pesquisa a que se vincula é a EMEI do bairro Aparecida, em Uberlândia, MG.

O cenário pandêmico vivenciado se caracterizou pelo fechamento de escolas e pela adoção da virtualização da sala de aula. Nesse sentido, o trabalho dos docentes sofreu modificações e, conseqüentemente, desencadeou experiências formativas e educativas que permitiram que esses fosse possível continuar a execução de suas atividades laborais. E, para isso, é necessário reconhecer a importância da formação dos professores, cuja contribuição vai além deste fato, perpassando a formação integral do ser humano.

Assim, é necessário, para este trabalho, reconhecer a importância do levantamento bibliográfico como instrumento que propicia o entendimento e leitura da realidade, concomitantemente ao que é estudado na academia, sem se esquecer de avaliar aprendizagens e a formalização metodológica no desenvolvimento do processo investigativo.

Para isso, foi necessário, primeiramente, selecionar trabalhos que contemplassem o tema a ser pesquisado e desenvolvido nesta dissertação de mestrado. Dessa maneira, foi imprescindível o uso de três palavras-chave: “processos formativos”, “professores” e

“pandemia”. Considerando que o tema proposto trata-se em um certo período pandêmico (março de 2020 a meados de julho do ano de 2021), o resultado da pesquisa encontrado foi bastante amplo no que diz respeito aos estudos de caso, uma vez que cada município adotou medidas diferenciadas para que as aulas atingissem o maior número de alunos possível, lembrando que em muitas regiões do país foi indispensável o uso de rádios pelos professores, e não somente da internet. Desse modo, percebe-se a importância de conhecer pesquisas desenvolvidas acerca do tema em estudo e das interações com a pesquisa proposta.

Foi considerada uma dissertação do ano de 2018, a nível de conhecimento, na base de dados na busca de teses e dissertações, através da CAPES (para fins de pesquisa de artigos e periódicos, inclusive), da BDTD e da SCIELO, por estas deterem várias informações interessantes e explanadas sobre processos formativos, já que esses processos abrangem a educação infantil, o que engloba e compreende a presente pesquisa.

Foram adotados os seguintes procedimentos para seleção/organização dos trabalhos, após adotados os mecanismos de busca nas bases de dados anunciadas: 1. Leitura dos títulos, seguido dos resumos e palavras-chave; 2. Seleção dos trabalhos cujos títulos e/ou resumos e/ou palavras-chave faziam vínculo com o objeto investigado; 3. Leitura completa dos trabalhos recuperados e previamente selecionados pelo título, resumos e palavras-chave; 4. Descarte dos trabalhos que não fazem vínculo, após leitura completa dos trabalhos; 5. Organização do quadro síntese; e 6. Elaboração do relatório.

Bardin (2011, p. 128) retrata sobre a importância de selecionar dados como fonte de informações, “(...) de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise e estará intimamente ligado ao objetivo do estudo”. Na plataforma de BDTD, foram encontradas, através das palavras de busca “processos formativos”, “pandemia” e “professores”, 1760 pesquisas. No entanto, foram selecionadas 40 (quarenta) dissertações de mestrado para leitura, pois, após a apreciação do item “resumo”, foram selecionados apenas 10, devido ao fato de que 30 delas não eram vinculadas ao contexto da educação básica, além de estarem direcionadas a estudos de disciplinas específicas, tais como Sociologia, ou ainda com referências ao ensino superior.

Convém reforçar que a busca se deu considerando-se pesquisas que dialogassem com o objeto de pesquisa, no portal da CAPES (catálogo de teses e dissertações da CAPES). Além disso, no portal de periódicos da CAPES foram utilizados os mesmos termos (“processos formativos”, “pandemia” e “professores”), com o marco temporal de 2020, 2021 e 2022. Foram encontrados 361 trabalhos; porém, logo foram descartados em virtude dos títulos, já que não mencionavam nada em específico ou relacionado ao objeto de pesquisa proposto. Assim, após

refinamento de busca, foram selecionados uma tese de doutorado e quatro dissertações de mestrado para estudo, já que estes trabalhos estavam diretamente ligados ao tema desta pesquisa.

Em relação aos periódicos, considerando-se as mesmas palavras de busca, no portal de periódicos da CAPES, para a busca de artigos, foram selecionados sete trabalhos que trazem conhecimentos que poderão ser agregados a esta pesquisa.

O Quadro 1 apresenta o resultado dos trabalhos recuperados nas três bases de dados utilizadas. Seguidamente ao quadro síntese, passamos a uma análise descritivo-analítica das produções encontradas, de modo a revelar os achados do levantamento bibliográfico realizado.

Quadro 1 – Trabalhos recuperados por meio do levantamento bibliográfico

	TIPO	AUTOR (ES)	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Trabalho de Conclusão de Curso – Pós-Graduação	LEITE, Maria; ARAUJO, Jefferson; BEZERRA, Francisca; PATROCIONIO, Maria	As práticas pedagógicas dos professores da escola no campo no contexto da pandemia da covid-19	2020	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Universidade Aberta do Brasil (IFPB)
2	Dissertação	FERREIRA, Eliani Conceição da Silva	Os professores formadores em tecnologia educacional na pandemia: desenvolvendo novas práticas pedagógicas	2022	Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
3	Dissertação	MOLL, Sanja Gabriella	Docência no contexto da pandemia da covid-19 em 2020: possíveis representações de professores sobre seu trabalho	2021	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
4	Dissertação	SOUSA, Crisiany Alves de	Itinerário formativo em competências digitais para professores da educação básica: Uma proposta a partir das matrizes brasileiras	2021	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais.

5	Dissertação	PEREIRA, Charles dos Santos	Aulas <i>on-line</i> durante a pandemia da covid-19: percepções de estudantes adolescentes do ensino médio de uma escola pública estadual da cidade de Manaus	2021	Universidade La Salle – Programa de Pós-Graduação em Educação.
6	Dissertação	FERREIRA, Mariana Lettieri	Formar-se ao formar: pesquisa – formação sobre um curso de formação docente em contexto e em tempos de pandemia	2021	UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo.
7	Dissertação	JULIANO, Kátia Renata Quinteiro	A percepção das educadoras do 4º ano do Ensino Fundamental sobre a aprendizagem dos estudantes por meio de dispositivos móveis durante a pandemia de 2020: Um estudo de caso	2021	Universidade La Salle – Programa de Pós-Graduação em Educação.
8	Dissertação	MACHADO, Yzzya Silva Rezende	Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização da criança	2020	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais.
9	Dissertação	RUFATO, João Antonio	Práticas docentes na educação básica em tempos de covid-19: Implicações para o processo de formação continuada e condições de trabalho no ensino remoto	2021	Centro Universitário Internacional UNINTER – Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias.
10	Dissertação	MEDEIROS, Ádila de Lima Ferreira	A sala de aula invertida integrada às tecnologias digitais na formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio integral	2020	Universidade do Rio Grande do Norte – Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais
11	Dissertação	NASCIMENTO, Maria Andreza do	Aspectos do protagonismo e da autonomia de professores na formação permanente docente	2021	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Programa de

					Pós-Graduação em Educação
12	Dissertação	ROSA, Hellen de Prá da	Processos formativos em contextos emergentes: professoras alfabetizadoras e o ciclo de alfabetização	2021	Universidade de Santa Maria – curso de Pós-Graduação em Educação
13	Dissertação	SANTANA, Iolanda Barreto de	Processos formativos de professores da Educação Infantil: ressignificando o planejamento pedagógico no contexto de uma pesquisa-formação	2018	Universidade de Pernambuco
14	Dissertação	FERREIRA, Eliani Conceição da Silva	Os professores formadores em tecnologia educacional na pandemia: Desenvolvendo novas práticas pedagógicas	2022	Universidade de Brasília – Programa de Pós-Graduação em Educação
15	TESE	SILVEIRA, Carla Tatiana Moreira do Amaral	Saberes e fazeres docentes na Educação Infantil: tempos formativos e a constituição da docência	2021	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades
16	Artigo	GARBIN, Monica Cristina OLIVEIRA, Edson Trombeta de	Por uma nova formação docente: Por que é importante aprender a usar tecnologias no processo formativo?	2021	Universidade Virtual do Estado de São Paulo e Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
17	Periódico	CASTRO, Rafael Fonseca de; SILVA, Epifânia Barbosa da	Processos formativos mediados por tecnologias emergentes no estado de Rondônia em tempos de pandemia: O que dizem os professores?	2021	Revista Educar Mais

18	Periódico	PAULA, Marlúbia Côrrea de; COUTO, Maria Elizabeth Souza; LIMA, Débora Cabral de; NASCIMENTO, Sandra Paula; FREITAS, Alessandra Costa	Contribuições do processo formativo para professores da educação básica: A escolha do tema em uma aula investigativa	2022	RBCEM, Passo Fundo. V. 5, n.1, p. 571-594.
19	Periódico	UTIMURA, Grace Zaggia; CURI, Edda.	Processo formativo envolvendo professoras dos anos iniciais que ensinam Matemática e uma coordenadora pedagógica no contexto da pandemia da covid- 19	2022	Educação, Matemática Debate, Montes Claros. V.6, n.12, p 1 -19.
20	Periódico	BARROS, Vilma; SILVA, Mara; MACIEL, Cilene; SANTOS, Vandrezza.	Formação de professores e o uso de tecnologias digitais em tempos de pandemia: Reflexões e decisões	2020	Ambiente: Gestão e Desenvolvimento (ISSN 1981- 4127)
21	Periódico	CHIAPINOTO, Mayara; ROCHEMBACH, Eduarda; ORTIZ, Janaína; VANIEL, Ana Paula; LAUXEN, Ademar.	Momentos de interlocução e aprendizagem entre pares: Formação de professores em tempos de pandemia	2022	Revista Insignare Scientia – Edição Especial 40º EDEQ V. 5, n.2 ISSN: 2595-4520
22	Periódico	TIGRE, Diana Martins.	Desafios e possibilidades formativas em tempos de pandemia: Saberes e práticas	2022	Diversitas Journal, ISSN 2525-5215 Volume 7, Número 4, p. 3110 – 3124.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Trabalhar com o tema “professor” vai além de qualquer conceito profissional, uma vez que é necessário lembrar seus valores, crenças, culturas, entre outros vários quesitos. Na direção dessas ideias, a autora Santana (2018) retrata, na dissertação de mestrado com o título “Processos Formativos de Professores da Educação Infantil: Ressignificando o Planejamento Pedagógico no Contexto de Uma Pesquisa-Formação”, a necessidade da participação considerando saberes, vozes e experiências como elementos que fazem parte dos processos formativos. O pesquisador Medeiros (2020), por sua vez, enfatiza sobre essa formação em “A Sala de Aula Invertida Integrada às Tecnologias Digitais na Formação Continuada de

Professores que Atuam no Ensino Médio Integral”, argumentando que “(...) são recorrentes e intensificam-se cada vez mais, principalmente no tocante às principais problemáticas, desafios e perspectivas para que mudanças na conjuntura nos processos de ensino se concretizem de maneira eficaz” (MEDEIROS, 2020, p. 25).

Conforme Brandão (1989), a educação pode ser produzida em qualquer lugar, não basicamente, nem necessariamente, em ambiente escolar, já que a educação contribui na formação dos tipos de homens e mulheres, participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem troca de símbolos, bens e poderes, que, em conjunto, constroem os vários tipos de sociedade. Em culturas e lugares diferentes, a educação se mistifica. Não há professoras, por exemplo, mas sim pastores, e os agricultores “se passam por” caçadores. Tudo isso, de acordo com a necessidade e o costume de uma determinada cultura. Assim, deve-se considerar que

Existe a educação de cada categoria de sujeito de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as contáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (BRANDÃO, 1989, p. 04).

Vale ressaltar sobre o papel da escola, que não ocupa somente da formação dos indivíduos, mas também no sentido de gerar conhecimento, que pode transformar a cultura de toda uma sociedade, ou seja, a escola pode promover o humanismo na sociedade (não apenas no ambiente escolar), pois é capaz de mesclar-se com a vida. E a educação é capaz de refletir o tipo de sociedade em que está inserida. Assim, vale destacar, na pesquisa “Saberes e Fazeres Docentes na Educação Infantil: Tempos Formativos e a Constituição da Docência”, de Silveira (2021), as seguintes palavras da autora: “(...) pensa-se ser adequado compreender a escola não somente como um espaço físico, pois parece que esse conceito não consegue abarcar a gama de relações formativas estabelecidas para além da estrutura física” (SILVEIRA, 2021, p. 73).

É importante mencionar que, para as atividades propostas durante o período de pandemia covid-19 com as crianças na EMEI em estudo e no recorte limitado ao contexto pandêmico (de março de 2020 a meados de julho de 2021), foi necessária a utilização da internet, por meios de aplicativos (como o *WhatsApp*) e vídeos do *YouTube*, como estratégias de ensino.

Na pesquisa intitulada “Processos Formativos Mediados Por Tecnologias Emergentes no Estado de Rondônia em Tempos de Pandemia: o que dizem os professores?”, Castro e Silva

(2021, p. 02) afirmam que “(...) muito mais que um telefone, esse artefato cultural passou a ser uma extensão de braços e mãos, em constante e sinérgica conexão com o cérebro humano desses tempos”. Todavia, convém destacar que ainda há famílias que não possuem esse tipo de acesso, fator que dificulta e inviabiliza o processo. Nesse sentido, Leite *et al.* (2020), na pesquisa intitulada “As Práticas Pedagógicas dos Professores da Escola no Campo no Contexto da Pandemia da COVID-19”, perceberam que “as maiores dificuldades nesse contexto das aulas remotas são o isolamento social, com isso, a ausência da interação física, as dificuldades de acesso à internet, bem como a falta de apoio das famílias com relação as atividades propostas para os alunos” (LEITE *et al.*, 2020, p. 28).

Em decorrência da pandemia, diversas medidas foram necessárias em todo o mundo, e, de maneira geral, as escolas precisaram serem fechadas em todo o Brasil, e, portanto, as atividades presenciais precisaram ser adiadas. As escolas, em funcionamento de forma remota, precisaram se adaptar de forma rápida à nova forma de ensino, e coube aos docentes poderem transformar e manter os alunos nas atividades propostas por eles, incluindo o processo de viabilizar à criança o acesso a esses meios digitais. Essa ideia foi defendida em “Docência no Contexto da Pandemia da COVID-19 em 2020: Possíveis Representações de Professores Sobre seu Trabalho”, por Moll (2021, p. 32), ao mencionar que “(...) a transposição das aulas para plataformas digitais exige que se entenda os potenciais pedagógicos destas ferramentas, além das habilidades de como utilizá-las de modo eficiente (...)”. Além disso, Ferreira (2022) enfatiza, na dissertação de mestrado “Os Professores Formadores em Tecnologia Educacional na Pandemia: Desenvolvendo Novas Práticas Pedagógicas”, a questão da importância em formar e preparar os educadores diante ao novo período que, a partir da pandemia covid-19, trouxe, em todos os campos, inclusive o da educação, já que a tecnologia foi fundamental como agente de comunicação entre escola e famílias, e assim, os professores necessitaram estar aptos para tal, utilizando os recursos tecnológicos para exercer várias funções, inclusive executando papel de intermediação entre esses agentes.

Rufato (2021), ao longo da sua pesquisa, mostra a preocupação das condições e práticas dos docentes (em específico, para os que trabalham com anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em rede pública, no estado de Paraná), também em período pandêmico, levando à compreensão dessas condições, o que também pode agregar a esta pesquisa, já que contextualiza o mesmo período em estudo (de pandemia covid-19).

É importante lembrar que esta pesquisa tem como produto final um artigo para os docentes, mas vale pontuar o que Sousa (2021) retrata na dissertação de mestrado “Itinerário Formativo em Competências Digitais Para Professores da Educação Básica: Uma proposta a

Partir das Matrizes Brasileiras”, sobre a existência, por parte governamental, em relação às estratégias de inclusão e disseminação digital. Segundo o autor, a “infraestrutura adquirida e as formações realizadas ainda não conseguiram proporcionar uma integração das tecnologias dos currículos, tampouco desenvolver competências digitais nos professores” (SOUSA, 2021, p. 08). Assim, é válida a percepção de que o trabalho dos docentes sofreu modificações, e, conseqüentemente, desencadeou experiências formativas e educativas que permitiram que os docentes continuassem a execução das respectivas atividades laborais. Nesse sentido, faz-se necessário, então, conhecer essas experiências, de modo a, por meio delas, oportunizar um artigo que seja capaz de potencializar o trabalho escolar, especialmente na educação básica, com o retorno às atividades presenciais, no período pós-pandemia.

Ferreira (2021), na dissertação de mestrado intitulada “Formar-se ao formar: Pesquisa – Formação sobre um curso de formação docente em contexto e em tempos de pandemia”, desenvolveu uma pesquisa de caráter autobiográfica qualitativa na zona norte de São Paulo, de forma que obtivesse respostas aos anseios sobre os processos formativos, incluindo dificuldades e avanços. Nesse sentido, essas ideias podem agregar ao presente estudo, uma vez que esta pesquisa surgiu a partir de várias dúvidas observadas durante o trabalho do docente no período pandêmico, especialmente em relação à questão das dificuldades (e anseios) pela “nova forma de trabalho” com as crianças.

Ademais, vale frisar o que Rosa (2021) trata na pesquisa intitulada “Processos formativos em contextos emergentes: professoras alfabetizadoras e o ciclo de alfabetização”, sobre a compreensão da formação em dias atuais, “para que assim possamos identificar as situações que contribuem para o desenvolvimento de políticas que evidenciam a formação continuada do professorado, construindo novas alternativas que beneficiem a educação” (ROSA, 2021, p. 80).

Para esta pesquisa, é válido analisar estudos de caso para certificar ações, como é o caso da dissertação de Juliano (2021), cujo título é “A Percepção das Educadoras do 4º Ano do Ensino Fundamental Sobre a Aprendizagem dos Estudantes Por Meio de Dispositivos Móveis Durante a Pandemia de 2020: Um Estudo de Caso”. Na presente pesquisa, foi necessário certificar aplicativos bastante utilizados, inclusive para o trabalho remoto das atividades de docentes da EMEI Aparecida, que foram, basicamente, o *WhatsApp*, *Google Meet* e *Youtube*. Para o estudo do autor, a preocupação do uso dos dispositivos móveis diz respeito à forma contributiva na alfabetização dos alunos no contexto da pandemia covid-19.

Por sua vez, Machado (2020) contribui, em sua pesquisa que tem o título “Estratégias de Ensino Remoto e o Letramento Digital na Alfabetização da Criança”, afirmando sobre a

questão da notoriedade das “(...) transformações sociais e a integração das tecnologias no cotidiano dos educandos, de forma que podemos considerar que estão imersos no ‘mundo digital’” (MACHADO, 2020, p. 43). Para isso, ainda complementa a ideia de que a inclusão de tecnologias nas estratégias educacionais não é algo presente nas políticas públicas, ou seja,

É importante compreender as inovações tecnológicas e incorporá-las aos processos educativos, considerando suas especificidades e funções sociais. Não se trata do uso, e sim da seleção de ferramentas que desenvolvam estratégias pedagógicas possíveis, como também promovam a reflexão e estabeleçam vínculos” (MACHADO, 2020, p. 44).

É importante ressaltar ainda que a pesquisa aqui proposta busca certificar as aspirações dos docentes quando o assunto a ser tratado está vinculado aos anseios vivenciados durante a pandemia, mais especificamente quando as aulas precisaram ser remotas, uma vez que o tempo vivenciado no contexto pandêmico retratará uma transformação na educação. Há de se compreender os conflitos e projeções dos professores na EMEI no bairro Aparecida, em Uberlândia, MG, a partir das experiências e das vivências de cada um/uma, já que o/a professor/a também está em contínuo processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, é um ser único quando assume o posicionamento de ensinar e aprender. Valendo-se da reflexão acerca do preparo dos docentes e usos dos recursos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem, “(...) urge uma discussão a respeito da formação de professores para bem utilizar as tecnologias em um contexto educacional” (GARBIN; OLIVEIRA, 2021, p. 02), ideia defendida no artigo “Por uma Nova Formação Docente: Por que é Importante Aprender a Usar Tecnologias no Processo Formativo? ”.

Uma vez que este trabalho tem a preocupação em conhecer as experiências formativas reveladas e elaboradas pelas professoras da EMEI Aparecida, vale destacar a pesquisa através do periódico “Processo Formativo Envolvendo Professoras dos Anos Iniciais Que Ensinam Matemática e Uma Coordenadora Pedagógica no Contexto da Pandemia de COVID-19”, de Curi e Utimura (2022), no que diz respeito à formação permanente, a qual “estende-se às capacidades, habilidades e atitudes, sendo que os valores e as concepções de cada um, incluindo a equipe como um todo, devem ser sempre questionados” (CURI; UTIMURA, 2022, p. 03). E ainda, os autores complementam, argumentando que “diferentes pesquisadores ressaltam que a formação continuada apresenta desafios relacionados à formação docente, seja inicial, seja continuada” (CURI; UTIMURA, 2022, p. 03). Portanto, o estudo revela também as mudanças ocorridas nas vidas dos docentes com a pandemia covid-19 e o que acarretou em novas demandas para o “ser docente”, já que, com o advento do desenvolvimento tecnológico, várias reflexões vêm sendo tema de pesquisas para aqueles que fazem parte do processo de ensino-

aprendizagem, tais como o periódico selecionado para estudo “Formação de Professores e o Uso de Tecnologias Digitais em Tempos de Pandemia: Reflexões e Decisões”. Nesse periódico, Barros *et al.* (2020, p. 05) afirmam que “novos aprendizados foram proporcionando novas vivências com o passar dos dias, apontando novos caminhos a percorrer, novos conhecimentos a descobrir e a nos envolver, novas verdades e também novas demandas”.

Vale também lembrar algo enfatizado por Tigre (2022), em periódico intitulado como “Desafios e Possibilidades Formativas em Tempos de Pandemia: Saberes e Práticas”, que argumentam que todos os envolvidos, inclusive os discentes, precisam ser incluídos e que é necessário propor um ensino que “desperte no aluno o desejo de aprender e para isso o traga para o centro do processo de ensino-aprendizagem” (TIGRE, 2022, p. 07), uma vez que no período pandêmico de covid-19 foi perceptível a dificuldade de muitos discentes em acompanhar as aulas, enquanto os docentes precisaram se readequar e se readaptar ao uso dos recursos tecnológicos e de novas metodologias de ensino e aprendizagem, para contribuírem de maneira positiva com os alunos.

É importante também destacar Larrosa (2002), no que se refere à experiência, uma vez que esta abrange o tema desta pesquisa. Segundo o autor, o termo “experiência” se diferencia da informação, a qual “é quase o contrário da experiência” (LARROSA, 2002, p. 02), ou seja, “a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião” (LARROSA, 2002, p. 03) e pode ser ainda complementada com a ideia de que “(...) o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p. 05). Assim, percebe-se que a experiência é única, pois pode ser influenciada por diversos sentimentos e vivências, já que a história da vida pessoal de cada docente é única, e pode contribuir em saberes e conhecimentos da experiência, ou seja, é possível (capaz) de ser compartilhada. E, para essa pesquisa, é proposto vislumbrar a experiência, ou seja, o que foi vivenciado pelas professoras da EMEI Aparecida por meio de entrevistas entrevendo às experiências vivenciadas pelas professoras durante o período pandêmico de covid-19, já que existe a possibilidade de conhecer, evidenciar, caracterizar os sujeitos, oportunizar o aprimoramento e a evolução das pesquisas acerca do tema proposto, juntamente ao desenvolvimento do produto final, que, no caso desta pesquisa, propõe o desenvolvimento e publicação de um artigo.

Como o uso das tecnologias está cada vez mais crescente em todos os setores, inclusive no da educação, há várias expectativas de usos nela inclusive pelos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. E, nesse sentido, a partir das experiências, os saberes (e vivências) docentes são imprescindíveis a formação do profissional, já que Pimenta (2005)

defende que as experiências são baseadas no que foi vivenciado em todo o contexto social e que elas podem contribuir em ampliar conhecimentos e saberes.

A realização do levantamento bibliográfico nos remete a considerações acerca de três pontos centrais. O primeiro é quanto ao fechamento das escolas. Os trabalhos reforçam a defesa de que o fechamento se deu com relação ao espaço geográfico, ou seja, as escolas tiveram os portões fechados, todavia, as atividades de docência e mesmo de formação continuada docente permaneceram ativas. A ideia de fechamento é, então, contraditória, pois o uso do termo remete à compreensão de paralisação das atividades inerentes, o que não aconteceu. Pelo contrário, aumentou e se precarizou.

O segundo ponto é quanto ao trabalho de professoras e educadoras no contexto da Educação Básica e, por extensão, da Educação Infantil. A análise dos trabalhos recuperados nas bases de dados permitem perceber que o trabalho docente transitou de uma educação presencial para uma educação presencial síncrona, *online*, a que poderíamos chamar também de remota, com momentos assíncronos, não presenciais, cujas atividades eram preparadas pelas professoras e desenvolvidas pelos/as discentes em suas casas. As atividades eram disponibilizadas pelas escolas, impressas em papel, em dias e horários agendados para retirada e devolutiva. No entanto, ainda que não tenhamos inserido a discussão sobre “ensino híbrido” como um achado do levantamento bibliográfico, tal perspectiva está presente nos trabalhos. No senso comum, “ensino híbrido” foi assumido como um suposto modelo adotado no contexto da pandemia de covid-19. Entretanto, tal modalidade no Brasil, como bem se sabe, não é regulamentada e, mesmo durante a pandemia, ainda que por força das portarias e resoluções normativas dos órgãos e secretarias reguladoras, o ensino híbrido não se realizou como tal, o que reforça a materialidade de um ensino presencial remoto, ou mesmo presencial síncrono como momentos assíncronos, especialmente quando se considera a Educação Infantil.

O terceiro e último ponto é quanto à precarização do trabalho docente e quanto à virtualização das relações escolares. As experiências docentes que decorrem dos trabalhos levantados *denunciam* um cenário de depauperamento das desigualdades sociais, bem como a precarização do processo ensino-aprendizagem e de formação continuada, na medida em que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, principalmente pelo uso da *Internet* via aparelhos celulares, tornou-se um meio para a realização do presencial síncrono. As condições socioeconômicas e culturais das classes populares não coadunaram com essa perspectiva de trabalho autorizada e orientada pelas secretarias municipais, estaduais ou ainda pelo MEC, de modo que as crianças e professoras/es não tiveram acesso às condições adequadas e pertinentes para o melhor desempenho dos processos de ensinar e aprender durante a pandemia de Covid-

19. A adoção das TDICs pelas professoras se deu no que podemos chamar de resistência propositiva popular⁷, conforme Souza e Novais (2021), configurando-se como um *anúncio possível* que o levantamento bibliográfico nos permite fazer, pois, as professoras, diante do reforço a uma educação bancária, como Freire (1996) sugere, desenvolveram práticas e buscaram formação para que pudessem continuar, ainda que precariamente, além de lidar com as questões emocionais decorrentes da pandemia, gestar a dinâmica da sala de aula virtualizada. A virtualização das relações promoveu o deslocamento da função pedagógica do/a professor/a, que passou a contar, mais acentuadamente, com a estrutura familiar como mediadora de tal processo. O impacto deste deslocamento, tal como se percebe pelas pesquisas levantadas, se dará a curto e médio prazo.

⁷ Esta é uma categoria cunhada pelos/as pesquisadores Gercina Santana Novais e Tiago Zanquêta de Souza (2021, 2022), por meio de pesquisa realizada em ambientes não escolares, especialmente vinculada aos movimentos sociais. Nesta pesquisa, entendemos que esta categoria alcança os espaços escolares e, como demonstrando adiante, no texto, é resultado, também, desta pesquisa, especialmente quando analisada a atuação docente, no chão da sala de aula, durante a pandemia de Covid-19.

SEÇÃO 2 – O CONTEXTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pandemia alarmou autoridades em todo o mundo, já que a cepa de coronavírus, até então desconhecida, começou a atingir os seres humanos, e, com isso, começaram sintomas e consequências cada vez mais agravantes, inclusive em apresentações de variantes, e, conseqüentemente, várias mutações. Em decorrência disso, houve uma série de medidas em vários setores, tanto econômicos quanto no setor da educação. A decisão de fechamento de escolas e universidades atingiu vários estudantes: dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (2020) retratam um percentual de 90,2% de alunos atingidos em todo o mundo.

Tratando-se de educação infantil, as recomendações para creches e pré-escolas indicam e solicitam o papel do gestor da escola (ou diretor, nomenclatura utilizada em muitas escolas), para que “busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e fazer sugestões de atividades às crianças e aos pais e responsáveis”. Ainda acrescentam que as atividades propostas “devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem prioritariamente” (MEC, 2021⁸). É importante lembrar que, neste mesmo documento, há recomendações para alunos de Ensino Fundamental, Médio, nível técnico, superior, Educação de Jovens e Adultos (EJA), especial, além da educação para quilombola, indígena e do campo.

Assim, para esta seção, vale compreender e analisar os impactos na educação básica, (em especial a Uberlândia) em destaque para a pesquisa em educação infantil, através de dados da UNESCO, da FIOCRUZ, da OMS e outros, concernentes ao estudo. Também há de se vislumbrar o conceito de experiência, através de autores em estudo abordados nos trabalhos selecionados durante o levantamento bibliográfico, destacando os docentes, principais agentes norteadores de toda a pesquisa; e, por fim, focar o momento vivenciado na educação infantil durante o contexto pandêmico delimitado (de março do ano de 2020 a julho de 2021).

2.1 A pandemia e o impacto na educação básica

Em dezembro de 2019, na China, um novo vírus foi identificado, o que acarretou uma série de casos de pneumonia, ainda de origem desconhecida, até que no ano seguinte, foi divulgada a primeira morte nesse mesmo país, causada por esse vírus. Estudos foram feitos e

⁸ Dados extraídos da página *online* do Ministério da Educação, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em 22 mai. 2023.

foi concluído como causa o coronavírus SARS-CoV-2, o qual desencadeia em uma doença contagiosa e infecciosa entre os seres humanos, que pode causar, em pacientes, perda do olfato e do paladar, congestão nasal, dores na garganta e músculos, erupções cutâneas, calafrios, vômitos, diarreias, falta de ar e até mesmo tonturas (PAHO, 2022⁹).

Por ser considerado um vírus altamente contagioso (OMS, 2022), várias medidas de prevenção foram amplamente divulgadas no Brasil (FIOCRUZ, 2020¹⁰) para que se evitasse o menor contágio possível, tais como as pesquisas divulgadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária – Anvisa (2020), de forma que se tivesse uma preocupação com o distanciamento de pessoas, na intenção de reduzir o risco de alguém ser infectado, como: utilização de máscaras, evitar espaços pequenos (e fechados) com várias pessoas no mesmo local e higienização frequente das mãos em locais em que essas tivessem de fácil e usual acesso, como as maçanetas de portas.

A pandemia desencadeou uma série de fatores, em diversos segmentos; entre eles, econômicos e educacionais. No primeiro, acarretou uma grave crise, levando países a retratarem a desigualdade social entre as pessoas, apesar de que dados do Portal da Indústria¹¹ (2022) mostram bons resultados no que se refere a exportações. Em termos educacionais, e de maneira global, muitas escolas precisaram ser fechadas, e, segundo a UNESCO (2021), houve um impacto para quase 2 bilhões de estudantes em 188 países, aproximadamente representando mais de 90% do planeta.

O relatório elaborado pela UNESCO (2021) retrata perdas significativas em aprendizagens, principalmente na leitura e matemática, através de evidências regionais, em Paquistão, África do Sul, México, Índia rural e no Brasil. Porém, há de salientar a diferença entre os países em análise, considerando-se o nível de escolaridade, status socioeconômico, entre outras questões. O mesmo estudo evidenciou que as instituições de ensino tiveram uma série de dificuldades na execução de aulas remotas que foram implementadas durante o período de pandemia covid-19, além da falta de preparo nas escolas, principalmente nas da rede pública, uma vez que estas foram as mais prejudicadas. Um exemplo que a UNESCO (2021) evidenciou foi o caso do México, que, em dois estados, para alunos na faixa de 10 a 15 anos,

⁹ Dados extraídos da Página *online* da Organização Pan-Americana de Saúde, disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 22 mai. 2023.

¹⁰ Dados extraídos da página *online* FIOCRUZ, disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/como-se-prevenir-contra-o-coronavirus>. Acesso em: 20 fev. 2023.

¹¹ Dados extraídos da página *online* disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/exportacao-e-comercio-exterior/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

demonstrou uma série de dificuldades nas áreas da matemática e leitura, sendo que na primeira atingiu, em quantitativos, maiores proporções em alunos de baixa renda e do sexo feminino.

A análise também elaborada pela UNESCO (2021) problematizou a situação de alunos, se equiparando aos observados no México, tais como a falta de acesso ao ensino de modo a distância, principalmente para famílias de baixa renda, as que possuem deficientes e do sexo feminino. Observou também que as crianças em idade pré-escolar tiveram menos acesso ao ensino a distância do que outras, além do mais impactante e notável sobre as famílias com maior vulnerabilidade social (destaque para países de Gana, Paquistão e México). O mesmo relatório também aponta os investimentos em incentivos dos Governos na educação, que não ultrapassou a 3%, e que apesar dos alunos terem a oportunidade do acesso do ensino a distância, houve uma variação entre qualidade e alcance, ou, em outras palavras, o ensino a distância não substituiu o ensino presencial, porém contribuiu de maneira provisória, até porque milhares de instituições de ensino, em países principalmente de baixa e média renda, “não estão preparadas para implementar o ensino a distância durante o fechamento emergencial de escolas” (UNESCO, 2021).

No Brasil, foi necessária uma readequação no ensino, através de aulas remotas, ou seja, como professores e alunos estavam “separados fisicamente”, houve a utilização de algum recurso tecnológico, para que fosse possível transmitir as aulas¹² (MEC, 2022), já que houve a necessidade de elaborar novas estratégias de ensino além da convencional (presencial), de modo que houvesse a continuidade nos estudos. Em alguns lugares do país, a internet não apresentou grandes alcances, assim o rádio foi utilizado para a transmissão de aulas. Porém, a alternativa do uso da internet precisou ser empregada em muitas escolas, tanto nas da rede pública quanto nas da privada.

Nesse contexto, segundo dados do IBGE (2020), jovens de classes menos favorecidas sentiram maior impacto, em relação aos mais favorecidos, até porque, segundo o mesmo levantamento, nada menos que 4,3 milhões de estudantes estavam sem o acesso à internet no período pandêmico, sendo que a maioria deles, 4,1 milhões de alunos, pertenciam à rede pública de ensino – fatores que contribuíram para um retrocesso e declínio da aprendizagem desses discentes. Em reportagem pela revista *Veja* (2022), o diretor de avaliação da Educação Básica,

¹² As Diretrizes Curriculares Municipais, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular (2018) contribuíram através de ações municipais, com a oferta de aulas para a continuidade delas. Vale mencionar que as DCMs são desenvolvidas a partir da BNCC e trata em orientar e nortear todo o planejamento curricular, além de que a educação básica do município em questão é orientado através dessas normas e patamares. Embora a priorização tenha sido pela transmissão de aulas, isso não quer dizer que concordamos com tal prioridade, uma vez que sabemos se tratar do reforço ao paradigma da Educação Bancária, conforme problematiza Freire (1996).

substituto do INEP, declarou, em entrevista, a respeito das adaptações propostas, que “impuseram desafios a aprendizagem de qualidade. Mais de 90% das escolas de educação básica adotaram estratégias de mediação remota e híbrida”. Tais possibilidades, oriundas com o uso de recursos tecnológicos, têm apresentado pesquisas que ressaltam a preocupação com a questão do processo de ensino-aprendizagem com os envolvidos de maneira superficial, ou simplesmente de forma direta com os alunos, no caso, em especial, os docentes, uma vez que o processo tecnológico pode transformar vários setores, que podem afetar, também, o setor da educação.

Em relação a dados dos impactos na educação durante o contexto pandêmico, foi feito um levantamento através do Instituto DATA SENADO (2021¹³), juntamente com o senador Arnaldo Arns, considerando famílias com filhos na idade escolar, durante alguns dias referentes ao mês de dezembro do ano de 2021. A pesquisa mostrou que, nas residências, os pais precisaram conciliar as atividades laborais com as atividades escolares dos filhos, além da necessidade de acompanhá-los e ensiná-los, sendo que muitos dos responsáveis desconheciam o conteúdo ministrado. Consequentemente, as famílias viram que os alunos não aprenderam o que deveriam, além de considerar como “anos perdidos”, ou seja, não houve o aprendizado. Assim, houve um aumento do número de alunos que abandonaram os estudos, e, ao mesmo tempo, o ensino ficou sem os instrumentos adequados para sua execução.

É importante mencionar também a questão da sociabilidade, a qual ficou a desejar, pois não houve convivência e interações entre as crianças e adolescentes. Vale destacar ainda sobre a pesquisa, a qual observou que a pandemia contribuiu no agravamento da situação da educação no país, com o aumento e expressivo sobre a questão das desigualdades, sendo que o abandono entre alunos de escolas municipais e estaduais teve um aumento de um pouco mais de 342 mil estudantes, sendo os das áreas rurais os mais afetados. E outro dado agravante, descrito em DATA SENADO (2021¹⁴), é a questão dos gastos extraordinários durante o contexto pandêmico, nos anos 2020 e 2021, sendo que a educação foi o setor que menos recebeu investimento, se comparada aos setores da ciência, tecnologia, assistência e saúde.

Pesquisas divulgadas pela UNICEF (2021¹⁵), relatam dados a respeito de crianças na idade escolar entre 6 a 10 anos como as mais afetadas durante o período pandêmico COVID-

¹³ Link disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/publicacaodatasenado?id=impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>. Acesso em: 03 dez. 2022.

¹⁴ Link da reportagem disponível em: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=2462>. Acesso em: 1º abr. 2023.

¹⁵ Link disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 15 ago. 2023.

19, correndo o risco inclusive de regredir em até duas décadas diante ao pequeno avanço que apresentava nos últimos tempos quando comparado a anos anteriores e que representavam o mesmo quantitativo no início do ano de 2000. Os dados são preocupantes, uma vez que a mesma pesquisa retrata que cerca de 5 milhões entre meninos e meninas não obtiveram acesso aos estudos no mesmo período.

Além disso, a mesma pesquisa retrata a respeito da faixa etária pertencente aos anos iniciais do ensino fundamental, as quais pertencem no momento escolar em que estão na fase de aprendizagens essenciais, incluindo a alfabetização. O levantamento pela UNICEF (2021) também mostra um dado que atenta aos alunos de baixa vulnerabilidade como os mais prejudicados localizados na região Norte 28,4% e Nordeste 18,3%. As demais regiões do país, apresentam os seguintes percentuais: Sudeste compondo 10,3%, Centro-Oeste 8,5% e por último, no Sul totalizando um percentual de 5,1%. Do total de crianças e adolescentes com maior índice de exclusão está entre os pretos, pardos e indígenas (69, 3%).

O censo escolar disponibilizado pelo INEP (2021), conforme Figura 1, quantificou quase 70 mil creches em todo o país, sendo que 99,8% das crianças matriculadas em escolas públicas estão na rede municipal. Em relação aos dados da educação infantil disponibilizados pelo INEP (2021), até o ano de 2019 houve um crescimento no número de alunos matriculados, mas a partir do ano de 2019, até 2021, foi apresentada uma queda de 9% (na rede privada, em que houve maior desistência de alunos, comparada aos alunos da rede pública). Sobre o atendimento escolar, o último dado disponibilizado é em relação ao ano de 2019, sendo que, para a faixa etária de crianças com até três anos de idade, contabilizou-se uma frequência de 35,6%. Porém, como no ano seguinte foi decretada a pandemia, houve a redução drástica de atendimento a essas crianças.

Um estudo do INEP (2021) também registrou o censo escolar do ano referente ao ano de 2021, quanto ao funcionamento de creches em todo o país, chegando ao total de 69,9 mil. O percentual de alunos nas creches corresponde a um total de 29,8% em rede particular, e 59,9% conveniadas com o poder público. Nas escolas municipais, são 99,8% de crianças nessa faixa etária em escolas municipais, conforme Figura 1.

Figura 1 – Evolução das matrículas em creche por rede de ensino no Brasil (2017 – 2021)

Fonte: Tabulação própria do Inep/Censo Escolar 2021¹⁶.

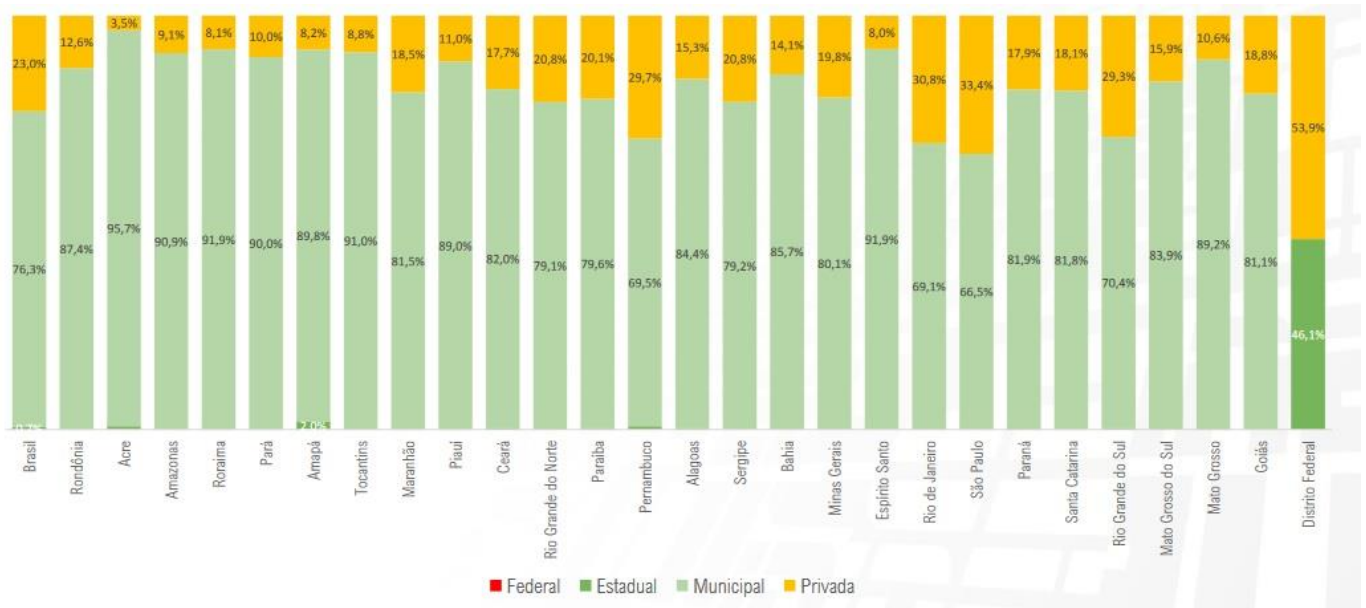
Sobre o Censo da Educação Básica referente ao ano de 2020, no que se refere à questão de recursos tecnológicos e infraestrutura que estão disponibilizados em escolas de educação infantil no Brasil, o levantamento revela forte presença em redes particulares em todo o país, em um percentual correspondente a 96,8%, e 66,2% nas redes municipais. Para banda larga, a primeira mencionada conta com 85% contra 52,7%, respectivamente.

Um outro dado, disponibilizado pela mesma fonte (INEP, 2021), refere-se ao percentual de alunos matriculados na educação infantil por dependência administrativa, conforme Figura 2, apontando o percentual de escolas no Brasil que optaram em não retornar às atividades presenciais referente ao ano letivo de 2021: no município, totalizando 97,5% de alunos, e 70,9% referentes aos da rede privada.

¹⁶

Link disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em 15 ago. 2023

Figura 2 – Matrícula na educação infantil por dependência administrativa, segundo as unidades da Federação (Brasil, ano de 2021)



Fonte: Tabulação própria do Inep/Censo Escolar (2021).

Na Figura 2, observa-se que o estado de Acre correspondeu ao maior percentual de matrículas efetivadas no ano de 2021 perfazendo a 95,7% na rede municipal. Minas Gerais aparece com um valor representativo a 80,1%. São Paulo apresentou a menor taxa, correspondendo a 66,5% enquanto Distrito Federal 46,1% (este em âmbito estadual).

Vale observar a cidade de Uberlândia, no período pandêmico, a qual, de acordo com informações constantes no portal da Prefeitura, tratou o ano de 2021 como um marco, em especial no que se refere à educação infantil (UBERLÂNDIA, 2021¹⁷). Segundo o portal do município, a educação contou com grandes avanços tecnológicos, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem, sem contar que a atividade de magistério teve a oportunidade de agregar às novas práticas de ensino. Em número de alunos contemplados nesse processo, foram 68.408 com atendimento pedagógico em 166 unidades escolares, sendo 67 em âmbito na educação infantil.

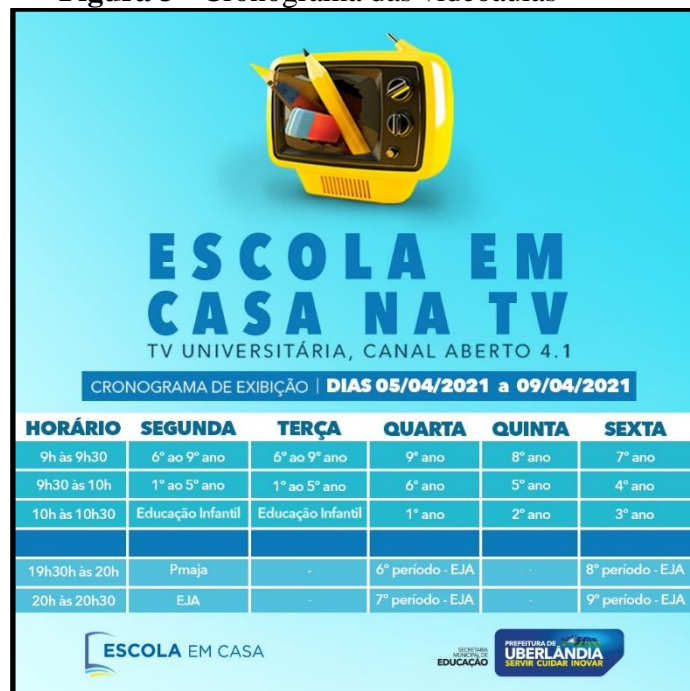
Através da Resolução SME 001/2021¹⁸, foi necessário a implementação de um regime especial de atividades não presenciais (UBERLÂNDIA, 2021). Assim, para os alunos da educação básica em toda a rede municipal de ensino, foi disponibilizado um canal de TV com sinal aberto, que contemplou desde a educação infantil até o Programa Municipal de

¹⁷ Link disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2022/01/06/educacao-municipal-contou-com-avancos-em-2021/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

¹⁸ Link disponível da Resolução SME 001/2021: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/6086.pdf>. Acesso em 03 set. 2023.

Alfabetização de Jovens e Adultos. A programação era diária e transmitida durante 24 horas e as gravações dessas aulas eram executadas por professores e professoras da rede municipal. Além disso, as aulas permaneciam disponíveis online no Youtube e em plataforma digital de *streaming*¹⁹, ou seja, para o acesso do conteúdo é desnecessário “baixar” (download). É nele que se considera “um processo ideal para ouvir ou assistir mais rápido, pois permite escutar e visualizar os arquivos enquanto se faz o download” (USP, s.d). Uma vez os conteúdos disponibilizados pela *Internet*, não havia um horário específico para que as famílias pudessem conectar juntamente aos filhos para terem acesso às aulas, somente então necessário de um login e senha para a liberação dos materiais. O cronograma das videoaulas está na figura 3.

Figura 3 - Cronograma das videoaulas



HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
9h às 9h30	6º ao 9º ano	6º ao 9º ano	9º ano	8º ano	7º ano
9h30 às 10h	1º ao 5º ano	1º ao 5º ano	6º ano	5º ano	4º ano
10h às 10h30	Educação Infantil	Educação Infantil	1º ano	2º ano	3º ano
19h30h às 20h	Pmaja	-	6º período - EJA	-	8º período - EJA
20h às 20h30	EJA	-	7º período - EJA	-	9º período - EJA

Fonte: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2021/04/05/programa-escola-em-casa-na-tv-e-exibido-nesta-segunda-5/>. Acesso em: 31 ago. 2023.

Um dado relevante da rede municipal do município em estudo, a questão da Resolução SME n.º 002/2021 (UBERLÂNDIA, 202²⁰) sobre a regulamentação na questão da disponibilização de tablets aos alunos da rede municipal de ensino em especial aos alunos da educação fundamental e organização da Sociedade Civil conveniadas para o uso na

¹⁹ Link disponível em: https://www.usp.br/nce/midiasnaeducacao/oficina_radio/streaming.htm Acesso em 22 ago. 2023

²⁰ A Resolução regulamenta no âmbito da secretaria municipal de educação por meio da autorização de uso na modalidade de empréstimo gratuito, página 11 no link disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/6177.pdf> Acesso em 27 ago. 2023.

“modalidade de empréstimo gratuito”. A respeito de alunos matriculados no Ensino Fundamental: a prefeitura disponibilizou “kit tecnológico” para discentes que estavam inscritos e ativos no programa do Governo Federal Bolsa Família. O conjunto deste kit era composto por um *tablet*, carregador, cabo USB, capa protetora e “cartão de acesso” (equivalente a um modem de acesso) à internet (no total de cinco gigas). Além disso, algumas escolas foram contempladas com o aumento de velocidade de internet: para a educação infantil, foram 59 escolas, em relação ao total de 106 escolas. Em escolas de nível Fundamental, muitas passaram por uma reestruturação, com equipamentos de distribuição de sinal de internet em salas de aula (UBERLÂNDIA, 2021).

Durante o período pandêmico, houve também uma preocupação com a alimentação das crianças matriculadas em toda a rede, em especial aos alunos inscritos no programa, os quais tiveram o acesso ao kit de alimentos distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação. O kit era composto por alimentos variados (arroz, açúcar, macarrão etc.) e por hortifrútis. Para este, o decreto foi o de nº19.095 de 18 de março de 2021²¹. Este menciona a questão da autorização da distribuição de gêneros alimentícios através de recursos do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) durante o período de suspensão das aulas presenciais.

Vale ressaltar que os servidores lotados no quadro da educação do município de Uberlândia, são amparados pela lei nº11.967 de 29 de setembro de 2014²² no que diz respeito ao plano de carreiras dos servidores desta categoria. Dessa forma, é no art.9º que menciona sobre o desenvolvimento do servidor público municipal em carreira, sendo possível a progressão em três modalidades: progressão por qualificação, por mérito profissional e por capacitação profissional.

Em meados do ano de 2020, a PMU ofereceu um curso online de formação com o assunto a respeito de Google para professores e pedagogos da rede, mais especificamente o "Google for Education", pelo qual tinha objetivo em apresentar recursos e ferramentas deste divididos em módulos: Gmail, G suíte, Google Agenda, Google Meet, Google Drive e o Google Classroom. A finalidade deste curso formativo é de maneira que fossem

utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem, visando torná-los mais dinâmicos e atrativos para estudantes e professores. Com os recursos, os

²¹ Decreto disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/decreto/2021/1910/19095/decreto-n-19095-2021-autoriza-em-carater-excepcional-a-distribuicao-de-generos-alimenticios-adquiridos-com-recursos-do-programa-nacional-de-alimentacao-escolar-pnae-por-meio-de-kit-alimentacao-durante-o-periodo-de-suspensao-das-aulas-presenciais-revoga-o-decreto-n-18627-de-14-de-maio-de-2020-e-da-outras-providencias> Acesso em 27 ago. 2023.

²² Lei completa disponível no link: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-da-educacao-uberlandia-mg> Acesso em 31 ago 2023.

professores poderão criar oportunidades de aprendizagem, simplificar as tarefas administrativas e desafiar os alunos a pensar de forma crítica, sem interromper os fluxos de trabalho em andamento (UBERLÂNDIA, s.p, 2020²³).

Já no final do ano de 2020, é lançada uma plataforma também com finalidade de formação, porém teve o pretexto em formar todos e todas servidores da educação do município. Também foi um curso online e o foco era de repassar as metodologias e ferramentas digitais, que para a primeira etapa da educação básica, tinha como objetivo em "socializar estratégias pedagógicas e ferramentas tecnológicas que podem auxiliar na produção de aulas para a Educação Infantil, além de compreender como trabalhar com os campos de experiência nessa etapa de aprendizagem" (UBERLÂNDIA, 2020²⁴).

E, por fim, para a retomada das aulas presenciais, a Secretaria Municipal de Educação propôs a capacitação através de cursos que atenderam, de forma remota, a 235 professores em cursos tecnológicos, 937 de formação continuada e 214 professores em cursos de libras (linguagem brasileira de sinais), segundo Portal da Prefeitura de Uberlândia (2021). Este tinha como público aos cargos de diretores e vices além de analistas pedagógicos.

2.2 Educação Infantil na pandemia

O termo "educação" é uma prática social em que se aprende o que circula na cultura. As creches públicas, por exemplo, tiveram início no ano de 1889, marco que iniciou a saída da criança da vida doméstica para o social. O surgimento delas em todo o mundo foi devido à necessidade das mulheres, que precisaram trabalhar nas indústrias, sendo que, a princípio, as creches eram basicamente para atender às famílias no que diz respeito à alimentação, higienização e segurança física. No Brasil, foi no Rio de Janeiro que se instalou o primeiro jardim de infância, fundado por Joaquim Meneses de Vieira (ONHB, 2022).

A escola, no Brasil, teve um lento início no século XIX, e ainda é perceptível a apresentação de déficits de aprendizado não corrigidos, de mais de duas décadas. Com a pandemia, as escolas tiveram que ser fechadas e houve uma necessidade urgente de um modelo pedagógico baseado no ensino remoto, com o objetivo de que os estudantes continuassem com os estudos, sendo que foi nesse mesmo momento que o Brasil esteve em quinto lugar no *ranking*

²³ Link disponível completo em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/06/16/prefeitura-oferece-curso-online-do-google-para-professores-e-pedagogos/> Acesso em 31 ago. 2023.

²⁴ Link disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/11/27/prefeitura-lanca-plataforma-para-formacao-on-line-de-servidores-da-educacao/> Acesso em 31 ago. 2023.

dos países com maior número dias de interrupção das atividades escolares de forma presencial (primeiro semestre do ano de 2021), segundo dados do estudo da Fundação Lemann (2021).

Para o mesmo período em análise, a UNICEF registrou um estudo sobre índices de exclusão escolar em todo o país, sendo que, no final do ano de 2020, considerando-se as crianças nas faixas etárias entre 6 e 17 anos, cerca de 5 milhões delas não estavam frequentando a escola. Um outro dado importante é sobre o Censo Escolar (2020), que divulgou que crianças e adolescentes que são negros, e indígenas com baixa renda e que vivem em áreas rurais são (e foram) os mais afetados. Sobre os discentes com dificuldades em leitura e escrita, dados do INEP retratam um salto de 15,5%, no ano de 2019, para 33,8%, no ano 2021 (dados relativos ao SAEB, 2021), sendo que um dos apontamentos que dificultaram a vida do estudante foi a inexistência ao acesso à internet e a equipamentos para conexão e interatividades.

Em termos de legislação, a Constituição de 1988 (CF/88), no artigo 6º, menciona sobre os direitos sociais, que são: lazer, segurança, previdência social, assistência aos desamparados, saúde, educação e proteção à maternidade e à infância. Já o artigo 208 menciona o Ensino Fundamental como obrigatório e gratuito. Foi nesse documento que apareceu pela primeira vez o termo “educação básica”. É importante mencionar também o artigo 210, pois este trata da fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum, complementando ao que diz respeito aos valores artísticos e culturais, nacionais e regionais. Na mesma Constituição, a educação infantil teve início de estudos (e olhares) datado em 05 de outubro de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

O artigo que se diz respeito à oferta de educação infantil é o 11º, através de creches e pré-escolas, com prioridade no Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento de ensino.

Vale mencionar, na LDB, os artigos 22 e 23, este incluindo os parágrafos 1º e 2º: o primeiro trata das finalidades da educação básica e, o segundo, da organização desta. No artigo 26, o documento trata de currículos da educação infantil, Ensino Fundamental e Médio, que devem contemplar o que preconiza a BNCC, que pode ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais de cada sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. No mesmo artigo, vale destacar o parágrafo 7º, sobre os currículos do Ensino Fundamental e

Médio, para incluir os princípios de proteção e defesa civil à educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios.

No que diz respeito à legislação, a primeira LDB, referente à Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixa as diretrizes e bases da educação nacional. O documento institui um núcleo de disciplinas comuns a todas as modalidades de ensino. Mas é na segunda versão da LDB, porém, que se torna possível enxergar um sistema de ensino mais parecido com o atual. Tal estrutura permanece até LDB de 1996, quando entram em vigor as denominações de “Ensino Fundamental” e “Ensino Médio”. A mudança ocorrida naquele ano incluiu ambos os períodos como etapas da educação básica, e integrou, oficialmente, a educação infantil.

Em relação à Constituição da República Federativa de 1988, o artigo 4º trata do dever do Estado com a educação pública, mediante a garantia desta aos alunos de 4 aos 17 anos de idade à educação básica obrigatória e gratuita. Esse dispositivo legal dividiu a educação em pré-escola e Ensino Fundamental. No que se refere ao artigo 5º, na LDB, este trata do acesso à educação básica obrigatória.

Sobre a LDB de 1996, este estudo partiu da apreciação ao artigo 29º, que corresponde à educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Tem como finalidade o desenvolvimento de forma integral da criança até os cinco anos de idade, em todos os aspectos: físicos, psicológicos, intelectual e social, sendo complementar a ação da família e da comunidade. Após esse artigo, segue-se para o 30º, nas ofertas da educação infantil, quer seja nas creches (ou entidades equivalentes), para crianças com até três anos de idade, e em pré-escolas (com quatro a cinco anos de idade). Sobre as regras na etapa da educação infantil, elas são mencionadas em cinco itens; entre eles, a carga horária mínima anual de 800 horas (mínimo de 200 dias de atividade escolar), avaliação com acompanhamento, carga horária de atendimento à criança, de, no mínimo, quatro horas para crianças de turmas parciais, e de sete horas para as integrais, controle de frequência e a expedição de documentos que relatem os processos de aprendizagem da criança.

Vale recordar que, com o início do desenvolvimento das tecnologias, em especial no século XX, mais precisamente entre os anos de 1940 e 1970, surgiram técnicas de impressões de desenhos e símbolos, ou seja, ilustrações que ao se expandirem, foi se tornando cada vez mais acessíveis a diversas pessoas, uma vez que a escrita em papel historicamente pôde contribuir em toda a sociedade (foi aí que surgiu os jornais, datado em setembro de 1808, segundo Agência Brasil Central, 2020²⁵). Foi a partir do desenvolvimento e aprimoramento que

²⁵ Informação disponível no link: <https://www.abc.go.gov.br/noticias/tbt-da-abc-o-primeiro-jornal-no-brasil.html>
Data de acesso: 20 ago. 2023

as sociedades perceberam a necessidade em desenvolver formas de armazenar e disseminar informações. Para o ser humano, ocorreram (e continuam ocorrendo) várias transformações em todos os setores, podendo, inclusive, afetar na educação, no sentido em pensar numa fomentação em criação de propostas pedagógicas no uso das TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) em todo o processo educativo, visando o conhecimento e democratização do saber, para, então, pautar o desenvolvimento da cidadania.

É importante frisar sobre uma pesquisa promovida pela UNICEF (2021), através do instituto de Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC), no que diz respeito ao fechamento das escolas, assim como a uma diminuição de renda nas famílias, que desencadearam negativamente o desenvolvimento infantil no período pandêmico, sendo que, em famílias mais pobres, o impacto ainda foi maior (de maneira negativa). A questão da insegurança alimentar é marcante na pesquisa, já que muitas famílias dependiam (ou ainda, dependem) da merenda escolar. A UNICEF (2021) promoveu uma pesquisa através do Instituto de Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC) no que diz respeito ao fechamento das escolas concomitantemente com a diminuição de renda nas famílias durante o período da pandemia COVID-19. Elas desencadearam negativamente o desenvolvimento na fase infantil, de maneira que entre os mais pobres o impacto foi maior. Isso porque muitas famílias dependiam da merenda escolar, ou seja, a insegurança alimentar foi marcante no decorrer da pesquisa.

Para o exercício pleno de cidadania, é necessário que as crianças e os jovens frequentem ambientes escolares não somente para adquirirem conhecimentos intelectuais de forma que não apenas contribuam na integração do patrimônio histórico e cultural, mas também tenham oportunidades em desenvolver seus respectivos valores e habilidades. Esses locais além de contribuírem, podem oportunizar no processo de desenvolvimento não somente de habilidades, mas também de atitudes diante as facetas do mundo moderno. Dessa forma, é necessário que os alunos tenham o anseio em buscar, analisar e propor hipóteses, além de pesquisar e aspirar por conhecimentos, e não somente em estar atentos apenas às informações (BRASIL, 2018).

Durante a pandemia, a forma educacional de maneira remota afetou tanto os docentes quanto os discentes, em todas as faixas etárias, inclusive aos da educação infantil, lembrando que a BNCC retrata a concepção de criança como um sujeito “ativo, constroem seus saberes interagindo com as pessoas e culturas do seu tempo histórico” (BNCC, 2018). Vale mencionar também que a mesma trata a questão em “desenvolver sua autonomia – fundamentos importantes para um trabalho pedagógico que respeita suas potências e singularidades. Nas interações com culturas e saberes, elas constroem suas identidades, suas preferências e seus

modos de viver o mundo”, uma vez que a primeira infância (etapa de vida do ser humano que se inicia no pré-natal até os seis anos de vida, segundo estudos realizados pelo Núcleo Ciência pela Infância – NCPI (2022), é a etapa do ser humano em que se desenvolve “nas áreas emocionais, físicas, social e intelecto”.

No referido documento, são definidos os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, de forma que sejam dispostos em: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e autoconhecimento. Com o advento da necessidade do isolamento social, as crianças (de um modo geral) tiveram um convívio com outras pessoas de maneira mais escassa, pois não tiveram a oportunidade de frequentar os ambientes escolares e ter o desfrute do contato com os colegas e professores, já que o ensino precisou acontecer de forma remota e limitada, através do uso de computadores ou por uma tela de celular.

Pesquisas recentes retratam os impactos desse novo tipo de ensino (que foi necessário e recomendado durante o fechamento das escolas), como a que foi elaborada pelo Núcleo de Ciência pela Infância (2022), que concluiu sobre a defasagem do comportamento geral entre as crianças (como na comunicação, pois houve um excesso de uso dos aparelhos eletrônicos), além de dificuldades funcionais (ausência de concentração). A citada pesquisa também retrata em questões de desigualdades educacionais, no que se diz respeito na educação infantil, condizente à etapa mais afetada na cobertura escolar, e após a pandemia de covid-19, a situação econômica agravou e afetou especialmente as famílias com crianças pequenas, já que elas estão ainda em desenvolvimento cerebral e vulneráveis a situações do tipo má nutrição ou ainda à violência doméstica.

Dados da NCPI (2022), através do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vislumbram o número de alunos matriculados em creches (de até três anos de idade), um número mais expressivo de 2,3 milhões, para 3,7 milhões, ou seja, um aumento de 60% entre os anos de 2011 e 2019. Na idade pré-escolar (alunos entre 4 e 5 anos de idade), o aumento também foi bastante significativo, totalizando 521 mil novas matrículas para o mesmo período. O mesmo núcleo de pesquisas avalia a questão da pandemia na educação infantil, sugerindo que foi a que mais sofreu em número de matrículas que tiveram reduzidas, conforme apresentado na Figura 3:

Figura 3 – Taxa líquida de matrícula na rede pública e privada no Brasil entre anos de 2017 e 2021

ETAPA	2017	2018	2019	2020	2021
0 a 3 anos	28,87	30,22	30,9	29,38	27,1

4 a 5 anos	85,97	86,43	86,9	86,82	82,2
6 a 10 anos	95,82	95,79	96,3	95,65	95,1
11 a 14 anos	95,75	96,17	96,0	96,48	95,8
15 a 17 anos	85,85	86,07	86,0	87,27	87,9

Fonte: Tabulação própria do Censo Escolar – INEP/MEC; IBGE; NCPI (2022).

Percebe-se que na etapa da educação infantil houve uma queda de taxas de cobertura do ensino no período de pandemia covid-19, e o docente dessa faixa etária necessita de um olhar ímpar a essas crianças, de forma que o objetivo principal tenha como foco atingir um melhor desenvolvimento e aprendizado delas, pois muitas retornaram às atividades da escola com várias dificuldades; entre elas, a ausência de oralidade e de comunicabilidade, aversão às atividades em grupo e até mesmo ausência de concentração para executar atividades propostas pelos docentes (como uma simples roda de conversa).

O estudo desenvolvido pelo INEP (2021²⁶) mostra a evolução de matrículas até o ano de 2019 na educação infantil, mas, a partir deste, ano uma queda até o ano de 2021 de 7,3%, em destaque na rede privada, enquanto na rede pública de 1,5% (sendo 1,8% em creches e 1,3% na idade pré-escolar). Um dado curioso também demonstrado pelo INEP, que vale apresentar, é em relação às participações na educação infantil nas redes municipal e privada: 76,3% e 23,1%, respectivamente, em matrículas.

Vale frisar o trabalho do docente na educação infantil durante o período pandêmico de covid-19, quando foi imprescindível dar continuidade no trabalho com as crianças de forma remota. Segundo Falciano e Vieira (2020), no artigo apresentado sobre a docência na educação infantil, a orientação geral foi de continuidade das atividades pedagógicas e no calendário escolar, sem quaisquer alterações, só que para o momento vivenciado, não de forma presencial, já que a ideia principal seria a manutenção e vínculo das crianças com a escola, mesmo que de maneira remota.

No artigo proposto pelos autores, pode ser vislumbrada uma pesquisa feita através da UFMG, com profissionais que atuam em sala de aula com crianças de 4 a 6 anos de idade, com levantamentos de resultados finais através do Mieib/Undime, no ano de 2020. Vários dados desse levantamento merecem destaque, como a questão da apresentação de que uma grande maioria dos profissionais não possui nenhum tipo de vínculo ou sequer alguma experiência com

²⁶ *Link* disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/censo-escolar> e também em <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/>. Acesso em: 02 fev. 2023.

ensino remoto, ou seja, muitos foram surpreendidos com o novo tipo de trabalho, correspondendo a um percentual de um pouco mais de 20%, juntamente com dificuldades em lidar com as tecnologias digitais. Em continuidade a esse dado, a mesma pesquisa apresentou que 55% dos docentes, em âmbito municipal, desconheciam ou então haviam recebido algum tipo de formação para poder dar continuidade ao trabalho com as crianças de forma remota, e 78% apresentaram como resposta a realização de atividades profissionais em seus respectivos domicílios (ou na própria escola).

Em continuidade com a pesquisa, os profissionais da educação infantil apresentaram-se como a classe mais fragilizada, pois estes não estavam recebendo a formação necessária para a continuidade do trabalho com as crianças. Um dado interessante retratou que apesar de apenas 0,3% dos entrevistados não possuir qualquer tipo de recurso tecnológico, o celular e o *notebook* representaram os recursos mais utilizados para a execução do trabalho pedagógico durante o período.

O trabalho na atividade docente na educação infantil está vinculado a interações e vínculos afetivos, e, como foi adotado o trabalho remoto, o isolamento social e a falta de interações foram marcantes, já que foi necessário, por meio de equipamentos digitais, interações virtuais entre as crianças e os docentes. A mesma pesquisa pode retratar a vulnerabilidade das famílias, principalmente as de escola pública, uma vez que mais de 50% dessas famílias em todo o território brasileiro não possuem acesso à banda larga de internet.

A pesquisa retratou várias dificuldades que docentes (e discentes) tiveram no momento, para se readequarem e readaptarem, já que o período vivenciado foi de incertezas, entre as dificuldades de execução das atividades pedagógicas, além de fatores emocionais, tais como a falta de interação com os colegas e com as crianças da escola, preocupação com a saúde de si e dos familiares, além da própria situação vivenciada, que até então era de incertezas.

No que diz respeito à cidade de Uberlândia, segundo dados da prefeitura do município, houve a disponibilidade de *tablets* para alunos do ensino fundamental. Também houve a transmissão de aulas assíncronas por canais no *YouTube* e na televisão, os quais foram elaborados pelos próprios professores da rede municipal de ensino. Cada turma possuía um horário de acesso e os docentes, através de grupos de famílias em *WhatsApp*, poderiam lembrá-los dos horários ou até mesmo encaminhar o *link* de acesso às aulas, para poderem assistir, a qualquer horário, pela internet em canais do *YouTube* (UBERLÂNDIA, 2020).

Como forma de contribuição no processo de ensino e aprendizagem, a prefeitura disponibilizou um programa nomeado de "Escola em Casa" de forma com que os alunos prosseguissem os estudos com o objetivo de que completassem a carga horária necessária. As

aulas remotas eram transmitidas por meio televisivo através de um canal aberto através da TV Universitária Federal de Uberlândia (UFU). Após esse momento, foram transmitidas pelo canal 8.2 quando as videoaulas foram gravadas em estúdio proveniente da própria prefeitura. Como eram gravadas, as aulas ficavam disponíveis no Youtube para então poder ter o acesso aos conteúdos ofertados²⁷, por meio do Portal Escola em Casa, conforme Figura 4.

Figura 4 - Portal Escola em Casa



Fonte: <https://portalescola.uberlandia.mg.gov.br/home>. Acesso em: 27 ago. 2023.

Importante frisar que foi possível a continuidade dessas aulas de forma remota em virtude do respaldo das DCMs (Diretrizes Curriculares Municipais) (UBERLÂNDIA, 2020) e através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Assim, os alunos não tiveram somente as aulas online, e, no caso da Educação Infantil, que é o foco deste trabalho, houve a execução do Plano de Interações e Brincadeiras da Educação Infantil (PIBEI), que nada mais foi que um Plano de Interações e Brincadeiras da Educação Infantil, ou seja, elaborados para somente este público. Tal atividade, era desenvolvida por cada grupo de alunos responsável e que era encaminhado nos grupos de WhatsApp das famílias ou entregues de forma impressa para aqueles que indisponibilizavam de acesso a internet. Tal atividade precisava ser executada pelas crianças com o auxílio dos familiares e posteriormente devolvida às professoras com algum tipo de registro, tais como filmagem ou fotografia a fim de ser anexada ao portfólio do

²⁷ Link disponível em: <https://portalescola.uberlandia.mg.gov.br/home>. Acesso em 27 ago. 2023.

aluno. Esse portfólio possui os registros das atividades que a criança executou para que no final do ano, sejam entregues aos familiares. As DCMs orientam ainda que “devem ser construídos desde o berçário de forma que revele a aprendizagem infantil” (UBERLÂNDIA, 2020, p. 131). Acrescenta-se ainda que “seja realizada com a participação das crianças, dos profissionais da educação e dos familiares”.

As DCMs, no contexto da educação infantil para crianças dessa primeira etapa da educação básica, têm como proposta na “organização do currículo por campos de experiência, a fim de permitir o desenvolvimento das múltiplas linguagens na primeira infância” (UBERLÂNDIA, 2020, p. 27). Elas ainda acrescentam a importância em articular eixos estruturantes no que diz respeito a “brincadeiras e interações aos campos de experiências e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (UBERLÂNDIA, 2020, p. 74).

Em consonância aos DCMs, no que se refere para “crianças bem pequenas”, que representam a idade entre um ano e sete meses até os três anos e onze meses de idade, é de importância mencionar sobre o objetivo de aprendizagem:

As crianças bem pequenas têm interesse pela interação com seus pares e com adultos e, quanto mais experiências de interações positivas tiverem, maior a oportunidade de que aprendam e valorizem a convivência em grupo e o cuidado com as relações (UBERLÂNDIA, 2020, p. 154).

Durante a pandemia, as crianças nesta faixa etária precisaram executar o PIBEI com o auxílio dos familiares, o que é relevante no processo de construção de aprendizagem das mesmas, uma vez que

Sendo importante o desenvolvimento da afetividade de cada criança, nos momentos de interações com seus pares e adultos ajudando uns aos outros em atividades como: o brincar, partilhar objetos e brinquedos, ajudar a desenhar, colorir, criar histórias, ser ajudante do dia, projetos institucionais que vinculem o cuidar e o afeto, relação família e escola (UBERLÂNDIA, 2020, p. 75).

Importante mencionar sobre não somente as dificuldades das famílias em executarem as atividades propostas, pois além das crianças serem muito pequenas e “incapacitadas” em executarem as atividades sozinhas (mesmo o simples ato em ligar um computador para assistir a uma aula, por exemplo), há de se considerar a carência digital existente em todo o país que ficou ainda mais evidente durante a pandemia. Lembramos também das dificuldades dos docentes, e, no caso desta pesquisa, pelas professoras desta EMEI em estudo, reveladas através das experiências por elas vivenciadas.

Assim, esta pesquisa tem a preocupação de analisar as experiências das professoras que atuam na EMEI do Bairro Aparecida, com consideração ao contexto pandêmico, valendo-se da

caracterização do perfil docente e o contexto da escola investigada, bem como de compreender as dificuldades e facilidades que essas professoras tiveram durante esse período, englobando o uso das tecnologias digitais de Informação e Comunicação, para que, ao final, seja elaborado um artigo a partir das demandas apresentadas por meio das experiências vivenciadas para a atuação na escola, levando em consideração o cenário pós-pandêmico.

É importante a preocupação e o engajamento com a pesquisa aqui proposta, uma vez que além da inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação englobadas estarem cada vez mais assíduas, elas têm ganhado notoriedade em uma cultura com inovações e adequações no propósito e comprometimento em promover novas alternativas em formas de aprendizagens. Assim, cabe ao docente oportunizar e orientar os múltiplos acessos aos conhecimentos e informações disponibilizadas nas variadas existentes formas de fontes, e, através de um envolvimento participativo dos docentes, possam oportunizar resultados positivos aos alunos e a toda a comunidade escolar envolvida.

2.2.1 O uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação infantil

Ao longo dos tempos, várias mudanças ocorreram em todo o mundo, não só nas relações interpessoais, mas também no modo de se viver, em vestuários, formas trabalhar, e na educação não poderia ser diferente. E, desde os primórdios das primeiras invenções do homem, ele tem se aprimorado e se empenhado cada vez mais, na intenção em facilitar e poder agregar conhecimentos. Além disso, no caso da tecnologia, ela contribui em oportunizar o acesso a várias informações, ao conhecimento, além da conectividade com outras pessoas e serviços.

Na educação, não poderia ser diferente, como por exemplo, o uso da internet, que é uma das principais TDIC, com capacidade em proporcionar diversos usos e para diferentes públicos: sejam crianças ou adultos, é comum encontrarmos serviços e atrativos para cada faixa etária, que, podem ser inclusive, compartilhados.

Vale ressaltar a diferença entre TICs e TDIC, definida por Anjos e Silva (2018). Segundo os autores, a primeira se refere às mídias digitais (como, por exemplo: rádio e televisão), enquanto as TDIC incluem a variedade e amplitude de usos (tais como computador ou lousa digital). Para esta pesquisa, há de se evidenciar as relações entre as tecnologias de informação e comunicação que perpassaram a educação, uma vez que irá promover os usos destes recursos de cunho tecnológico com a atividade do docente, especialmente ao período estudado, quando as atividades escolares presenciais precisaram ser suspensas.

Entre as variadas formas de aprender, há várias pesquisas em torno delas, uma vez que elas podem contribuir em agregar conhecimentos e, conseqüentemente, benefícios em todo o contexto educacional, de maneira que consista em um planejamento direcionado às necessidades dos discentes, de forma que proporcione melhores resultados aos envolvidos, no caso, os alunos. Além disso, “(...) os sistemas, as instituições educacionais e principalmente os docentes tiveram que se reestruturar desenvolvendo novos processos de ensino e aprendizagem” (COSTA; FONSECA; LIMA, 2021, p. 01). O uso das TDIC está incluso nesse contexto, e, na educação, já faz parte do cotidiano de muitos docentes e discentes.

Assim, vale mencionar as palavras de Freire (1996), quando ele diz em “educar exige estética e ética”. A partir desse entendimento, no que se refere à questão da experiência educativa na vida do educando, no caso de este aprimorar no que se diz respeito à formação com base na observação vinculado ao conhecimento e com a atribuição de cada essência (em particular) do discente, o mesmo autor afirma que “educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de se pensar errado” (FREIRE, 1996, p. 18).

Complementando essa ideia, percebe-se que a responsabilidade educativa também cabe a toda sociedade, e não somente durante a atividade do docente em sala de aula, lembrando que a essência do ensinar e aprender vincula-se a indagações e curiosidades do professor e dos alunos. Dessa forma, Freire afirma que o “ato de educar é sempre um ato ético” (FREIRE, 1996, p. 18), ou ainda, visa e ressalta a questão da responsabilidade do trabalho da atividade docente, de forma que alcance não somente a um grupo de alunos, mas com o coletivo, o que demarca em seus pilares por uma educação democrática, pois o objetivo maior está na questão da criação de viabilidade, de forma que os discentes tenham a oportunidade de criar, mesmo com os percalços encontrados em dúvidas, incertezas e outros riscos.

No que se diz respeito ao período pandêmico, este

(...) proporcionou o estabelecimento de algumas estratégias objetivando assegurar, mesmo que minimamente, o direito a educação, mas, também agravou as discussões a respeito das temáticas educação/ensino/uso de tecnologias e gerou, nessa amplitude, novas confusões conceituais (COSTA; FONSECA; LIMA, 2021, p. 03).

Assim, para esta dissertação, busca-se conhecer as experiências vivenciadas pelas professoras durante o período crítico da pandemia covid-19, já que foi necessário os usos de recursos tecnológicos, como os usos de celulares, computadores e o acesso a internet como recursos para a continuidade das aulas, já que a forma presencial, foi suspensa temporariamente,

considerando que até antes esse período, o uso desses recursos não era usual por essas professoras da escola de educação infantil no bairro Aparecida.

Com o advento da pandemia, foi necessária uma readequação e readaptação a uma nova realidade, imposta em todos os setores, inclusive na educação. Muitas escolas foram orientadas a não receberem os alunos de forma presencial, tendo assim uma nova necessidade de modelo de ensino e aprendizagem. Em muitos municípios, vários decretos foram determinantes para a situação em que estava acontecendo, pois, até então, o vírus ainda era um caso desconhecido (se era ou não letal, e ainda quanto à questão de ser altamente transmissível ou simplesmente inofensivo). Lembramos que Freire (1996) já havia dito que “nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo de outro” (FREIRE, 1996, p. 18), ou seja, tendo em vista que a lei até então trata a educação como um direito ao cidadão brasileiro, o uso das tecnologias como uma alternativa para a continuidade dos estudos foi instaurado como objeto de preocupação e de bastante inquietude, tanto das famílias dos educandos quanto dos docentes. Este, no caso, é a preocupação da pesquisa em questão.

Assim, ao se deparar em uma análise de um regime especial de atividades não presenciais, conforme Costa, Fonseca e Lima (2021) observam,

Verificamos sua relação com o uso das tecnologias, o acesso às tecnologias digitais, os conceitos de remoto (ensino ou educação) bem como, com a concepção de híbrido, termo em destaque nas redes educacionais. Nesse sentido, constatamos uma transposição da educação presencial para o remoto, num modelo de transmissão de conhecimento bancária, escancarando um problema recorrente da educação ao adotar ainda essa concepção como de "ensino". Outro problema observado, diz respeito à forma de implementação, que mesmo emergencial, deveria ter considerado os aspectos inerentes à educação, como formação dos professores, planejamento cooperativo e colaborativo, a partir de processos de tomada de decisão coletiva e de forma democrática, inclusive para se pensar o retorno presencial, ou não (COSTA; FONSECA; LIMA, 2021, p. 04).

Através do CNE, no Parecer de n.º 05/2020, foi estabelecido que as atividades poderiam dar continuidade por meio digital: por meios das TDIC, plataformas com conteúdos de forma *online*, videoaulas, programas de televisão, redes sociais, rádio e até mesmo em fornecer às famílias os materiais dispostos em aula de forma impressa. Essas formas de estratégias foram necessárias de forma síncrona e assíncrona, para que os estudos continuassem, já que o objetivo era manter o vínculo das crianças com as escolas e evitar ao máximo o abandono dos estudos, ao menos até que as atividades nas escolas estariam suspensas de maneira presencial. Assim, o ensino híbrido veio a contribuir para essa nova modalidade de ensino, mesmo que esporadicamente, o que caracterizou a separação do ensino de forma remoto (a distância) com o convencional (presencial).

Para que essa forma de aprendizado aconteça, o ideal é também pensar nas ferramentas a serem utilizadas, sejam por meio das redes sociais, *YouTube*, plataformas educacionais (de cada e respectiva escola), além dos docentes, já que estes serão os principais elos entre os alunos, por isso a preocupação desta pesquisa com essa questão, uma vez que é perceptível que em muitos locais do Brasil esta já se tornou como uma das principais formas de aprendizagem, apesar de ser um meio que ainda não é acessível a todos.

Dessa forma, pode-se inferir a diferença entre o ensino remoto síncrono e assíncrono. De forma resumida, o primeiro é baseado de forma simultânea, ou seja, na educação, são as aulas que acontecem no tempo real em que o professor e o aluno estão conectados em um determinado espaço virtual, como nas chamadas por videoconferências. O inverso disso são as assíncronas, ou seja, são exercícios e atividades encaminhadas (ou postadas) pelos docentes aos alunos, cabendo a estes resolver os exercícios (ou assistir a vídeos) assim que tenham disponibilidade e respeitando o tempo demarcado pelo professor (BARROS; MARINI; REALI, 2022).

Um dado que merece ser destacado sobre a pandemia de covid-19, é que no dia 05 de maio de 2023 a OMS declarou o fim da emergência global desse, já que houve uma tendência de número de casos em queda, com ressalva na questão da vacinação, como um dos fatores que contribuíram para tal. Isso não significa o fim da pandemia, mas sim que a preocupação continua em órgãos da saúde em todo o mundo, já que fará parte de mais uma enfermidade que merece atenção em políticas que viabilizem manutenções, como na questão de vacinação, por exemplo.

Entre tantos setores existentes, é na educação que se percebe os desafios que ela precisa e precisou superar durante o período pandêmico, inclusive na transformação do trabalho dos docentes, pois houve a necessidade de uma implementação de nova modalidade de ensino e aprendizagem para o de forma *online*, que é uma modalidade que é “acelerada de modo intenso em transição para a sociedade digital ou para o predomínio da subjetividade digital” (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020, p. 01). Assim, há de se considerar o fator dos usos das tecnologias como “alvo de uma profunda revolução e contribuiu para que, nos anos mais recentes, tivéssemos sido rapidamente invadidos por uma torrente de transformações em diversas áreas” (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020, p. 03), inclusive na educação.

Há de se compreender que o período de pandemia covid-19, vivenciado em todo o globo terrestre, trouxe mudanças significativas em vários contextos, ressaltando ainda a questão do uso dessas tecnologias, que têm proporcionado como um “fenômeno resvalar para um futuro

ainda mais dependente da tecnologia, tanto em termos profissionais como sociais” (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020, p. 05).

O uso da tecnologia foi essencial para o período pandêmico na educação, já que os alunos tiveram a oportunidade em continuar os estudos; porém “a digitalização permanente das relações humanas acabará, inevitavelmente, por desfigurar o próprio fenômeno educativo, que não se compadece de uma entrega permanente ao domínio do digital” (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020, p. 06). Os autores ainda complementam que, nessa conjuntura, se tal condição permanecer, o ato educativo “difícilmente se poderá assumir como um ponto de encontro e de debate entre docentes e estudantes, num estilo de educação partilhada, expõem os seus pontos de vista, partilham experiências e dão sentido às suas práticas” (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020, p. 06).

E, por fim, há a necessidade de assumir uma postura crítica sobre os fenômenos curriculares, no que se refere à relevância do contexto educativo no processo de ensino e aprendizagem, “nomeadamente nas questões curriculares, sendo o currículo uma construção social, que de forma direta ou indireta, deve envolver a todos” (MORGADO; PACHECO; SOUSA, 2020, p. 08). Conforme Morgado, Pacheco e Souza (2020, p. 08), os usos dos recursos que a tecnologia pode proporcionar, cotidianamente, nas escolas, “jamais substituirão a relação pedagógica, fundada numa efetiva interação presencial, bem como na partilha e desenvolvimento de valores, atitudes e competências socioemocionais”.

2.3. O conceito de experiência, ensinar e aprender

Durante o período de pandemia, a Educação Infantil sofreu grandes impactos, inclusive negativos, já que as escolas tiveram que se readaptar à nova realidade e ao novo modelo de ensino.

Não somente as famílias e os alunos tiveram dificuldades em se readequar ao novo contexto, mas também os docentes, pois muitas escolas não tiveram (ou ainda, inexistiam) recursos disponíveis e necessários para esse novo contexto. Uma pesquisa feita pela pesquisa Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios, do IBGE (2018) concluiu que a internet ainda não é disponível para todos e todas brasileiros e brasileiras, sem mencionar a estabilidade de serviços (muitas operadoras ainda apresentam constantemente instabilidade na conexão). Além disso, os docentes tiveram que se readequar à nova realidade e os discentes precisaram estar preparados pedagógica e didaticamente para o uso das tecnologias digitais, o que é uma exigência da BNCC, quando aborda a Competência geral 5, descrita da seguinte forma:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Para o exercício na carreira de docente, é necessário que este tenha em mente a importância de ser mediador de aprendizagem e de se ter uma reflexão constante do que está ensinando e a forma de como a aprendizagem é executada, uma vez que o objetivo final deve ser priorizado: o aprendizado do aluno, e, que, ainda, os professores precisam estar incluídos nesse processo de ensino e aprendizagem, inclusive em ambientes escolares, já que a formação dos alunos pode ser potencializada neste mesmo local.

Partindo do princípio de que a escola faz parte da formação do sujeito, a construção de múltiplos saberes torna-se necessária na formação integral do ser humano, já que o conhecimento, segundo Foucault (1999),

[...] Ora se quisermos saber o que é o conhecimento, não é preciso nos aproximarmos da forma de vida, de existência, de asceticismo, própria ao filósofo. Se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos, mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder. E é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreenderemos em que consiste o conhecimento (FOUCAULT, 1999, p. 23).

Percebe-se uma relação interligada entre cultura e educação, pois esta pode ser considerada como sendo parte da cultura. A cultura existe porque há o homem (e a mulher), já que as pessoas são criadoras e propagadoras de diversas culturas, ou seja, pode incluir o conhecimento, as crenças, os costumes ou quaisquer outras competências que o indivíduo conseguiu prover como parte do membro de onde está inserido, até mesmo em uma sociedade, até porque Brandão afirma que “não há uma forma única nem um único modelo de educação” (BRANDÃO, 1989, p. 04).

Não há como se esquivar da educação (ou das “educações?”), pois ela está nas famílias, no ambiente escolar e até mesmo na igreja. O ser humano está envolvido direta ou indiretamente nesse processo, seja para ensinar ou aprender, ou então simplesmente para conviver. Brandão estabelece (1989) que:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar,

todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 1989, p. 04).

Tomando o objeto desta pesquisa, que são as experiências formativas de professoras que atuaram durante a pandemia na Educação Infantil, recuperamos o sentido trazido por Larrosa (2002, p. 06), que define a palavra experiência, proveniente do latim, traduzida em provar, ou seja, experimentar: “(...) é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”, ou seja, é algo único e singular. Ou ainda, “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Ou seja, somente o homem é capaz de vivenciar a experiência, pois ele é quem idealiza e realiza.

Baseado nesse pensamento, levando em conta ao professor, pode-se inferir ainda que a experiência o torna mais flexível, já que é capaz de ajustar e aprimorar as obrigações burocráticas, readequando tempo e programa (planejamentos) necessários a serem cumpridos, o que torna o papel da experiência na gestão pedagógica em contribuição de melhorias na educação, assim faz parte de uma das maneiras de aplicações de programas de curso diferenciando da experiência (BENJAMIN, 2018). Desse modo, ela se difere da informação, a qual “só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele” (BENJAMIN, 1994, p. 204).

Vale destacar a problematização alavancada por Benjamin (2018), em considerar as “peculiaridades sociais, históricas e profissionais de cada área”, uma vez que a idealização da experiência mostra características distintas na própria filosofia e pedagogia e demonstra que contribui na carreira dos docentes.

Nesse sentido, os avanços das tecnologias contribuíram na incapacidade das pessoas em não só memorizar fatos tanto individuais quanto coletivos, e, em virtude disso, o mesmo autor cita motivos pelas quais a experiência tem estado menos frequente; entre elas, o “excesso de informação, seguido do excesso/obsessão por opinião; em terceiro lugar a falta de tempo e por último o excesso de trabalho” (LARROSA, 2002, p. 23).

A experiência, como vimos, vincula-se intimamente ao processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, faz-se necessário a reflexão teórica em torno do processo de ensinar e aprender. Para isso, recorreremos a Brandão e Borges (2008, p. 14), que consideram o aprender, é uma “atividade inerente a tudo o que é vivo, e a aprendizagem responde pela totalização do ser de

cada pessoa e pela realização de cada cultura”. Sendo assim, como agente do processo, o educador tem a função fundamental de “aprender a saber através de criar saberes para aprender” (BRANDÃO; BORGES, 2008, p. 14), e este trabalho envolve várias experiências dialógicas, pois, além de serem vividas diariamente, em momentos e situações

dentro de dimensões e através de relações cujo princípio fundado é a troca de sentido dados a emoções e de significados em busca do conhecimento, que vão das instâncias interiores de cada um de nós através as redes de pessoas envolvidas em algum trabalho solidário de desafiar o logos e, portanto, de lidar com o aprender (BRANDÃO; BORGES, 2008, p. 14).

Vale ressaltar ainda sobre a questão do aprender, por Larrosa (2002, p. 15), que argumenta que todas as formas de aprendizagens são importantes: sejam de maneira informal, ou planejado e intencional, como é o caso das situações que acontecem em uma sala de aula. A relevância do aprender “depende do conteúdo e do que significa para o aprendiz – quer dizer, o quanto ela modifica o indivíduo”. Assim, pode-se inferir que ela pode ter influência da cultura, pelo meio e pelas informações a que está inserido. A nova cultura da era da aprendizagem é percebida através da avassaladora quantidade de informações, que, por meio digitais, promove maior velocidade de acesso a elas.

Com isso, pode-se observar que tudo que tem como resultado de criação humana tem o princípio de ideias e imaginações através de ações pessoais e interpessoais, em que “(...) criamos, a todo instante, o mundo em que vivemos. Mas é dentro deste mundo e é dentro das suas culturas que cada um de nós vive e experimenta a possibilidade de interagir com sentido” (BRANDÃO; BORGES, 2008, p. 24).

A sociedade humana é bastante variada e composta por relações, experiências, interações além da cultura, e as relações existentes poderão fazer diferenças no meio em que estão inseridas. Vygotsky (2007) retrata a ideia de relações através do meio em que o sujeito está inserido e por trocas de experiências culturais onde o sujeito é capaz de dar início ao processo de aprendizagem de seu tempo histórico. Assim, na interação em que é capaz de se conhecer (e ao próximo), poderá desenvolver em outros campos, inclusive a questão do emocional. Dessa maneira, a escola, no processo e função em contribuir ao aluno por meio do educar, deve propor ideias e ações voltadas ao processo formativo.

É importante mencionar ainda Freire (1996), na obra “Pedagogia da Autonomia”, que, ao tratar das práticas docentes, se depara com a situação de formar o ser humano através do processo de ensino e aprendizagem, ou em outras palavras, em poder propiciar condições para a autonomia dos educandos, de forma que não seja somente o ensino de conteúdos programados

e planejados, mas também, no sentido de pensar de forma que possa conhecer o mundo e promover intervenções necessárias de modo que todos tenham a mesma oportunidade. Para isso, todo aprendizado promovido pelo educador precisa ser levado em consideração através de suas práticas e essas práticas devem ser aproveitadas com o objetivo de contribuir no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando um menor distanciamento na relação entre professor e aluno e maior confiança no discente.

Dessa maneira, Freire (1996) expõe a questão da criticidade como “inquietação indagadora”, ou seja, ela é necessária para o desenvolvimento da curiosidade crítica, pois “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996, p. 18), já que, em sala de aula, a prática propõe em uma reflexão, questionamento e uma possível intervenção através das informações dispostas. Juntamente a essas ideias, cabe a reflexão do ato de uma reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996), o que basicamente volta-se para a ação de uma autocrítica baseada em suas próprias vivências, ou ainda, por suas próprias experiências. Assim, essa ação contribui no sentido de refletir criticamente sobre a prática do professor, no que diz respeito sobre a formação permanente dos docentes, na viabilidade em melhorias na prática, envolvendo, portanto, um movimento dinamizador e dialético (pensar em fazer e o fazer).

Em continuidade ao pensamento de Freire, na mesma obra, vale ainda ressaltar a questão do ensinar, que exige a consciência do inacabamento, ou seja, a inconclusão pertence à experiência vital típica entre “homens e mulheres que se tornou consciente” (FREIRE, 1996, p. 26), de forma que ambos evoluíram e estão em constante evolução, ou seja, em um espaço em que se transparece a linguagem, comunicação e cultura, os valores de cada um precisam estar disponíveis a mudança e a novos experimentos (ou então, experiências) de forma que se tenha a oportunidade de conhecer outras formas e maneiras de mundos.

Em meio a essas questões, vale mencionar que o ensinar também exige o bom senso, que, resumidamente, o mesmo autor trata como questão na posição ao que deve ser feito (ou não) incluindo a ética (mesmo na pesquisa). Na pesquisa, é necessariamente ter o bom senso que se preze pela seriedade em valorizar o cientificismo e não em “achismos”. Assim, Freire (1996, p. 32) afirma que “a vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação, que a todo instante, devo fazer na minha prática”.

Ainda considerando os saberes necessários à experiência educativa, o ensinar também exige apreensão da realidade: partindo do pressuposto de que o ser humano pode transformar o mundo em que vive, este, portanto é capaz de usar a capacidade para aprender. Assim, o docente

pode contribuir através de um pensamento crítico, pode transfigurar com eles uma melhor maneira de se pensar: “(...) somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo por isso mesmo, muito mais rico do que meramente lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco (...)” (FREIRE, 1996, p. 36).

Freire (1996, p. 44) é bem enfático ao afirmar que “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”; ou, em outras palavras, a tarefa exímia do professor é ser e estar juntamente com o aluno em toda a sua trajetória de experiência formadora, sendo válido que o “professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 1996, p. 44).

E, por fim, e não o menos importante, a questão do comprometimento, Freire (1996, p. 50) comenta: “é necessário saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa como professor, aumenta em mim os cuidados com meu desempenho” (FREIRE, 1996, p. 50). Assim, percebe-se a relação clara entre docentes e alunos no empenho baseado no comprometimento destes com a questão da aprendizagem, e, como a figura do professor é o exemplo exímio, Freire (1996) ressalta que o ensinar deve ser além de discursos, mas também de atitudes, o que vale também para valorizar e ser sensível ao mesmo a uma “significação de silêncio”, pois também se conta o espaço pedagógico, como um “texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito” (FREIRE, 1996, p. 50).

Assim, vale esse momento reflexivo com observação constante dos alunos, não somente de maneira individual, mas em todo o contexto social em que o adulto (no caso, o professor) esteja envolvido, de modo que ambos tenham uma boa relação, na qual o professor vise uma ação transformadora, de maneira que tenha a oportunidade em intervir, moldar, de forma positiva, contribuir de maneira individual e acreditar em cada potencial, para que os educandos tenham a oportunidade de ter a autonomia e de se respeitarem.

Quando foi decretada a pandemia mundial covid-19, foi recomendado o isolamento social. Na área da educação, várias incertezas e desafios foram vivenciados aos envolvidos, principalmente aos discentes e docentes, sendo que as aulas presenciais foram logo suspensas e a atividade do docente precisou ser repensada e planejada de forma que houvesse novas formas de ensino e aprendizagem, inclusive nos espaços e tempos. Essas formas de ensino tiveram que ser repensadas, para que estudantes tivessem o acesso à prática do conhecimento e que a aprendizagem pudesse ser atingida e alcançada pelos discentes. Assim, há de se observar as principais dificuldades e desafios do professor no processo de ensino e aprendizagem, além

de melhor compreensão dessa relação e de se integrar em uma nova cultura, e não somente em práticas baseadas em alfabetização e letramento.

A necessidade dos estudantes pela aprendizagem pode contribuir na orientação do professor a investigar novas formas e alternativas de relações com o saber, enquanto isso, simultaneamente, há de se compreender a complexidade da construção do currículo escolar vinculada ao processo de ensino e aprendizagem. Cabe ainda ao docente articular, promover e fomentar a aprendizagem dos alunos e os aparatos relacionados aos recursos tecnológicos no ensino, de forma que possam ser organizadas as práticas pedagógicas através do posicionamento entre a relação de alunos e professores no ato de ensinar e aprender, de forma que se tenha propostas e inclusões de propostas implementadas em salas de aula.

Vale lembrar que vivemos em uma “era da informação”, que é oposta à experiência, já que a informação nem sempre é verdadeira ou então vivenciada. Assim, o docente precisa se preocupar em uma aprendizagem de forma permanente, pois o educar contribui no processo de aprendizagem, uma vez que possibilita a transmissão de conhecimentos. A partir dos conhecimentos necessários, com aprendizagens e práticas, as chances de serem bem-sucedidas serão grandiosas, por isso a necessidade de conhecer a diversidade de alunos em sala de aula, para então elaborar estratégias e chamar a atenção dos alunos para aprenderem. Como Tardif (2014, p. 237) confirma, sobre os saberes adquiridos através das experiências, “a prática não é apenas um local para aplicação de saberes produzidos por outros, mas um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes”.

SEÇÃO 3 – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia desta pesquisa é de abordagem qualitativa, com finalidade exploratória, valendo-se da pesquisa documental e da pesquisa de campo, por meio da aplicação de entrevistas²⁸ semiestruturadas com 13 professoras de uma EMEI de Uberlândia/MG, no caso, a EMEI Aparecida. As professoras que aceitaram participar, assinaram o termo TCLE. A entrevista foi de forma presencial de forma individual e gravada com o auxílio do aparelho celular próprio da pesquisadora, uma vez que ficará armazenado em equipamento próprio, e não em ambiente virtual.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, com finalidade exploratória, “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (...)” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). Assim, o tipo de pesquisa proposto preocupa-se em analisar supostas evidências e fatos, através de dados verbais e visuais, para melhor compreensão do problema. Em específico, este projeto se vincula ao estudo das experiências vividas pelas professoras de uma EMEI da cidade de Uberlândia-MG. A pesquisa também tem como preocupação identificar e atentar-se às “descrições de pessoas, situações e acontecimentos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

O enfoque qualitativo, nesta pesquisa, portanto, está voltado à escuta das experiências das professoras da rede municipal de educação infantil no município de Uberlândia, em uma determinada escola. Segundo Bogdan e Biklen (1994), é necessário e vital o significado nesse tipo de abordagem, pois é de interesse investigar diferentes pessoas que atribuem sentido em cada uma de suas respectivas vidas.

“Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48), ou seja, há de se inferir que uma melhor compreensão do problema está condicionada ao estudo diretamente no local investigado. Assim, os dados que serão produzidos serão descritivos, ou seja, não serão numéricos, ou muito menos por imagens. Os dados a serem gerados “incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

²⁸ O roteiro da entrevista semiestruturada está disponível no Apêndice B.

3.1 A pesquisa documental

Dentro desta abordagem, lança-se mão da pesquisa documental. Entre suas características, trata-se “de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos (...)” (CELLARD, 2008, p. 295), ou seja, é necessário que o pesquisador tenha a responsabilidade de não somente em analisar todo o processo da pesquisa, mas também de organizar, ter uma leitura sistematizada, entre outras necessidades em torno da pesquisa.

Há ainda de acrescentar quanto ao que consiste como documento, o qual está vinculado ao “(...) todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel” (CELLARD, 2008, p. 297). Ainda ressalta-se as considerações, nas quais “as fontes primárias ou secundárias, que, por definição, são exploradas – e não criadas – no contexto de um procedimento de pesquisa” (CELLARD, 2008, p. 297). É importante mencionar que “as escolhas de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita a luz do questionamento inicial” (CELLARD, 2008, p. 303).

A pesquisa documental parte da necessidade em certificar as legislações vigentes durante o trabalho vivenciado pelos docentes no decorrer de certo período pandêmico (março do ano de 2020 ao mês de julho do ano de 2021), uma vez que uma de suas hipóteses é a de que a pesquisa revele experiências formativas elaboradas pelas professoras.

Assim, a pesquisa documental deve mostrar “a qualidade e a validade de uma pesquisa resultam, por sua vez, em boa parte, das precauções de ordem crítica tomadas pelo pesquisador” (CELLARD, 2008, p. 305). E ainda há de se complementar de que há de se “desconfiar de uma análise que se baseie numa pesquisa pobre, na qual o pesquisador só considera alguns elementos de contexto e uma documentação limitada, visando formular explicações sociais” (CELLARD, 2008, p. 305), uma vez que o processo investigatório implica em um conhecimento geral, para uma melhor compreensão do que se pretende estudar.

No que diz respeito à metodologia em abordagem qualitativa, há de se utilizar um trabalho de pesquisa documental, pois pretende-se identificar e analisar as políticas públicas para as escolas de educação infantil do município de Uberlândia-MG que orientaram o trabalho dos professores e das professoras durante o contexto pandêmico. Assim, percebe-se a importância em selecionar os documentos e observar os fatores envolvidos em todo o processo na formação destes, seguindo critérios de Scott (1996) quanto à autenticidade, credibilidade, representatividade e significação.

Contudo, vale relembrar o início da quarentena no ano de 2020, no mês de março, em que o estado de Minas Gerais suspendeu as aulas presenciais através do Decreto n.º 47.886/2020. Como a situação ainda estava indefinida e havia várias incertezas, a Normativa CEE n.º 01/2020 idealizou propostas para a continuidade da educação das crianças e jovens, para que houvesse a continuidade dos estudos, sendo que um dos itens incluiu a utilização de recursos pedagógicos de forma remota ou digital, o que de fato aconteceu: plataformas de atividades na internet, gravação de vídeos assíncronos e até mesmo aulas síncronas e remotas.

Em meados de julho do ano de 2021, após deliberação da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (2021), através da Resolução n.º 4506/2021, as aulas presenciais voltaram de forma gradativa. Isso determinou que o primeiro grupo de alunos da educação básica, pertencente do 1º ao 5º ano, retornasse às aulas, de forma alternada (semana sim, semana não), com base no artigo 6º da citada resolução, que determinou o seguinte:

Art. 6º - O ensino híbrido será iniciado por meio de aulas optativas para os estudantes, organizadas conforme os seguintes critérios:

I) a escola permanecerá aberta para atendimento aos estudantes durante uma semana e permanecerá fechada para atendimento aos estudantes na semana seguinte, observando a constante alternância entre as semanas de abertura e fechamento;

II) a presença nas aulas optativas não será considerada no cômputo da carga horária obrigatória;

III) retorno será facultativo aos estudantes que assim o desejaram;

IV) estudantes do grupo de risco, definidos conforme critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado de Saúde, permanecerão realizando apenas atividades não presenciais;

V) cada escola deverá organizar o atendimento às turmas observando-se o distanciamento previsto pelo protocolo sanitário da Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais, devendo Gestor Escolar organizar revezamento dos estudantes de maneira que cada grupo possa participar do mesmo número de aulas por componente curricular (SEE, 2021).

No município de Uberlândia/MG, a discussão gerou em torno da fundamentação do art. 2º da Lei Municipal n.º 11.444/2013, transcrito a seguir:

Art. 2º - A Rede Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender consiste em uma forma de atuação conjunta de instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação, capazes de agir em cooperação e de estabelecer relações pautadas na autonomia, na complementaridade, na horizontalidade e no interesse comum de contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente (UBERÂNDIA, 2013).

A partir do mês de março do ano de 2020, as aulas presenciais foram suspensas no município, até que na Resolução SME n.º 001/2020, datada em 27 de maio de 2020, regulamentou a oferta de “regime especial de atividades não presenciais e instituiu o regime

especial de trabalho remoto nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia”²⁹ (SME, 2020). O docente precisou elaborar atividades, de forma que os alunos mantivessem o vínculo com a escola com seus próprios e disponíveis recursos tecnológicos e em ambiente doméstico. Tal documento fundamenta-se para que as 800 horas fossem garantidas durante o período pandêmico, sendo asseguradas pelo parecer CNE n.º 05/2020, que organizava o calendário escolar e o próprio cumprimento da carga horária mínima exigida.

A caráter de conhecimento, em nível nacional, vale citar:

- Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Saúde, referente à substituição de aulas presenciais por remotas, no contexto da pandemia;
- O reconhecimento do estado de calamidade, através do Decreto Legislativo n.º 6/2020;
- Lei n.º 14.040/2020, que orienta nas normas educacionais que seriam implementadas no transcorrer do estado de calamidade pública;
- Resoluções SEE n.º 4329/2020 e n.º 4336/2020, que apresentam normas em relação à oferta de regime especial de atividades não presenciais e instituem o regime especial de teletrabalho em escolas estaduais da rede pública na educação básica e profissional, a fim do cumprimento de carga horária mínima.

A Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Saúde, referente à substituição de aulas presenciais por remotas, no contexto da pandemia, menciona, no art. 1º, a questão da substituição das disciplinas presenciais em caráter excepcional, com o auxílio dos meios de tecnologias e comunicação em instituições do ensino superior.

A respeito do reconhecimento do estado de calamidade, este foi reconhecido através do Decreto Legislativo n.º 6/2020, assinado em março de 2020, por meio do qual ficou

reconhecida, exclusivamente para os fins do art. 65 da Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000, notadamente para as dispensas do atingimento dos resultados fiscais previstos no art. 2º da Lei n.º 13.898, de 11 de novembro de 2019, e da limitação de empenho de que trata o art. 9º da Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, com efeitos até 31 de dezembro de 2020, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem n.º 93, de 18 de março de 2020 (BRASIL, 2020).

Sobre os decretos, normativas e resoluções que estiveram implantadas em todo o país, inclusive no estado mineiro e município de Uberlândia durante o período crítico da pandemia de covid-19:

Em Minas Gerais, estão descritos no quadro 2:

²⁹ No município de Uberlândia/MG, foram adotadas medidas, durante a pandemia de Covid-19, que podem ser conhecidas pelo acesso à página: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2022/01/06/educacao-municipal-contou-com-avancos-em-2021/>. Acesso em 20 mai. 2023.

Quadro 2 – Legislações pertinentes ao COVID-19 e respectivo assunto em Minas Gerais

LEGISLAÇÃO	DO QUE SE TRATA
Decreto 47.886/2020	Estabelece medidas de prevenção no que se refere ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, em âmbito de Poder Executivo, da doença viral causada pelo COVID-19, institui o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde do COVID-19.
Normativa CEE n.º 01/2020	Dispõe orientações para o trabalho nas atividades educacionais (seja em reposição de horas, dias letivos, revisão do calendário escolar, entre outros).
Resoluções SEE n.º 4329/2020 e n.º 4336/2020	Apresentam normas em relação à oferta de regime especial de atividades não presenciais e instituem o regime especial de teletrabalho em escolas estaduais da rede pública na educação básica e profissional, a fim do cumprimento de carga horária mínima
Resolução n.º 4.506/2021	Para os anos letivos de 2020 e 2021, é instituído o ensino híbrido como modelo educacional. Também revoga dispositivos da Resolução SEE no 4.310, de 17 de abril de 2020 e da Resolução SEE no 4.329, de 15 de maio de 2020. Importante mencionar a respeito da retomada de aulas de forma presencial com alunos da educação básica do 1º ao 5º ano a partir do ano de 2021 do mês de julho de maneira híbrida (aulas com semanas alternadas de forma presencial ora forma remota) a esses alunos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

O “Acervo de Notícias da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais” (2021), estabelece normativas no que se diz respeito à educação básica durante o período pandêmico. O Quadro 3 representa de maneira sucinta as que foram pertinentes ao período:

Quadro 3 – Normativas à educação básica no contexto pandêmico

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) manifestou aos Sistemas e às Redes de Ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas, em razão das ações preventivas à propagação da Covid-19.
Em 20 de março, o Congresso Nacional, atendendo a solicitação da Presidência da República, editou o Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020, reconhecendo o estado de calamidade pública, com efeitos até 31 de dezembro de 2020.

Em 27 de março de 2021, por meio da Nota de Esclarecimento e Orientações n.º 01/2020, o Conselho Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, no uso de suas atribuições, veio a público, elucidar e orientar a reorganização das atividades escolares do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, devido à pandemia COVID-19.
Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória n.º 934, que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo nos níveis da Educação Básica e da Educação Superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.
O Parecer CNE/CP n.º 5, de 28 abril de 2020, tratou da reorganização do Calendário Escolar e o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19
Em Minas Gerais, o CEE editou a Resolução CEE n.º 474, de 08 de maio de 2020, que dispõe sobre a reorganização das atividades escolares do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, devido à pandemia COVID-19, e dá outras providências. Este dispositivo legal foi revogado e atualizado pela Resolução CEE n.º 479/21, de 01/02/21.
Em relação aos Cursos Técnicos, a Resolução CEE n.º 475/20, de 14/07/21, que versa sobre a substituição das aulas e/ou atividades práticas de estágio obrigatório presenciais por aulas e/ou atividades remotas, enquanto durar a situação de pandemia do COVID-19, foi revogada pela Resolução CEE n.º 479/21, de 01/02/21, que estabelece nova redação ao artigo 1º, estendendo o período de autorização tratado no caput, “enquanto vigorar o estado de calamidade pública em Minas Gerais”.
O Parecer CNE/CP n.º 9, de 8 de junho de 2020, retomou essa temática, com o reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2020
O Parecer CNE/CP n.º 11, de 7 de julho de 2020, definiu “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia”.
Em 18 de agosto, foi sancionada a Lei n.º 14.040/2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6/2020. As instituições escolares de Educação Básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficaram dispensadas, em caráter excepcional, durante o ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6/2020: na Educação Infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no inciso II do art. 31 da Lei n.º 9.394/1996; e no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual nos termos do inciso II do art. 2º da Lei n.º 14.040/2020.
A Nota de Esclarecimento e Orientações do CEE n.º 03/2020, de 17/9/2020 estabelece orientações para a reorganização das escolas e planejamento do retorno às atividades presenciais baseadas na análise conjugada de normatizações compiladas.
Em 06 de dezembro de 2020, o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer CNE / N.º 15/2020 com Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020.
O Parecer CNE/CP n.º 19/2020, homologado em 10/12/20 pelo Conselho Nacional de Educação, aprovou o reexame do Parecer CNE/CP n.º 15, de 6 de outubro de 2020 que

estabelece Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020 e definiu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020.

A Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020 institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020.

A Resolução CNE/CP N.º 2, de 5 de agosto de 2021 institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Fonte: Retirado do “acervo de notícias do estado de Minas Gerais”³⁰.

Em Uberlândia, MG, no que diz respeito às principais legislações que nortearam o município no setor educacional, vale mencionar, conforme Quadro 4:

Quadro 4 – Legislações pertinentes ao período pandêmico em Uberlândia, MG

LEGISLAÇÃO	DO QUE SE TRATA
Decreto n.º 18.550/2020	Pelo âmbito da administração pública do município, trata de medidas temporárias preventivas a respeito do COVID-19.
Decreto n.º 18.553/2020	Diz a respeito sobre a situação de emergência em Uberlândia entre outras medidas para o enfrentamento ao COVID-19.
Resolução SME n.º 001/2020	Trata da regulamentação para a oferta de regime especial de atividades não presenciais. Para as escolas em toda a rede municipal, institui o regime especial de trabalho remoto em virtude da pandemia do COVID-19 a fim de cumprir a carga horária mínima exigida.
Resolução SME 001/2021	Dispõe a respeito do ensino híbrido no município com oferta de atividades que não fossem de forma presenciais. Observação: Dispõe ainda a respeito do ensino híbrido e da oferta de ensino não presencial alterada pela Resolução SME n.º 003/2021, de outubro, no Art. 3º, sobre a vigência do ensino não presencial até o final do ano letivo de 2021.
Resolução SME n.º 004/2021	Recomenda a retomada das aulas e atividades de forma presencial e

30

Disponível

em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Rela%C3%A7%C3%A3o%20das%20normativas%20e%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20relativas%20%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20no%20contexto%20da%20pandemia.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

	obrigatória a partir de 09 de novembro de 2021, em Uberlândia.
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

3.2 A pesquisa de campo: aplicação de entrevistas semiestruturadas

Por último, por meio da pesquisa de campo, conforme Bogdan e Biklen (1994), foi realizada aplicação de entrevista semiestruturada com os/as professores/as, além de uma roda de conversa, caracterizando o perfil docente e o contexto da escola municipal (EMEI) investigada, considerando-se o cenário pandêmico.

Em conjunto com a observação, a entrevista contribuiu na análise do perfil docente e o contexto da escola em estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista em profundidade é um tipo de estratégia que representa o tipo de pesquisa denominada qualitativa. E para este tipo de trabalho, foi do tipo semiestruturada, ou, em outras palavras, apesar de haver um roteiro para perguntas, elas tiveram a oportunidade em ser aprofundadas ou ainda modificadas ao longo do processo da entrevista. Manzini (1990) acrescenta a necessidade de se partir de um roteiro com as perguntas desejáveis, mas que ao longo da entrevista podem ser acrescentadas (ou não) de forma natural, sem rigidez, por meio de outras perguntas, o que permite respostas sem ter um padrão de alternativas.

Ainda, foi proposta a entrevista, porque esta “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e situação que está sendo investigada”, sendo que a justificativa para este contato direto seja a questão de que “podem ser influenciados pelo seu contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

É importante mencionar sobre a pesquisa qualitativa, a qual detém características marcantes, evidenciadas por Bogdan e Biklen (1994), entre as quais merecem destaque, nesta pesquisa, a questão da fonte de dados, sendo o investigador como instrumento principal, este há de buscar informações, sendo que o interessante é a questão do contato direto que ele busca, e, uma vez anotados e registrados, precisam ser revistos pelo investigador, já que há de se analisar todo o contexto. A investigação qualitativa também é descritiva, ou seja, não são analisados gráficos ou números, mas sim, palavras ou ainda imagens, o que se torna uma análise com uma abordagem minuciosa.

Assim, percebe-se que o processo se torna algo mais interessante do que os próprios produtos ou resultados, o que vale destacar outra característica que merece relevância nesse tipo de pesquisa, que é a questão de análise de dados através de forma indutiva, ou, em outras

palavras, os dados não possuem prioridade em confirmar hipóteses, mas sim em construir e firmar dados de forma que se tornem um agrupamento, já que o significado é de importância vital nesse tipo de abordagem. Desse modo, pode-se inferir que a questão dos investigadores qualitativos estabelece “estratégia e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). E, por fim, sobre o processo de condução deste tipo de investigação, esta “reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes a serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Para o estudo e análise, foram entrevistadas 13 professoras com formação mínima de magistério, pois, até o ano de 2020, uma das metas do PNE (Plano Nacional de Educação) era de que os professores da Educação Básica tenham ingressado cursos superiores de licenciaturas. As professoras, além da formação acadêmica, costumam ser convidadas pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia a participarem dos cursos de formação continuada promovidos em horários de módulo, ou seja, no horário em que se tem para o planejamento de atividades de aula.

A entrevista proposta se deu de forma presencial, por meio de contato direto com as professoras que aceitaram participar da pesquisa, conforme critérios de exclusão e inclusão, com duração média aproximada de meia hora (trinta minutos) e tratou questões acerca do objeto de investigação. A entrevista foi agendada prévia e individualmente com cada professora participante. A entrevista foi gravada por meio da utilização de um dispositivo de aparelho celular, e, posteriormente, foi transcrita. Finalizada cada entrevista, foi realizado o *download* do arquivo da gravação e este arquivo também foi armazenado em equipamento próprio da pesquisadora e não em ambiente virtual.

3.3 O contexto de investigação

“A realidade escolar é composta de muitas histórias e seus determinantes sociais, políticos, culturais, econômicos, afetivos, teóricos e pedagógicos” (NASCIMENTO; COSTA; RIBEIRO, 2020, p. 59). Assim, a EMEI em estudo tem localização em bairro central do município de Uberlândia, no bairro Aparecida. Até o momento do estudo, é uma casa adaptada e não tem sede própria, ou seja, trata-se de uma casa locada pela prefeitura, com adaptações para atender crianças de até três anos de idade, sendo que possui duas turmas de grupo 1 (uma integral e outra manhã, parcial), grupo 2 (sendo uma turma integral e outra parcial tarde) e de

grupo 3 (alunos integrais e outras duas turmas de forma parcial, sendo uma pelo turno matutino e outro vespertino).

A caráter de informação e ilustração sobre a EMEI Aparecida, na Fotografia 1, as crianças na imagem representam o grupo de crianças que estão entre 1 e 2 anos de idade em sala de aula (Grupo 1), as quais que estão tendo a oportunidade em conhecer as texturas e cheiros das frutas sob a orientação da professora auxiliada por profissionais de apoio e educadora infantil. As próximas fotografias, tais como a 2 e a 4, também representam o mesmo grupo de crianças, sendo que na fotografia 2 está relacionada ao instante em que as crianças estão no momento de degustação das frutas previamente orientadas em sala de aula, mas que, em registro, estão no refeitório da escola para o momento de saborear. O refeitório está interligado à área externa da escola com as salas de aula. É um local bastante ventilado, com cobertura (telhado), além de bebedouros adaptados ao tamanho das crianças que frequentam a escola. Já a Fotografia 4 representa o momento lúdico das crianças do “Grupo 1” com a professora responsável pela turma. Tratando-se de momento lúdico, a Fotografia 3 representa o momento em que diversas crianças estão recreando no parquinho da escola, o qual localiza-se na área externa e possui diversos brinquedos condizentes a idade escolar que ela atende.

Atualmente, são 122 alunos matriculados, incluindo alunos especiais. A escola comporta diversos trabalhadores, além das professoras (até o momento da pesquisa, o quadro de docentes é formado somente por professores do sexo feminino), mas também por profissionais de apoio, educadores infantis (cargo que será extinto), analista pedagógico, diretor escolar, auxiliar de limpeza (além da merendeira, cargo também extinto) e assistente administrativo.

A escola tem um bom espaço físico, que comporta diversos grupos de alunos de forma simultânea e atende a diversas atividades, que podem ocorrer de forma concomitante (atividades lúdicas e pedagógicas). Todas as salas possuem equipamentos de televisão, ventilador, armário, e, nos grupos integrais, há colchões para o momento de descanso, como pode ser visto na fotografia 5, a qual é uma das salas da emei comportando estes itens, que no caso para o grupo de 1 ano integral. Recentemente, todas as dependências da escola foram higienizadas e pintadas de cor branca, o que contribuiu em um toque harmonioso e calmo em todos os ambientes.

A EMEI Aparecida conta com pessoas empenhadas em manter todos os ambientes limpos diariamente, uma vez que, como são crianças muito pequenas, costumam se sujar mais do que o comum, pois muitas estão aprendendo a se alimentar sozinhas, por exemplo.

Além disso, a escola conta com uma atual gestão que se preocupa em repor utensílios de cozinha (pratos, talheres, liquidificadores, por exemplo), brinquedos lúdicos e pedagógicos e itens que podem facilitar o dia a dia do profissional, como cestos para armazenar copos das crianças e caixas organizadoras para organizar e diferenciar brinquedos conforme a faixa etária.

Fotografia 1 – Registro do momento em que as crianças do Grupo 1 participam do momento da atividade pedagógica: conhecer texturas e cheiros das frutas



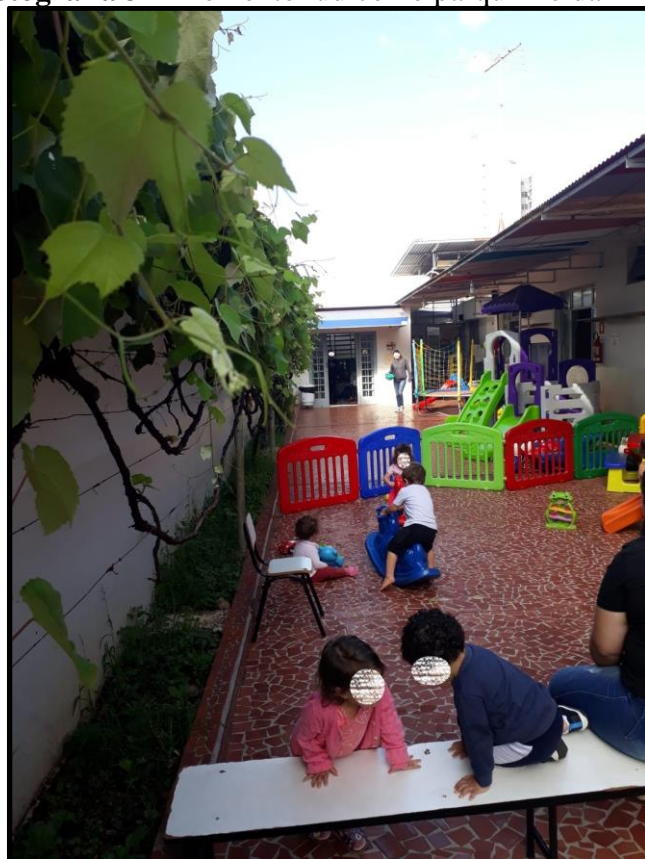
Fonte: Acervo da autora (2023).

Fotografia 2 – Momento das crianças degustarem as frutas



Fonte: Acervo da autora (2023).

Fotografia 3 – Momento lúdico no parquinho da EMEI



Fonte: Acervo da autora (2023).

Fotografia 4 – Momento lúdico no parque com as crianças



Fonte: Acervo da autora (2023).

Fotografia 5 – Sala de aula do grupo integral, correspondendo ao "G1"



Fonte: Acervo da autora (2023).

3.4 Metodologia de análise dos dados

Como metodologia de análise, recorre-se a Bogdan e Biklen (1994), que definem cinco características da investigação qualitativa, aqui apresentadas de forma esquemática. São elas: 1) a fonte direta de coletas de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; 2) é descritiva; 3) há um interesse maior pelo processo do que pelos resultados ou produtos; 4) normalmente, os dados são analisados de forma indutiva; e 5) tem um significado extremamente importante. Destas, interessam-nos as etapas 1, 2 e 4, especialmente.

De modo particular, no que tange à análise dos dados de forma indutiva, Bogdan e Biklen (1994) consideram que não há, na pesquisa qualitativa, a necessidade de elaborar previamente hipóteses a fim de comprová-las ou infirmá-las. Elas podem surgir, ou não, no decorrer da investigação. Assim, o processo indutivo de análise dos dados na investigação qualitativa, nesta pesquisa, assemelha-se a um funil em que “[...] as coisas estão abertas no início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50), em uma situação em que se pode selecionar o que parece mais importante para o/a pesquisador/a. Importante destacar ainda sobre as análises de dados, as quais foram descritas na seção 5, sendo que nem todas as respostas foram aqui descritas conforme perguntas no apêndice “B” devido ao alto teor de semelhança entre elas. Assim, as categorias foram estabelecidas de forma indutiva, considerando-se os dados obtidos a partir da realização das entrevistas, bem como os documentos alvo de análise.

Fizeram parte da pesquisa as professoras que compuseram o quadro docente do EMEI Aparecida, da cidade de Uberlândia/MG, no período de março de 2020 a julho de 2021, mediante aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (conforme modelo constante no Apêndice A), contando com uma amostra que chegou a 13 participantes, conforme projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, que pode ser verificado no Anexo I. Não foram inclusas no estudo as professoras que compuseram o quadro docente do EMEI Aparecida, da cidade de Uberlândia/MG, que não atuaram no período de março de 2020 a julho de 2021, recorte estabelecido na pesquisa que equivale ao período pandêmico de covid-19. Também foram excluídas as professoras que não concordaram em participar da pesquisa e/ou não aceitarem os termos constantes no TCLE.

As perguntas elaboradas e aplicadas durante as entrevistas foram:

- 1) Conte para nós a sua formação. Poderia nos contar sua experiência ao longo dos anos trabalhados como docente na rede municipal?

- 2) Sobre o período pandêmico, poderia dizer se as atividades executadas na escola tiveram alguma alteração quando passaram a ser remotas? O que mudou?
- 3) Sobre o ensino remoto: você já vivenciou ou trabalhou dessa maneira antes da pandemia de covid-19? Ou foi com a pandemia? Como se deu esse trabalho?
- 4) Durante as aulas remotas, foi preciso modificar a forma de trabalhar com as crianças? O que você aprendeu com esse trabalho?
- 5) Você conseguiu perceber se a maioria das famílias era assídua? Essas famílias conseguiram acompanhar as aulas em casa?
- 6) Você conseguiu se adaptar às exigências do ambiental virtual/remoto? Pretende continuar alguma atividade de forma remota, como, por exemplo, usar tecnologias para permitir as famílias estarem mais próximas à escola? Se sim, quais? Por quê?
- 7) O que você pensa a respeito de desafios da escola a partir do contexto da pandemia? Por exemplo, você já pensou sobre os impactos da educação após esse período?
- 8) O que você pensa sobre o trabalho de envolvimento dos profissionais da educação, em especial aos docentes, no que diz respeito ao preparo destes para o uso dos recursos tecnológicos?
- 9) Faltou algo (ou alguma ferramenta) para uma melhor execução de seu trabalho, como, por exemplo, o conhecimento e acesso sobre o uso das ferramentas tecnológicas? Poderia nos dar um exemplo?
- 10) Para finalizar, como você visualiza a educação escolar, especialmente a educação básica, após o período vivenciado na pandemia?

Para a apresentação das professoras que foram entrevistadas, o quadro a seguir demonstra uma letra aleatória que, em cada linha que se segue, alinha o respectivo nível de formação e tempo de atuação na docência:

Quadro 5 – Perfil das entrevistadas

PROFESSORA	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
RC	PEDAGOGIA E ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA	APROXIMADAMENTE 30 ANOS
K	PEDAGOGIA E ESPECIALIZAÇÃO EM AEE (Atendimento educacional especializado)	DESDE 2010
JR	PEDAGOGIA E ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO	3 ANOS COMO EFETIVA

	EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	
N	PEDAGOGIA, GEOGRAFIA, COMÉRCIO EXTERIOR E ESPECIALIZAÇÃO	12 ANOS
J	PEDAGOGIA E ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA E NEUROPSICOPEDAGOGIA	15 ANOS
B	PEDAGOGIA E ESPECIALIZAÇÃO EM ÁREA INFANTIL E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	DESDE 2008
I	PEDAGOGIA E ESPECIALIZAÇÃO EM TERAPIA FAMILIAR E SEXOLOGIA	11 ANOS
H	PRIMEIRAMENTE, FEZ O MAGISTÉRIO. POSTERIORMENTE FEZ A GRADUAÇÃO E NORMAL SUPERIOR	DESDE 2004
V	MAGISTÉRIO, GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA E ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	DESDE 1995
RO	PEDAGOGIA E ESPECIALIZAÇÃO EM: PEDAGOGIA EMPRESARIAL, SUPERVISÃO, INSPEÇÃO E ORIENTAÇÃO	20 ANOS
S	PEDAGOGIA E ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA	29 ANOS
P	PEDAGOGIA, ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DE PESSOAS E GESTÃO EMPRESARIAL	DESDE 2012
AN	PEDAGOGIA E ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL, FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	DESDE 2003

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

SEÇÃO 4 – ANÁLISE DOCUMENTAL: O QUE REVELAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA/MG

Apesar de algumas barreiras já existirem no contexto educacional antes da pandemia covid-19 (tais como o abandono escolar), durante o período pandêmico foi desencadeada uma série de outras questões que inviabilizaram, para alguns alunos, o acesso ao atendimento escolar, pois, apesar da educação ser garantida por lei (como cita a Constituição de 1988, no art. 6º), durante esse período tornou-se um desafio não somente para os docentes, como a preocupação com o trabalho de formação aos alunos e transmitirem conteúdos, mas também para os alunos, no sentido de terem meios e recursos para estarem participativos e assíduos em aulas de forma remota, ou seja, em um ambiente virtual.

Para este capítulo, há de se considerar as políticas públicas no que diz respeito à educação e, em especial, a infantil, em destaque para as definições de políticas públicas educacionais, principais leis e diretrizes que as contemplem, de forma que contribuam no desenvolvimento no sistema educacional, uma vez que essas políticas necessitam estabelecer e visar principalmente os alunos, de forma que possam transformar o ambiente escolar e contribuir eficazmente na vida do discente durante todo o processo de formação.

4.1 O que consideramos como política pública educacional

O artigo 4º, da CF/88, trata o dever do Estado para com a educação escolar pública, garantindo obrigatoriedade e gratuidade de forma que atenda a partir da pré-escola, Ensinos Fundamental e Médio. No que se trata da educação infantil, é no artigo 11º que se diz respeito à oferta de educação infantil em creches e pré-escolas, com prioridade no Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela CF/88 à manutenção e desenvolvimento de ensino. Lembramos que, segundo Martins (2020, p. 12), “a qualidade no ensino fundamental depende da qualidade da educação infantil”.

Assim, a partir da declaração de surto do novo coronavírus e da caracterização como pandemia, conforme assinalamos anteriormente, a ciência teve a oportunidade de destacar a sua importância no contexto pandêmico, apesar de várias contestações e negacionismos. Diversas reflexões feitas pela comunidade científica vislumbraram contribuições na área de política pública, com o pretexto de compreender pandemias, os governos e as preocupações com os

sistemas de proteção social (no caso, a saúde) atentando e assegurando decisões de vida e morte das populações, uma vez que as políticas públicas, “repercutem na economia e na sociedade, daí porque qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (SOUZA, 2007, p. 03). É importante lembrar que as políticas públicas “foram construídas a partir de demandas sociais que historicamente se institucionalizaram e foram reconhecidas como direitos” (MARTINS, 2010, p. 498).

Há de se preocupar ainda em entrever o dever do Estado, o qual deve preocupar em medidas para que os direitos sejam garantidos integralmente a todas as pessoas, já que a crise sanitária instalada com a pandemia covid-19 não deixa de ser uma crise de direitos humanos. No caso do Brasil, a dúvida em ter uma política pública nacional no combate à pandemia mencionada, como a ausência de diagnóstico dos problemas ou mesmo com outras políticas públicas em andamento (tais como a questão da vacinação, programas sociais), mostrou-se por meio da existência de várias ações desarticuladas e não de uma política pública organizada, planejada, implementada tão pouco monitorada. Assim, a política de financiamento “poderá se consolidar como instrumento de garantia do direito à educação, em consonância com os compromissos que a Constituição assumiu para com a ordem social e os objetivos da República” (MARTINS, 2010, p. 498).

As políticas públicas precisam ser vislumbradas de modo a contemplarem o bem público, que deve “permitir e incentivar a participação dialógica entre vários atores e, portanto, serem, ao mesmo tempo, resultado e fomentadoras da dimensão política da democracia” (NOVAIS, SOUZA; 2022, p. 174). Novais e Souza (2022) comentam a respeito

(...) do modo como os grupos dominantes e os seus representantes incorporam pautas dos movimentos sociais com a finalidade de reduzir o potencial de mudanças dos elementos que compõem a estrutura da exclusão e opressão. Nessa perspectiva, o tema da reivindicação pode ser contemplado na redação da política pública publicada nas páginas oficiais dos governos e anunciado na mídia como ação desses governos, mas é despido de elementos provocadores da possibilidade dessa política contribuir para alterar visões majoritárias e correção de força; elementos integrantes das reivindicações observadas nos movimentos de resistência propositiva popular, o que também remete a pensarmos sobre o papel dessas políticas públicas na manutenção do sistema de acumulação vigente e no amortecimento das pressões por mudanças (NOVAIS, SOUZA; 2022, p. 174).

Assim, infere-se que elas possuem preocupação e foco em um bem público, e “devem permitir e incentivar a participação dialógica entre vários atores e, portanto, serem, ao mesmo tempo, resultados e fomentadoras da dimensão política da democracia” (NOVAIS; SOUZA, 2022, p. 178). Ou, em outros dizeres, a população deve ter a oportunidade de participar nas

decisões que são de interesse dela, de maneira que “um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado” (OLIVEIRA, 2010, p. 01).

No setor da educação, vale destacar a questão de políticas públicas educacionais, que trabalham com o foco “mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares” (OLIVEIRA, 2010, p. 04), ou seja, preocupam-se com a educação escolar. Brandão (1989) analisa que a educação pode ser produzida em qualquer lugar, não basicamente nem necessariamente em ambiente escolar, pois a educação contribui na formação dos tipos de homens e mulheres, participando do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem troca de símbolos, bens e poderes, que, em conjunto, constroem os vários tipos de sociedade. Em culturas e lugares diferentes, a educação se mistifica. Porém, a educação “só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas” (OLIVEIRA, 2010, p. 05), ou ainda são as que “dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA, 2010, p. 05).

Dessa forma, pode-se observar que a “política educacional é uma política pública social, na medida em que busca a relação das desigualdades, volta-se para o indivíduo [...] como cidadão, detentor de direitos [...]” (MARTINS, 2010, p. 499). Ressalta-se ainda que

As políticas públicas contemporâneas evidenciam a constituição de uma agenda obrigatória aos países ditos em desenvolvimento, que têm como um de seus itens a incorporação de tecnologias à educação como uma possibilidade de democratização e melhoria de sua qualidade (ECHALAR; SOUSA; ALVES FILHO, 2020, p. 20).

Retomando, convém lembrar que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação teve a aprovação em 1961, que, porém, foi impulsionada somente com a CF/88, quando esta foi aprovada. É importante mencionar que a LDB (n.º 9394/1996) é composta por mais de 90 artigos que tratam sobre a proposição de uma BNCC, ou seja, que todos os estudantes do país, tanto em áreas urbanas quanto em rurais, tenham acesso a um currículo comum capaz de desenvolver conhecimentos e habilidades também comuns.

Na educação infantil, vale ressaltar a obrigatoriedade das crianças de 4 e 5 anos em pré-escola e de uma carga horária mínima de 800 horas. Na CF/88, no que se trata dos principais destaques na educação, leva-se em consideração os artigos 205, 206, 208 e 213, a saber:

Art. 205: a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, 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.
Art. 206: o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...)

Art. 208: o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (...)

Art. 213: os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação. II- utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 7).

Ao ser decretado o estado de pandemia, várias medidas legislativas precisaram ser implementadas, inclusive na educação. As atividades escolares de forma presencial precisaram ser suspensas, e assim surgiu a necessidade dos estados, municípios e Distrito Federal formalizarem normativas e novas regulamentações para que os alunos continuassem os estudos.

Foi retratado, em estudos apresentados em capítulos anteriores, que as desigualdades entre os alunos, que já existiam, ficaram ainda mais evidentes, uma vez que nem todos os alunos possuem acesso a tecnologias ou a outros serviços que seriam básicos para manter a continuidade das aulas remotamente (acesso a serviço de internet, computadores etc.). Ou seja, a pandemia de covid-19 “(...) não afeta igualmente as pessoas, no que se refere às condições de tratamento, prevenção, à possibilidade de manter ou viver o isolamento social e de sobreviver sem recursos oriundos do trabalho” (NOVAIS; SOUZA, 2021, p. 529).

Em caráter complementar, a BNCC (BRASIL, 2018) organiza-se por meio dos campos das experiências, através da integração entre diversas áreas de conhecimento e linguagens, sendo que a criança, inserida no contexto escolar, tem a oportunidade em aprender por meio de experiências ali vivenciadas. Como a BNCC é norteada por currículos de sistemas e redes de ensino, além de atender às propostas pedagógicas das escolas tanto de rede públicas quanto particulares, tem como direcionamento e objetivo na formação humana integral que vise uma construção de uma sociedade inclusiva, democrática e justa.

O documento em questão também estabelece os campos da experiência na educação infantil em: o eu, o outro e o nós; corpos, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e por fim, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Vale destacar que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, compreendidos comportamentos, habilidades e conhecimentos, também englobam vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiência, levando em consideração nos eixos estruturantes as brincadeiras e interações (BRASIL, 2018).

É nela que se encontra uma subdivisão de três distintos grupos de crianças compostos em bebês (de até 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), as quais estão dispostas conforme possibilidades de aprendizagem e características do desenvolvimento de cada faixa etária.

Os professores, por meio de relatórios, portfólios, podem registrar os principais processos que a criança vivenciou nesse período, de forma que contribua na vida escolar do aluno para a próxima etapa, que é o Ensino Fundamental. Assim, é importante que se tenha consideração na particularidade de cada criança e uma perspectiva contínua em todo o processo educativo.

É importante destacar uma crítica à BNCC³¹, de maneira descarada e ausente no que se diz a respeito dos interesses de classes populares, ou seja, das pessoas que necessitam e dependem da escola pública:

(...) revelou a desfaçatez dos interesses de mercado, uma vez que se coloca vinculada aos pressupostos do neoliberalismo e do neoconservadorismo. É mais uma maneira de se legitimar o colonialismo e a colonialidade, que atende aos interesses dos empresários da educação, especialmente aqueles que produzem *softwares* e materiais didáticos, em detrimento do real interesse das classes populares que dependem fundamentalmente da escola pública, de qualidade, democrática, laica, gratuita, para todos e todas (NOVAIS; SOUZA, 2021, p. 540).

O destaque ao BNCC é para mostrar que, de maneira geral, ainda é um desafio o processo de implementação, pois apesar de ter como objetivo em trabalhar com um único currículo em todo o país, enfrenta na prática em atingir a todos e todas discentes em todo o país.

Vale ainda apresentar, para esta pesquisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (1999), que instituem as diretrizes curriculares para a educação infantil, com ênfase no artigo 3º, o qual menciona sobre os princípios éticos de autonomia, responsabilidade, respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania (criticidade e respeito da ordem democrática), e no que diz respeito aos princípios estéticos de sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Em termos de Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009, em âmbito de Educação Infantil, no artigo 3º trata-se da preocupação do currículo pertencente a essa etapa, ou seja, crianças de até 5 anos de idade: no que diz respeito ao desenvolvimento integral, busca articular

³¹ Artigo “Colonialismo e Colonialidade na educação: da denúncia ao anúncio da resistência propositiva popular”. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/debateseducacao/article/view/10544/pdf>. Data de acesso: 16 jun. 2023.

experiências e os saberes da criança, que tenham a inclusão do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Assim, no próximo artigo exemplifica e trata sobre as propostas pedagógicas, considerando a criança como centro de planejamento curricular. Por tratar-se de um sujeito histórico e de direitos, a criança produz cultura: já que no dia a dia, a criança interage levando a questionamentos e sentidos pela sociedade e natureza (BRASIL, 2009).

Importante mencionar a ideia da importância das DCNEIs (2009) no que diz respeito às propostas pedagógicas na educação infantil, baseada no artigo 6º, partindo dos 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, 2009, p. 2).

De forma sucinta, essas diretrizes se preocupam e colocam a criança em foco e são enfáticas no que diz respeito ao acesso e conhecimento científico e cultural, sem se esquecerem de engradecer o ambiente (cultura) em que a criança está inserida; dessa forma, partem desses princípios acima mencionados. As diretrizes têm atenção na criança e deram continuidade no trabalho para a fundamentação do BNCC, a qual trata a criança como um ser capaz de criar e alterar não somente a sociedade, mas também a cultura (BRASIL, 2009).

Vale destacar a Resolução n.º 5, de 17 dezembro de 2009³², que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais na Educação Infantil, que as articula com as da educação básica, que buscam orientar as políticas públicas na área e elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, 2009).

Entre os 13 artigos dispostos, é importante mencionar o 8º, transcrito a seguir:

Art. 8º: a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 02).

Vale ainda mencionar o artigo 26, que menciona sobre os currículos, desde a educação infantil até o Ensino Médio, que, em consonância ao BNCC, podem ser complementados por

³² Link de acesso que dispõe a resolução: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 09 jun. 2023.

uma parte diversificada através de exigências e características regionais e locais referentes à cultura, sociedade, economia e aos educandos (BRASIL, 2013).

Assim, pode-se inferir sobre a responsabilidade das crianças a partir da educação infantil, o qual deve-se vislumbrar e englobar a participação da escola juntamente com toda a comunidade escolar, de maneira que o espaço escolar garanta não somente mais um local de aprendizado mas também que seja acolhedor e de acolhimento. E, no que diz respeito à educação infantil, "busca promover o desenvolvimento das crianças em sua totalidade, contribuindo para a construção de sua identidade e autonomia, atendendo às necessidades básicas do cuidar e do educar em cada faixa etária, tendo em vista o brincar como direito e linguagem própria dessa fase" (UBERLÂNDIA, 2020, p. 70).

4.2 Análise do *corpus* documental

Percebe-se a importância de se ter o conhecimento de contextos históricos, incluindo as legislações, para a compreensão de análises documentais. Cellard (2008) trata da relevância documental para também fazer um recorte temporal de fatos e acontecimentos para análises, de maneira que ideias e hipóteses iniciais da pesquisa sejam reveladas ou simplesmente ignoradas. O mesmo autor cita sobre o documento, o qual "permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social" (CELLARD, 2008, p. 295).

A pesquisa científica propõe ideias de estudo que podem confirmar teorias alavancadas em estudos de forma que possam ser exploradas ou simplesmente se tornarem inválidas. Assim, há de se investigar também as interações, de maneira que o pesquisador, além de organizar análise documental, também tenha a oportunidade em sistematizar os questionamentos propostos. O pesquisador que "trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material" (CELLARD, 2008, p. 296). Ainda complementa que "ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade" (CELLARD, 2008, p. 296).

A análise preliminar é necessária, ou seja, através de dimensões como: contexto, autor (ou autores), natureza do texto, interesses, confiabilidade e conceitos-chave, para que o trabalho tenha elementos para reunir todas as partes dos itens da problemática, o "pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial" (CELLARD, 2008, p. 303). Ou seja, o resultado final do trabalho precisa ser estudado e analisado a fim de que se obtenha uma melhor compreensão acerca do tema proposto.

As políticas públicas precisam enfatizar e levar em consideração a educação infantil, já que, além de deterem direitos (descritos em leis, através da Constituição Federação e Estatuto da Criança e do Adolescente), as crianças precisam ser englobadas e promovidas a ações para o seu desenvolvimento, no que diz respeito à saúde, segurança, parentabilidade, nutrição e educação.

Quadro 6 – Políticas públicas educacionais para Educação Infantil (contexto pandemia covid-19) do município de Uberlândia analisados a partir de Cellard (2008)

DOCUMENTO EM ANÁLISE	CONTEXTO	AUTORIA	AUTENTICIDADE E CONFIABILIDADE	NATUREZA DO CONTEXTO	CONCEITOS CHAVE E LÓGICA INTERNA
Decreto n.º 47.886/2020	Medidas de prevenção ao contágio, de enfrentamento e contingenciamento pela COVID-19	Lei estadual – governador do estado de Minas Gerais	Decreto publicado em 16 de março de 2020. Documento publicado em diários oficiais disponibilizados em <i>sites</i> oficiais para o público em geral.	Disposição de 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).	Medidas preventivas do novo coronavírus; instituição de um Comitê Gestor do Plano de prevenção e contingenciamento em saúde do COVID – 19.
Normativa CEE n.º 01/2020	O Governo Federal editou a Medida Provisória n.º 934, que estabelecia normas excepcionais para o ano letivo nos níveis da Educação Básica e da Educação Superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública (Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020).	Assinado por Hέλvio de Avelar Teixeira (presidente)	Instrução normativa. Editado pelo Governo Federal disponibilizados em <i>sites</i> oficiais do governo para consulta pública em geral.	Normas referente as reorganizações de calendários escolares devido ao COVID-19 em todo o sistema de Ensino do Estado de MG.	Referente à regulamentação sobre a oferta de regime especial das atividades não presenciais. Também em relação ao regime especial de trabalho (remoto) em toda a rede municipal de ensino.
Resolução n.º 4506/2021	A resolução instituí o modelo híbrido como modelo de educação (2020 e 2021).	Secretaria do Estado de MG	Resolução secretaria do estado de MG. Documento oficial disponibilizado em <i>site</i> oficial do Governo Federal para consulta em geral.	Institui o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos de 2020 -2021 e revoga dispositivos da Resolução SEE no 4.310, de 17 de abril de 2020 e da Resolução	Refere-se ao protocolo sanitário de retorno das atividades escolares de forma presenciais durante o período pandêmico em todo o estado de Minas Gerais.

DOCUMENTO EM ANÁLISE	CONTEXTO	AUTORIA	AUTENTICIDADE E CONFIABILIDADE	NATUREZA DO CONTEXTO	CONCEITOS CHAVE E LÓGICA INTERNA
				SEE no 4.329, de 15 de maio de 2020.	
Resolução SME n.º 001/2020	Regime especial de trabalho remoto em toda a rede municipal de ensino no município de Uberlândia, MG.	Secretaria Municipal de Educação	Resolução disponibilizado em Diário Oficial do município, que pode ser consultado pelo público em geral. Jurídico: orientações compostas por normativas com deliberações no âmbito educacional.	A determinação do tipo de regime de trabalho remoto para os funcionários das escolas componentes ao município de Uberlândia.	Tratam-se de orientações estabelecendo normas educacionais referente ao regime de trabalho do profissional da educação em toda a rede municipal de ensino.
Decreto n.º 18.550, datado em 19 de março de 2020	Disponibilizadas as medidas temporárias de prevenção ao novo coronavírus	Prefeitura Municipal de Uberlândia através do prefeito Odeldo Leão	Decreto municipal para consulta do público.	Através do decreto, determinou em alguns artigos sobre medidas de prevenção referente ao COVID-19.	Válido para âmbito na Administração Pública Municipal em Uberlândia, MG. Ela determina inclusive, a suspensão de reuniões ou quaisquer outras atividades que aglomerassem pessoas, além de viagens oficiais de servidores da Administração Pública Municipal.
Lei n.º 14.040/2020	Disponibilizadas normas educacionais excepcionais a serem implementadas durante o período de calamidade pública.	Governo Federal (Ministério da Educação).	Disponibilizados em diários oficiais e <i>sites</i> oficiais do governo (tais como o do “planalto.gov”).	São orientações compostas por normativas que transcorrem sobre a educação e o contexto pandêmico.	Refere-se a validação da carga horária do aluno, o qual delibera o aluno da não obrigatoriedade dos dias letivos.
Resoluções SEE n.ºs 4329/2020 e 4336/2020	Apresenta normas em relação a oferta de regime especial de atividades não presenciais e institui o regime especial de teletrabalho em escolas estaduais em rede pública	Governo Estadual de MG.	Resolução disponível em <i>sites</i> oficiais do governo do estado de MG (Diário Oficial do Estado de MG com publicação	O documento institui o Teletrabalho aos servidores lotados em escolas públicas do estado de MG. Caberão aos servidores o controle de suas atividades através do Plano de Trabalho	Normas em relação ao teletrabalho atentando a validação da carga horária executada pelo profissional da educação e documentos nomeados como em Anexo IV e Anexo V. O PET garante a validação da carga horária do discente.

DOCUMENTO EM ANÁLISE	CONTEXTO	AUTORIA	AUTENTICIDADE E CONFIABILIDADE	NATUREZA DO CONTEXTO	CONCEITOS CHAVE E LÓGICA INTERNA
	na educação básica e profissional a fim de cumprimento de carga horária mínima.		disponibilizada em <i>sites</i>).	Individual e por Relatório de Atividades. A resolução 4336 refere-se ao PETs a ser feito pelos componentes curriculares. Este será computado pela carga horária do estudante.	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Durante o período pandêmico de covid-19, o uso das tecnologias oportunizou que os alunos continuassem os estudos; porém, vale ressaltar que “a digitalização permanente das relações humanas acabará, inevitavelmente, por desfigurar o próprio fenômeno educativo, que não se compadece de uma entrega permanente ao domínio do digital” (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020, p. 06). Os autores ainda complementam que, nessa conjuntura, se tal condição permanecer, o ato educativo “difícilmente se poderá assumir como um ponto de encontro e de debate entre docentes e estudantes, num estilo de educação partilhada, expõem os seus pontos de vista, partilham experiências e dão sentido às suas práticas” (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020, p. 06).

A experiência, conforme comentamos em capítulos anteriores, vincula-se intimamente ao processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, faz-se necessário a reflexão teórica em torno do processo de ensinar e aprender. Para isso, recorremos a Brandão e Borges (2008, p. 14), que consideram o aprender, é uma “atividade inerente a tudo o que é vivo, e a aprendizagem responde pela totalização do ser de cada pessoa e pela realização de cada cultura”. Sendo assim, como agente do processo, o educador tem a função fundamental em “aprender a saber através de criar saberes para aprender” (BRANDÃO; BORGES, 2008, p. 14). Assim, percebe-se que a nova cultura da era da aprendizagem é percebida através da avassaladora quantidade de informações, que por meio digitais, promovem maior velocidade de acesso a elas.

Além disso, vivemos em uma “era contrária a experiência”, e nem sempre a informação é precisa e verdadeira. O docente, na função de se preocupar em aprendizagem de forma permanente, ao educar, colabora no processo de aprendizagem, a fim de transmitir conhecimentos.

Tratando-se de políticas públicas educacionais que incluam e direcionem a educação infantil, vale a amostra de leis, decretos e resoluções assinaladas no Quadro 3 e algumas observações que serão descritas nas próximas linhas, já que “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (CELLARD, 2008, p. 295).

A primeira LDB, aprovada em 1961, teve uma evolução gradativa até a aprovação da CF/88. No entanto, foi apenas com a LDB de n.º 9394/1996 que se prezou uma BNCC em âmbito para todo o país, de maneira que os “conjuntos de aprendizagens essenciais a todos os alunos desenvolvam ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018). Isso abrange a todos os estados, sejam em áreas urbanas, rurais e de escolas da rede pública e privada. A finalidade desta legislação seria em equipar o ensino, que, conseqüentemente, minimizaria as desigualdades existentes na educação.

Nesse contexto, entre as diferenças de camadas da população existentes na sociedade, foi na pandemia que se evidenciaram situações que ressaltaram tamanha desigualdade social e econômica existente. Por exemplo, aos que possuíram uma condição financeira melhor, o acesso a medicamentos e hospitais particulares teve mais êxito, se comparados aos que dependiam do Sistema Único de Saúde (SUS), pois, por este receber a toda população, várias pessoas procuraram por este tipo de atendimento, já que, para muitas pessoas, ainda é a única alternativa. Em muitas cidades brasileiras, não demorou muito para os hospitais públicos ficassem lotados de casos graves. Assim, entre vários aspectos, a pandemia afetou principalmente aos mais pobres, o que deixou ainda mais evidente a desigualdade presente na sociedade brasileira.

Em decorrência dessa crise sanitária e humanitária, no setor educacional algumas mudanças e medidas legislativas foram necessárias, a fim de que se evitassem menores consequências e outros agravantes possíveis, inclusive a evasão escolar, além da contaminação do vírus, pois este, além de ser contagioso, até então, inexistia remédio ou vacina que colaborasse em evitar a doença.

Em caráter de normas extraordinárias na educação que foram implementadas durante o período pandêmico, a Lei n.º 14.040/2020 regulamentou a Medida n.º 934 e determinou que o CNE definisse e orientasse as diretrizes para a implementação da lei. Sobre as medidas que precisaram ser tomadas no que diz respeito à proposta do comércio não estar disponível para vendas de serviços e produtos (apenas para atividades essenciais, tais como hospital e mercados), na educação foi necessário que medidas excepcionais fossem retomada. Assim, essa lei menciona a questão das aulas de forma não presenciais, que o calendário escolar precisaria ser reorganizado (uma vez que ele é programado antes do próximo ano letivo), porém a carga horária precisaria ser cumprida, e, para isso, seria necessário a utilização de TICs.

Dados do IBGE (2022³³) mostram que houve um crescimento do uso da internet a partir de dados comparativos ao ano de 2019, com um número representativo em 2022 para 90% em todo o país, sendo que em 2021 o celular foi o principal dispositivo de acesso à internet em casa. No entanto, o uso de aparelhos de televisão teve um declínio, de 96,2% para 95,5%. Apesar de os dados se mostrarem aparentemente atraentes (lembrando que esse número não abrange a todos os brasileiros, já que não chegou o 100% nem atingiu todas as regiões do país na mesma proporção), não foi detalhado se todos os moradores da casa compartilham o mesmo

³³ Dados Agência IBGE sobre “Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021”. *Link* disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>. Acesso em: 18 jun. 2023.

aparelho, se possuem permissões de acesso para aplicativos a fim de estudo ou trabalho, ou mesmo se conhecem e sabem utilizar os recursos que proporcionam.

É importante notar que, ainda, os dados do IBGE (2021³⁴) atentam que apesar do crescimento expressivo de usos da internet, 4,1 milhões de alunos da rede pública não tinham acesso ela no ano de 2019, e um percentual de 64,8% dos alunos na mesma rede não possuíam aparelho celular, e, aos que não possuíam, o motivo descrito na mesma pesquisa é o alto custo, o que demonstra um percentual de 41,2%. Ademais, 28,7% dos alunos afirmaram não ter o próprio aparelho celular, mas que utilizavam o de outra pessoa. A mesma pesquisa conclui que, no período pandêmico, devido ao celular ser o principal acesso à internet dos alunos da rede pública, estes tiveram maiores dificuldades de aprendizado, se comparados aos alunos da rede particular.

No que diz respeito ao trabalho dos docentes, é preciso retratar os esforços de destes no que se trata a prática de aulas *on-line*, que

(...) não legitimem a educação bancária e que, ao mesmo tempo, o Estado garanta o direito de ensinar e aprender de todos/as, pois tal atividade docente, por meio da mais recente demonstração dos interesses da educação colonizada e colonizadora, foi determinada pela Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia da Covid-19. Tal portaria despreza, como já o dissemos, o contexto da diversidade cultural e da desigualdade social ao determinar tal substituição (NOVAIS; SOUZA, 2021, p. 546).

Nesse sentido, ainda há de se ter vários esforços de docentes e ações efetivas para atingir a todas e todos os alunos/as, o que leis e diretrizes venham a transparecer, já que as escolas deixaram o tradicional (levando em consideração ao espaço físico tradicional) para as aulas de forma virtual.

Enquanto uma parcela dessas pessoas já possuía afinidade com tais ferramentas, outra parte viu-se em dificuldades. Vale ressaltar que este aparato tecnológico era fornecido, em geral, pelos próprios professores, os quais, além disso, abriram as portas de seus lares para receberem virtualmente os estudantes. Essas e outras questões implicaram diretamente em seus modos de trabalho, principalmente nas práticas pedagógicas (PASSOS; MONTEIRO, 2022, p. 03).

Apesar de as TDIC estarem presentes no cotidiano de muitas pessoas, essas tecnologias, até antes do contexto pandêmico de covid-19, ainda não eram de uso contínuo e regular em um ambiente escolar, e após esse fato, tornou-se um uso necessário, uma vez que a continuidade

³⁴ Dados Agência de Notícias do IBGE na reportagem “Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>. Acesso em: 22 jun. 2023.

das atividades precisaram ser continuadas de forma remota, inclusive em unidades escolares que atendam educação infantil, como por exemplo, a utilização de aplicativos (tais como o *WhatsApp*) para comunicação com as famílias (convites e convocações às famílias participarem de reuniões ou eventos festivos), além de executarem alguma atividade sugerida da escola, ou ainda “como forma de comunicação com a escola, aprendizado conjunto com os professores e adequação da rotina para o movimento pedagógico acontecer em suas residências” (SANTIAGO, 2023, p. 63).

Em termos de BNCC (2018), vale frisar que além de ser uma referência em construção de currículos com as mesmas oportunidades aos discentes em todo o país, dos dez itens descritos, dois deles incluem a tecnologia para contribuírem no processo de aprendizagem:

Competência número 2: Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas (BRASIL, 2018, p. 09).

Competência número 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita, corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 09).

Competência número 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 09).

Lembramos que essas competências se referem a benefícios, principalmente aos alunos, caso tenham sido bem estruturadas na escola, ou seja, todos os envolvidos no ambiente escolar (inclusive os docentes) precisam estar habilitados e preparados para tal (levando em consideração a questão da formação e disposição ou disponibilidade em aprender e readaptar-se). Ainda que,

As relações entre educação e tecnologias de informação e comunicação são especialmente desafiadoras para essa pesquisa, que busca entender fatores que envolvem o uso e não uso dos recursos tecnológicos na prática docente. Entende-se, a partir da inserção em uma dada realidade escolar, que o financiamento para a materialização de políticas públicas que fomentem a integração de recursos tecnológicos às práticas escolares, e que permitam sua continuidade, tem um poder decisivo, mas passa também, pela orientação teórico-metodológica de cada professor, pela forma como cada um deles se apropria da tecnologia (NASCIMENTO; COSTA; RIBEIRO, 2020, p. 78).

Dessa forma, em termos de aulas remotas, além da necessidade do aluno em aprender, no momento vivenciado pela pandemia da covid-19, essas aulas foram essenciais para a continuidade dos estudos, mas também foi retratada a carência no que se diz respeito a um olhar

com práticas inovadoras que contribuam no aprendizado do aluno, pois, além do planejamento que o docente precisa fazer para ministrar as aulas, torna-se necessário uma habilidade e disposição desse profissional, o qual nem sempre tem a formação e capacitação para tal.

O processo de apropriação das tecnologias requer compreendê-las na qualidade de instrumento social e historicamente construídos, recursos marcados pelas contradições da sociedade que envolvem, o tempo todo, construção e reconstrução do pensamento. Nesse sentido, as formas de apropriação dos instrumentos culturais, seja de ferramentas tecnológicas ou não, no contexto pedagógico ou não, precisam ser compreendidas em seu movimento dialético. É preciso entender também o desenvolvimento do pensamento como uma objetivação da realidade concreta de cada indivíduo (NASCIMENTO; COSTA; RIBEIRO, 2020, p. 78).

Quanto às estratégias adotadas em meio à pandemia covid-19 a fim de garantir o direito à aprendizagem através da legislação brasileira voltada à educação, apesar de tentativas de escolas manterem os alunos presentes e participativos (na educação infantil no município de Uberlândia, por exemplo, os alunos que não interagissem ativamente das atividades propostas pela escola, eram sujeitos à “busca ativa”, feita pelo profissional da escola, de preferência o professor ou o profissional de apoio correspondente ao grupo do aluno em que estava matriculado), entrava em contato por telefone para saber os motivos de não estarem frequentes nas atividades propostas pelos docentes), reforçou e marcou evidências nas desigualdades sociais existentes em todo o Brasil, em vista que a LDB não prevê o ensino a distância na educação infantil, o contrário para o ensino fundamental.

É imprescindível que se pense em garantias de preceitos legais quando se trata de direito das crianças e dessas famílias, uma vez que a proposta das DCNEI visam em diferentes linguagens, a partir de situações educativas, através de olhares e percepções por docentes vinculada às experiências das crianças. Às famílias, vale lembrar de que, como muitas delas não possui a formação específica na área em que contribua em todo o processo, torna-se irrelevante o papel de mediadores no processo de ensino e aprendizagem, como propõe o art. 5º, que constitui as práticas do cuidado e da educação:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. § 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2009).

Há de se levar ainda em consideração as especificidades da educação infantil, a qual faz parte da primeira etapa da educação básica, que se preza pelo cuidar, educar e brincar. “Pensar a organização dessa etapa é partir do vínculo de comunicação estabelecido com as famílias e

com as crianças e não o utilizar para o envio de atividades remotas” (CARBONIERI; MAGALHÃES, 2021, p. 177).

Assim, há de se preocupar em uma democratização da educação, de modo que exista uma política pública educacional que vise em uma educação com qualidade social que trabalhe ativamente e com a participação de todos os cidadãos, em especial, da comunidade escolar e das famílias. Portanto, há de se enfatizar o resultado final do trabalho aos alunos (aprendizado) de maneira que estes consigam e tenham o aprendizado, e os docentes tenham conhecimento e capacidade, a fim de alcançarem seus objetivos, tanto nas propostas pedagógicas quanto no trabalho de formação intelecto do indivíduo.

SEÇÃO 5 – VOZES DA EXPERIÊNCIA NA PANDEMIA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A pesquisa proposta para esta dissertação é a qualitativa, pois propõe em observar e analisar através de entrevistas (as quais foram feitas pessoalmente gravadas em dispositivo próprio de *smartphone*) e outras representações de forma que se obtenha uma abordagem e conhecimento das experiências vivenciadas, que no caso para esta dissertação, as professoras da escola municipal de educação infantil do bairro Aparecida.

O processo de análise de dados inicia-se pela leitura flutuante e exploração das entrevistas transcritas (BARDIN, 2009), extraindo as unidades de sentido do texto. Essas unidades se referem aos fragmentos que contêm informações que possam contribuir para responder a questão de pesquisa. As categorias estabelecidas foram definidas indutivamente, conforme a leitura minuciosa das entrevistas, e associadas conforme assuntos, autores descritos e estudados nesta dissertação.

Com o advento da pandemia de covid-19, as escolas depararam com uma nova situação, de forma que o aluno e o professor teriam novas formas de se interagirem, no caso, de forma remota. Foi a partir daí que várias indagações e dificuldades surgiram, principalmente aos docentes, pois estes precisaram reaprender e readequar o modo de trabalho de forma que a tecnologia fosse utilizada de forma intensa e diária.

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos a partir das entrevistas elaboradas com as professoras da EMEI Aparecida, conforme o roteiro de perguntas previamente elaboradas apresentadas no Apêndice B, e feitas a partir do TCLE.

É importante retomar sobre a metodologia aplicada na pesquisa de abordagem qualitativa, com finalidade exploratória. Trata-se ainda de aplicação de entrevistas³⁵ semiestruturadas com 13 professoras da EMEI Aparecida.

As professoras aceitaram participar e assinaram o termo TCLE. As entrevistas ficaram armazenadas em um equipamento próprio, e não virtual. É importante frisar que antes de serem entrevistadas, foi instruído a leitura do TCLE e mencionado alguns pontos importantes deste termo, como a possibilidade de desistência e sigilo de dados.

Foi elaborada uma análise descritiva dos dados obtidos através das entrevistas, de maneira que os nomes tenham sido preservados para ficar em anonimato. Foram pontuadas 10 (dez) perguntas, e, depois de gravadas as entrevistas, foram transcritas uma a uma. As

³⁵ O roteiro da entrevista semiestruturada está disponível no Apêndice B.

entrevistas não duraram mais que 18 (dezoito) minutos, sendo entrevistadas de forma individual em um espaço e tempo definidos por cada uma delas.

Segue a análise descritiva dos dados produzidos por meio das entrevistas.

Quadro 7 – Análise descritivo dos dados obtidos através das entrevistas

CATEGORIAS	SIGNIFICADO DA CATEGORIA	TRECHOS DAS ENTREVISTAS	AUTORES DO REFERENCIAL TEÓRICO PARA ANÁLISE
<i>Uso das TDICs: dificuldades e aprendizados</i>	Categoria tem a finalidade de analisar como as professoras da Educação Infantil do EMEI Aparecida lidaram com as Tecnologias Digitais que foram utilizadas durante a pandemia, e revelar as dificuldades bem como os aprendizados que tiveram.	<p>Entrevistadora: Sobre o ensino remoto: você já vivenciou ou trabalhou dessa maneira antes da pandemia de Covid-19? Ou foi com a pandemia? Como se deu esse trabalho?</p> <p>Professora I: “A gente nunca esperava isso e de repente tivemos que mudar totalmente a nossa vida, mas foi uma experiência, né. Mas a gente teve dificuldades, muitas dificuldades, mas com a união, uma se ajudando uma a outra, a gente conseguiu atender as nossas crianças” (I., 2023).</p> <p>Professora RC: “Eu já trabalhei remoto, assim, como tutora, de curso de pós-graduação. Mas foi essa minha experiência no remoto, foi só essa. Mas foi boa, porque era com adulto, era mais fácil de lidar, mas mesmo assim eu acho que o como se diz, o “tétel” a “tétel” é mais produtivo.” (RC., 2023)</p> <p>Professora B: “Ainda não havia trabalhado dessa forma e achei que foi muito difícil, pouco proveitoso, no caso, porque as famílias estavam processando tudo o que estava acontecendo, né? Crianças muito pequenas e ao mesmo tempo que tinha que é proibido as telas, de repente veio essa normativa que essas fases, essas aulas remotas</p>	<p>BRITTO (2020)</p> <p>FREIRE (1992, 1996)</p> <p>ECHALAR; SOUSA; ALVES FILHO, 2020</p> <p>MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020</p> <p>MORAN (1995);</p> <p>NASCIMENTO; COSTA; RIBEIRO, 2020</p>

		<p>sem nenhum preparo. As crianças também não tinham esse preparo para ter essas aulas. Então foi um período muito desafiador.”(B., 2023)</p> <p>Professora J: “Muito, muito, muito difícil! Foi desafios após dia, porque a gente tinha que ter conhecimentos tecnológicos que a gente não tinha. A gente tinha que ter ferramenta pra trabalhar e às vezes a gente não tinha e teve que tentar fazer o possível pra que a educação não parasse (AN, 2023).</p> <p>Entrevistadora: Você pretende continuar alguma atividade de forma remota, como por exemplo, usar tecnologias para permitir as famílias estarem mais próximas à escola?</p> <p>Professora S: “Com certeza, sempre alguma coisa positiva fica, né? Como a gente foi obrigado a aprender bem rápido, a usar os meios tecnológicos, né? Isso aí, com certeza, daqui para frente sempre vai ter algo que a gente vai estar aproveitando para conseguir ter esse elo mais rápido com os pais, né? Essa dinâmica, essa troca de experiência com os pais. Então, sempre vai ter algo que a gente vai estar aproveitando, com certeza” (S., 2023).</p> <p>Entrevistadora: Você aprendeu algo com esse trabalho?</p>	
--	--	--	--

		Professora RO: “Aprendi um pouco a trabalhar com a tecnologia que antes não tinha esse conhecimento. Aprendi pouco.” (RO, 2023)	
<i>Resistência propositiva de professoras durante a pandemia</i>	Analisar como as professoras fizeram para resolver os problemas decorrentes da pandemia, no contexto da educação infantil no EMEI Aparecida, e apresentar quais foram as proposições por elas realizadas. Observar se as professoras conseguiram atingir seus objetivos e identificação de vivências acerca do período em estudo.	<p>Entrevistadora: Sobre o ensino remoto, você já vivenciou ou trabalhou dessa maneira antes da pandemia de Covid-19? Ou foi com a pandemia? E como se deu esse trabalho?</p> <p>Professora K: “A gente fazia as aulas online, marcava um horário com a família, um tempo mais curto, não o mesmo período que a gente fazia presencial, marcava o horário, abria uma reunião no Google Meet, pedia para os pais entrar e fazia a proposta da aula (K., 2023).</p> <p>Entrevistadora: O que você pensa sobre o trabalho de envolvimento dos profissionais de educação, em especial aos docentes, no que diz respeito ao preparo deles para o uso dos recursos tecnológicos?</p> <p>Professora S: “: Eu penso assim, tem muitos profissionais que eles têm uma dificuldade muito grande, mas não quer aprender, mas também a gente tem uma grande maioria também que está disposta a aprender e está correndo atrás, porque sabe que não há mais como voltar. Então, a gente tem que caminhar, tem que aprender. Então assim, para quem quer aprender vai, os meios tecnológicos estão aí e vai ser de grande proveito, né? Daqui pra frente, né? Então quem quiser aprender, é a hora!” (S., 2023).</p>	<p>COSTA; FONSECA; LIMA (2021)</p> <p>MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020</p> <p>UBERLÂNDIA (2020)</p> <p>COSTA; FONSECA; LIMA (2021)</p> <p>NASCIMENTO; COSTA; RIBEIRO, 2020</p> <p>LARROSA 2002;</p> <p>BRANDÃO 1989;</p> <p>UBERLANDIA (2020);</p> <p>MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020</p> <p>MORAN (2013)</p> <p>FREIRE (1997)</p> <p>NOVAIS; SOUZA (2022)</p>

		<p>Entrevistadora: Sobre o período pandêmico, poderia dizer se as atividades executadas na escola tiveram alguma alteração quando passaram a serem remotas?</p> <p>Professora RO: “Eu tive bastante dificuldade com relação à tecnologia, que eu não domino muito. Acredito que não somente eu, mas as outras pessoas também. Nem todas foram preparadas para esse momento. E eu não gostei, sabe? Não achei interessante... as atividades... elas mudaram, então muito. ” (RO, 2023).</p> <p>Entrevistadora: Durante as aulas remotas, foi preciso modificar a forma de trabalhar com as crianças? O que você aprendeu com esse trabalho?</p> <p>Professora JR: “Eu aprendi que apesar dos desafios que a gente enfrentou, a pesquisa ajuda muito. O tanto que pesquisamos para poder fazer o melhor para as crianças, então eu aprendi que pesquisa influencia muito mais no nosso trabalho do que antes. ” (JO, 2023)</p> <p>Entrevistadora: Você conseguiu perceber se as famílias eram assíduas? Essas famílias conseguiram acompanhar as aulas em casa?</p> <p>Professora B: “A grande maioria não, não era assídua, até pela dificuldade do acesso, né? A internet é um acesso nem todas as famílias tinham</p>	
--	--	---	--

		<p>esse acesso. E como somos de escola pública, às vezes não tinha nem internet em casa, né, e não tinha celular que conseguisse comportar esses vídeos, né. Então assim foi muito difícil, tanto para nós eu creio que pra as famílias foi muito mais difícil. Então assim, a gente tinha que ficar mandando mensagem, foi perguntado porque que a família não participou e sabendo de toda a dificuldade, às vezes famílias que tinham perdido seus entes queridos, estavam enlutadas, passando necessidade desempregadas. Foi muito difícil. ” (B., 2023).</p> <p>Entrevistadora: Faltou algo ou alguma ferramenta para uma melhor execução de seu trabalho, como por exemplo, conhecimento e acesso sobre o uso dessas ferramentas tecnológicas?</p> <p>Professora S: “Eu acho que faltou sim, porque nem todos os funcionários tiveram condição, né? De ter um computador bom do dia para a noite, ter câmeras, ter um espaço de iluminação e conseguir trazer recursos didáticos que na escola a gente tinha, mas em casa a gente já não tinha. A gente não tinha todo esse acervo. Então assim, nessa questão do material, fica faltando muita coisa, assim, muita coisa ficou difícil.” (S., 2023)</p> <p>Entrevistadora: Sobre o ensino remoto: você já vivenciou ou trabalhou dessa maneira antes da</p>	
--	--	--	--

		<p>pandemia de Covid-19? Ou foi com a pandemia?</p> <p>Professora RO: “Eu tive muita dificuldade, porque não domino a tecnologia, não consegui me adaptar a esse trabalho remoto. Eu achei exaustivo. Eu trabalho, a gente trabalhava além do horário de expediente. Eu não gostei! (RO, 2023).</p> <p>Professora S: “Não, tudo foi novo, a gente não havia trabalhado nada remoto ainda. E como uma grande surpresa que foi para todo mundo, do dia para a noite, a gente teve que aprender, né? A atuar, a desenvolver aulas remotas, né? Gravar vídeo, a dar aula, né? Para educação infantil que é muito difícil, né? Então foi tudo um aprendizado novo, nada a gente fazia, nada do que a gente fez na pandemia a gente fazia antes (S., 2023).</p> <p>Entrevistadora: Sobre o ensino remoto: você já vivenciou ou trabalhou dessa maneira antes da pandemia de Covid-19? Ou foi com a pandemia? E como se deu esse trabalho?</p> <p>Professora P: “Foi do dia para a noite, a gente teve que se adaptar e foi muito difícil. Assim, foi uma experiência muito difícil. Então a gente teve que correr atrás de adaptar as nossas aulas. Assim, de como transmitir, de aplicativo no celular, de procurar a uma forma que chegasse para as famílias. Então, a gente teve que procurar ferramentas, né? Eu, por exemplo, tive que adquirir um celular só para isso, para que não</p>	
--	--	--	--

		<p>misturasse com o meu pessoal, porque se não eu tive a sensação que eu ficaria louca, né? E assim, procurar no Google qual que é o melhor aplicativo para baixar a música? Qual que é o melhor aplicativo para editar música, fazer vídeo? Então a gente teve que do dia para a noite, se adaptar, se adequar a essa nova realidade. Então hoje é estranho, é difícil pensar como era antes, né? Porque realmente assim, mudou a mentalidade das pessoas, mas antes não existia o trabalho remoto.” (P., 2023)</p>	
<p><i>Participação, envolvimento e interações com as famílias</i></p>	<p>Certificar o envolvimento das famílias com a escola durante o período em que as atividades pedagógicas (PIBEI) precisaram ser remotas</p>	<p>Entrevistadora: Você conseguiu perceber se as famílias eram assíduas? Essas famílias conseguiram acompanhar as aulas em casa?</p> <p>Professora N: “Pela experiência que eu tive, a maioria das famílias não eram assíduas e ficou muito a desejar. A média de participação das turmas que eu que era regente durante a pandemia foi em torno de quarenta, no máximo 50%. Então nesse aspecto, foi muito, muito ruim a participação (N., 2023).</p> <p>Professora R: “Não, uma turma em média de 18 crianças, nas chamadas de vídeo aula eram 3, 4 crianças e os pais também. Eu percebi que eles não estavam muito empenhados em nos ajudar. ” (R., 2023).</p> <p>Professora RC: “As famílias não eram muito assíduas, porque às vezes a criança, por ser pequena, ficava dormindo no horário da aula.</p>	<p>BNCC (2018)</p> <p>DCMs (2020)</p> <p>SANTIAGO (2023)</p>

		<p>Então eu achava bem tenso, bem difícil. Não acompanhavam muito. As que participavam, acompanhavam. A criança sozinha, como era criança pequena, ela não conseguia ficar, então era acompanhada pelos pais, pelo pai ou pela mãe, mas não era muito assídua não (RC, 2023).</p> <p>Professora AN: “Não, as famílias não tinham esse cuidado na questão das chamadinhas, das vídeo chamadas, porque assim o horário que a gente colocava pra poder elas participar, às vezes não era o horário que a família podia né? E as famílias também, às vezes eles também não tinham equipamentos para poder estar participando disso tudo. E muitas crianças às vezes ficavam com pessoas que não eram dali, e às vezes ficavam com avós que tinham dificuldade para tal atividade e que às vezes me impossibilitava crianças de participar ali. E ela ficou cada dia mais afastada do que na escola!” (J., 2023)</p> <p>Professora V: “Não, pelo menos na minha turma, que era a turma que mais participava na escola, foi só 50%, né? As aulas eram essa porcentagem, só 50% participavam e entregavam as atividades que a escola pedia (V., 2023).</p> <p>Entrevistadora: Sobre o ensino remoto: você já vivenciou ou trabalhou dessa maneira antes da pandemia de Covid-19? Ou foi com a pandemia?</p> <p>Professora J: “Foi difícil aceitação das famílias, colaboração das famílias, entendimento dos</p>	
--	--	--	--

		alunos, né? A questão da gente dá aula, na época, eu dava aula para o infantil e pro fundamental. É um desafio. Foi um desafio porque a gente tinha que contar com a família e a gente quase nunca sempre conta com a família, né (J.A., 2023).	
<i>Políticas para formação docente: reflexões</i>	Há de se certificar se houve o momento de capacitação ou algum direcionamento (tais como políticas públicas) de forma que preocupou em orientar as professoras que atuaram neste período pandêmico.	<p>Entrevistadora: O que você pensa sobre o trabalho de envolvimento dos profissionais da educação, em especial aos docentes, no que diz respeito ao preparo desses para o uso dos recursos tecnológicos?</p> <p>Professora H: “A maioria das pessoas que eu conheço, né? Nos meios que a gente transita, correu atrás. Assim, a gente não domina né? A maioria não domina os meios tecnológico, mas corre atrás corre, esforça, procura ajuda. E procura quem possa auxiliar. Então eu vejo que esse movimento das pessoas procurando, buscando, buscando conhecer, busca desenvolver, né? Vejo isso.” (H., 2023)</p> <p>Entrevistadora: O que você pensa sobre o trabalho de envolvimento dos profissionais de educação, em especial os docentes, no que diz respeito ao preparo desses para o uso dos recursos tecnológicos?</p> <p>Professora P: “Eu penso que a gente fez o que pôde mais do que o que pode, o possível, o impossível. Assim, todo mundo de um jeito de se requebrar e fazer o seu trabalho. Assim, eu penso</p>	<p>UBERLÂNDIA (2020)</p> <p>UBERLÂNDIA (2014)</p> <p>NOVAIS; SOUZA, 2021</p>

		<p>que todos se envolveram. Foi uma época muito difícil, né? Que mexeu com o emocional de todo mundo, a insegurança, o medo, não saber se aquilo ia acabar, quando ia acabar, mas a gente até para conseguir se agarrar em alguma esperança. Assim, acho que todo mundo sim, fez seu trabalho, procurou se adaptar e se adaptou” (P., 2023).</p> <p>Entrevistadora: Durante as aulas remotas, foi preciso modificar a forma de trabalhar com as crianças? O que você aprendeu com este trabalho?</p> <p>Professora J: “Nossa, que a gente capaz de tanta coisa, assim, já não era difícil para mim, porque eu sempre trabalhei com tecnologia, né, mas eu penso que para muitos foi muito difícil, mas assim eu tive que me reinventar bastante. Eu gravava aula, tive que comprar material porque prefeitura não fornece né? Então até hoje eu tenho tripé, eu tenho “highlights” (<i>luzes</i>). A gente fazia reuniões pelo <i>meet</i> com os os professores, bom, fundamental até ficava até quase uma hora da manhã para fazer os PETS.. Então foi bem trabalhoso! ” (JÁ, 2023)</p> <p>Entrevistadora: Sobre o período pandêmico, poderia dizer se as atividades executadas na escola tiveram alguma alteração quando passaram a serem remotas? O que mudou? (Repetição da pergunta)</p>	
--	--	--	--

		<p>Professora AN: “O que mudou, nossa, mudou tudo, mudou todo o contexto. A gente pode dizer que foi uma nova educação, foi uma nova forma de ver, de ensinar, e que na verdade não era o que não é aquela educação que eu realmente acredito, porque é o que eu entendo de educação de aprendizado, é de interação, é de socialização, é de troca, é de olho no olho. Então, isso sim, mudou e mudou muito” (J, 2023).</p> <p>Entrevistadora: O que você pensa sobre o trabalho de envolvimento dos profissionais de educação, em especial aos docentes, no que diz respeito ao preparo deles para o uso dos recursos tecnológicos?</p> <p>Professora K: Olha, eu percebo que muito profissionais com grande dificuldade. Não são todos que se adaptaram. Tem gente que assim, às vezes não consegue mesmo desenvolver o trabalho por causa que não sabe a parte de tecnologia não por ele não saber o que ele precisa fazer, mas por ele não saber usar os recursos tecnológicos. Então eu percebo que ainda precisa estudo ou sei lá, cursos, alguma coisa que possa ajudar os profissionais da educação (K., 2023).</p>	
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

5.1 Uso das TDICs: dificuldades e aprendizados

Inicialmente, analisa-se a categoria sobre o uso das TDICs, que tem a finalidade em certificar como as professoras da Educação Infantil do EMEI Aparecida lidaram com as Tecnologias Digitais que foram utilizadas durante a pandemia, e revelar as dificuldades bem como os aprendizados que tiveram:

Professora I: “A gente nunca esperava isso e de repente tivemos que mudar totalmente a nossa vida, mas foi uma experiência, né. Mas a gente teve dificuldades, muitas dificuldades, mas com a união, uma se ajudando uma a outra, a gente conseguiu atender as nossas crianças” (I., 2023).

Professora B: “Ainda não havia trabalhado dessa forma e achei que foi muito difícil, pouco proveitoso, no caso, porque as famílias estavam processando tudo o que estava acontecendo, né? Crianças muito pequenas e ao mesmo tempo que tinha que é proibido as telas, de repente veio essa normativa que essas fases, essas aulas remotas sem nenhum preparo. As crianças também não tinham esse preparo para ter essas aulas. Então foi um período muito desafiador” (B., 2023)

Ao ser decretada a pandemia covid-19, vários setores precisaram ser readaptados à nova realidade imposta, e na educação não foi diferente. Assim, vários ajustes e adequações foram necessários, de forma com que os alunos continuassem no desenvolvimento de ensino e aprendizagem.

Como as escolas precisaram ser fechadas, foi primordial o uso das TDICs, já que o período demandava de que as aulas precisariam ser de maneira remotas. Porém, vale lembrar que no Brasil a carência digital ainda não foi erradicada, já que há várias regiões em que o acesso a internet ainda é inacessível a toda população, conforme observado em seções anteriores.

Moran (1995, p. 3) afirma que "a tecnologia das redes eletrônicas modifica profundamente o conceito de tempo e espaço. (...) São possibilidades reais inimagináveis há pouquíssimos anos e que estabelecem novos elos, situações, serviços, que, dependerão da aceitação de cada um, para efetivamente funcionar". Assim, as TDICs podem contribuir não somente em informar (ou ainda, trabalhar com informações), mas também em favorecer no campo das vertentes dos diversos conhecimentos, ou seja, possibilitar no pensar crítico principalmente dos alunos e no processo em que tenha uma contribuição no processo de aprendizagem, já que são os alunos os principais beneficiários do uso delas em sua rotina escolar.

Freire (1968, p. 98) tem como afirmação sobre a tecnologia como “uma das grandes expressões de criatividade humana e é a expressão natural do processo criador em que os primeiros seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento

com que transformam o mundo”. O autor ainda menciona sobre a atitude diante ao uso da tecnologia:

O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem de outro, divinizá-la (FREIRE, 1992, p. 133).

Assim, vale mencionar as palavras de Freire (1996), quando ele diz em “educar exige estética e ética”. A partir desse entendimento em que se refere à questão da experiência educativa na vida do educando, no caso de este aprimorar se diz respeito à formação com base na observação vinculado ao conhecimento e com a atribuição de cada essência (em particular) do discente, assim o mesmo autor afirma que “educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de se pensar errado” (FREIRE, 1996, p. 18).

Diante do fato ocorrido advindo com a pandemia covid-19, entre os setores existentes, foi na educação que se ganhou a notoriedade na necessidade de uma ressignificação dos profissionais aqui envolvidos, principalmente dos professores e das professoras, pois estavam diante à uma nova realidade digital, uma vez que até o momento presente, estamos no período de transpandemia (BRITTO, 2023), ou seja, o momento pandêmico ainda não findou, porém não quer dizer que não se necessite das medidas adotadas entre o período 2020 a 2022.

Professora S: “Com certeza, sempre alguma coisa positiva fica, né? Como a gente foi obrigado a aprender bem rápido, a usar os meios tecnológicos, né? Isso aí, com certeza, daqui para frente sempre vai ter algo que a gente vai estar aproveitando para conseguir ter esse elo mais rápido com os pais, né? Essa dinâmica, essa troca de experiência com os pais. Então, sempre vai ter algo que a gente vai estar aproveitando, com certeza” (S., 2023).

Por meio desta fala, pode ser constatado o aprendizado (concomitantemente à dificuldade) da professora entrevistada a respeito de uso das TICs, além de

Os discursos e as políticas educativas para uso de tecnologias fundamentam-se, assim, numa racionalidade técnica que prioriza resultados e eficiência com um mínimo de investimentos. [...] Segundo tal lógica, cabe ao professor garantir que os supostos supostos benefícios pedagógicos das tecnologias promovam a inovação dos métodos didáticos, a motivação e a aprendizagem do aluno. Desse modo, as práticas que decorrem dessas políticas materializam a lógica tecnocêntrica, que apoia a dimensão didático-pedagógica, aparentemente inovadora, nas funcionalidades dos aparatos tecnológicos (ECHALAR; SOUSA; ALVES FILHO, 2020, p. 21).

Portanto, falar sobre educação e tecnologias de informação e comunicação não é tarefa fácil,

(...) são especialmente desafiadoras para essa pesquisa, que busca entender fatores que envolvem o uso e não uso dos recursos tecnológicos na prática docente. Entende-se,

a partir da inserção em uma dada realidade escolar, que o financiamento para a materialização de políticas públicas que fomentem a integração de recursos tecnológicos às práticas escolares, e que permitam sua continuidade, tem um poder decisivo, mas passa, também, pela orientação teórico-metodológico de cada professor, pela forma como cada um deles se apropria da tecnologia (NASCIMENTO; COSTA; RIBEIRO, 2020, p. 78).

Além disso, percebe-se que a implantação dos recursos tecnológicos pelas professoras exigiu, e exige, cada vez mais novos conhecimentos a respeito em como utilizá-los da melhor maneira possível e em prol aos discentes. No entanto, não quer dizer necessariamente que se tenha um reconhecimento do profissional, mas, muito pelo contrário, cada vez mais possui mais exigência e uma maior sobrecarga na vida desse profissional.

Moran (1995) afirma sobre o reencantamento de todo esse processo, de maneira pelo qual

não reside principalmente nas tecnologias -cada vez mais sedutoras- mas em nós mesmos, na capacidade em tornar-nos pessoas plenas, num mundo em grandes mudanças e que nos solicita a um consumismo devorador e pernicioso. É maravilhoso crescer, evoluir, comunicar-se plenamente com tantas tecnologias de apoio. É frustrante, por outro lado, constatar que muitos só utilizam essas tecnologias nas suas dimensões mais superficiais, alienantes ou autoritárias. O reencantamento, em grande parte, vai depender de nós (MORAN, 1995, p. 26).

Diante disso, há de se ter um olhar sensível e crítico simultaneamente, uma vez que o uso das TDICs vislumbra uma formação aos docentes de maneira que permita deter mais um recurso no que se relacione ao conhecimento capaz de promover a democratização da educação, ou seja, em que o docente tenha possibilidade de saber lidar com os recursos disponíveis e em suas possibilidades, objetivando uma educação transformadora e emancipatória. Lembramos, ainda, que há de se pensar em ações conjuntas que trabalhem de forma concomitante.

5.2 Resistência propositiva de professoras durante a pandemia

Para este item, pretende-se obter uma percepção no que diz respeito do trabalho das professoras frente às TDICs, observando a necessidade de oportunizar não somente aulas inovadoras através delas, mas também em requerer um maior envolvimento dessas como promotoras de saberes e valorizar as vivências dos alunos, além da utilização das TDICs como facilitadores no trabalho docente. Além disso, vale observar se as professoras conseguiram atingir seus objetivos e identificação de vivências acerca do período em estudo.

Professora S: “: Eu penso assim, tem muitos profissionais que eles têm uma dificuldade muito grande, mas não quer aprender, mas também a gente tem uma grande maioria também que está disposta a aprender e está correndo atrás, porque sabe que não há mais como voltar. Então, a gente tem que caminhar, tem que aprender. Então assim, para quem quer aprender vai, os meios tecnológicos estão aí

e vai ser de grande proveito, né? Daqui pra frente, né? Então quem quiser aprender, é a hora!” (S., 2023).

A categoria aqui representa a resistência propositiva das professoras na EMEI em estudo durante a pandemia (considerando o marco temporal de março de 2020 ao mês de julho de 2021). Esta categoria

(...) tem nos auxiliado na busca de melhor compreender e interpretar ações de grupos que se colocam em movimento, opondo-se às bases teóricas e metodológicas que constituem um jeito de relacionar com o mundo e o/a outro/a e são partes integrantes e justificadoras do projeto de educação dominante (NOVAIS; SOUZA, 2022, p. 40).

Primeiramente, vale lembrar o momento vivenciado no período, pelo qual que ao ser decretado a pandemia de covid-19 no Brasil, a educação teve um bloqueio de verbas (ou seja, em valores absolutos), além de uma evidência carência digital em várias regiões do Brasil, já discutida em seções anteriores. Coube, assim, aos docentes, em todo o país, procurar estabelecer vínculos com nova forma de ensinar, que de primeiro instante, foi o remota.

Para o município de Uberlândia, no que diz respeito aos alunos da rede municipal, algumas ações precisaram ser viabilizadas para que fossem continuadas as atividades educacionais, ou seja, houve a necessidade de uma readequação. O servidor da educação do município é amparado por uma lei, a de n.º 11.967 de 29 de setembro de 2014, a qual, como visto em seções anteriores, trata, no art. 9º, da possibilidade de progressão nas três modalidades: progressão por qualificação, por mérito profissional e por capacitação profissional.

Em consonância a esta lei, em meados de 2020 a Prefeitura disponibilizou um curso, de forma online, com o objetivo em atingir professores, professoras, pedagogos e pedagogas de toda a rede. No final do mesmo ano, uma outra plataforma com a mesma finalidade, que foi a de formação, preocupou-se com todos e todas servidores da educação, a fim de "socializar estratégias pedagógicas e ferramentas tecnológicas que podem auxiliar na produção de aulas para a Educação Infantil, além de compreender como trabalhar com os campos de experiência nessa etapa de aprendizagem" (UBERLÂNDIA, s.p, 2020).

Professora RO: “Eu tive bastante dificuldade com relação à tecnologia, que eu não domino muito. Acredito que não somente eu, mas as outras pessoas também. Nem todas foram preparadas para esse momento. E eu não gostei, sabe? Não achei interessante... as atividades... elas mudaram, então muito.” (RO, 2023).

Por meio dos relatos das experiências, nota-se a dificuldade das professoras em lidar com as novas (ou então inéditas) possibilidades em continuidade do processo de aprendizagem dos alunos com a utilização das TDICs, apesar da preocupação com a sua própria formação, de

modo a auxiliá-las durante o regime especial de atividades escolares não presenciais. Assim, tem-se pistas do movimento de resistência propositiva empreendido.

Vale lembrar ainda que várias professoras se sensibilizaram com famílias dos alunos pelos quais eram regentes dessas e que estavam com dificuldades financeiras e emocionais durante o período de ensino remoto. Em uma conversa informal anterior à entrevista, a professora I revelou-se bastante sensibilizada com uma família em especial, de um aluno para quem lecionava, oferecendo-lhes alguns móveis infantis para que a criança tivesse condição de sentar-se à mesa e fazer as atividades propostas pela escola. Nesse contexto, não deixa de “revelar sujeitos militantes, valores e dinâmicas dos movimentos de resistência” (NOVAIS; SOUZA, 2022, p. 41), o que também configura a resistência propositiva.

Apesar da tecnologia estar presente no cotidiano de várias pessoas, seja em busca de conhecimentos ou simplesmente por informações (conceitos estudados em seções anteriores por Larrosa), ficou evidente que as relações entre as professoras e os alunos, houve uma preocupação em manter vínculos e relações entre eles:

Professora K: “A gente fazia as aulas online, marcava um horário com a família, um tempo mais curto, não o mesmo período que a gente fazia presencial, marcava o horário, abria uma reunião no Google Meet, pedia para os pais entrar e fazia a proposta da aula (K., 2023).

Professora J: Eu aprendi que apesar dos desafios que a gente enfrentou, a pesquisa ajuda muito. O tanto que pesquisamos para poder fazer o melhor para as crianças, então eu aprendi que pesquisa influencia muito mais no nosso trabalho do que antes (J., 2023).

É importante vislumbrar que a educação referente ao contexto pandêmico mereceu um olhar atento a toda sociedade, pois além de propiciar o envolvimento e participação das famílias, escolas, docentes e discentes, mostrou-se um grande desafio não somente aos principais agentes envolvidos diretamente nesse setor (no caso, a escola e a comunidade escolar) mas também por forças de governo local e federal, este último por não ter tido a devida atenção necessária, já que na época (2020), por exemplo, o presidente removeu temporalmente os anuênios de servidores públicos³⁶, inclusive os da educação, sendo que só regulou no ano de 2022.

No entanto, os servidores públicos municipais, no caso do estudo, os da educação, não deixaram de trabalhar ou de atender às famílias e executarem as atividades solicitadas pela secretaria municipal de educação, inclusive a disposição da mesma. Assim, existem sinais para

³⁶ A critério de conhecimento, vale citar a Lei complementar 172/2020, a respeito de direcionamento de recursos federais em todo o país para fins de enfrentamento a pandemia de covid-19.

continuarmos “buscando elementos para pensarmos sobre marcas da resistência propositiva popular com vistas ao desenvolvimento social, político, econômico, ambiental” (NOVAIS; SOUZA, 2022, p. 42).

Observa-se que a educação não é estática, ou seja, ela requer mudanças e acompanhamentos por toda a sociedade para então conseguir superar os desafios que permeiam o setor educacional, e, quando se depara com atividades que não exigem a maneira presencial, Costa, Fonseca e Lima (2021) atentam-se que:

Verificamos sua relação com o uso das tecnologias, o acesso às tecnologias digitais, os conceitos de remoto (ensino ou educação) bem como, com a concepção de híbrido, termo em destaque nas redes educacionais. Nesse sentido, constatamos uma transposição da educação presencial para o remoto, num modelo de transmissão de conhecimento bancária, escancarando um problema recorrente da educação ao adotar ainda essa concepção como de "ensino". Outro problema observado, diz respeito à forma de implementação, que mesmo emergencial, deveria ter considerado os aspectos inerentes à educação, como formação dos professores, planejamento cooperativo e colaborativo, a partir de processos de tomada de decisão coletiva e de forma democrática, inclusive para se pensar o retorno presencial, ou não (COSTA; FONSECA; LIMA, 2021, p. 04).

É imprescindível que o uso das TDCIs deva ser aprimorado com todo o processo de ensino e aprendizagem, apesar de haver ainda várias limitações e restrições de acesso e outros recursos ligados a ela, tais como a preposição no que diz respeito a dificuldade das professoras obtidas com as ferramentas e recursos tecnológicos. Ou ainda,

(...) tem percebido claramente e em escala planetária, é que somente uma pequena parcela da humanidade tem acesso a essas condições prático-teóricas e desfruta do conforto material necessário à realização plena do que se pode chamar de produção, reprodução e desenvolvimento da vida, ficando a maioria absoluta da população humana privada de tais condições (NOVAIS; SOUZA, 2022, p. 45).

Assim, o uso das TDICs foi essencial para o período pandêmico na educação, pois através dela foi oportunizado a continuidade dos estudos; porém “a digitalização permanente das relações humanas acabará, inevitavelmente, por desfigurar o próprio fenômeno educativo, que não se compadece de uma entrega permanente ao domínio do digital” (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020, p. 06). Os autores ainda complementam que, nessa conjuntura, se tal condição permanecer, o ato educativo “difícilmente se poderá assumir como um ponto de encontro e de debate entre docentes e estudantes, num estilo de educação partilhada, expõem os seus pontos de vista, partilham experiências e dão sentido às suas práticas” (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020, p. 06).

Há de se observar se as professoras conseguiram os recursos materiais (computadores, *smartphones*, etc.) e identificação de vivências acerca do período em estudo, o que no caso,

foram com recursos próprios, e, enquanto isso, muitas famílias continuavam com diversas dificuldades de acesso e limitações para o acesso a essas aulas remotas:

Professora B: “A grande maioria não, não era assídua, até pela dificuldade do acesso, né? A internet é um acesso nem todas as famílias tinham esse acesso. E como somos de escola pública, às vezes não tinha nem internet em casa, né, e não tinha celular que conseguisse comportar esses vídeos, né. Então assim foi muito difícil, tanto para nós eu creio que pra as famílias foi muito mais difícil. Então assim, a gente tinha que ficar mandando mensagem, foi perguntado porque que a família não participou e sabendo de toda a dificuldade, às vezes famílias que tinham perdido seus entes queridos, estavam enlutadas, passando necessidade desempregadas. Foi muito difícil.” (B., 2023).

Professora S: “Eu acho que faltou sim, porque nem todos os funcionários tiveram condição, né? De ter um computador bom do dia para a noite, ter câmeras, ter um espaço de iluminação e conseguir trazer recursos didáticos que na escola a gente tinha, mas em casa a gente já não tinha. A gente não tinha todo esse acervo. Então assim, nessa questão do material, fica faltando muita coisa, assim, muita coisa ficou difícil.” (S., 2023)

É relevante tratar as tecnologias digitais como um meio para que as pessoas tenham a oportunidade de ter acesso à informação. Mas, como já discutido em outras seções, a acessibilidade da *internet* ainda não é presente em todo o país. Assim, há de se preocupar com as políticas públicas para tal finalidade, pois ainda carecem de viabilização na questão do conhecimento educacional de acesso a todos e todas estudantes em todo o país. Ou seja, a resistência propositiva se articula, fortemente, com as oportunidades criadas pelo Estado, pelos Municípios, para que a educação de qualidade seja alcançada, e isso não se reduz ao contexto da Educação Infantil.

Através do Parecer de n.º 05/2020, do CNE, por meio das TDICs as atividades poderiam ter continuidade, sejam por videoaulas, redes sociais, enquanto “os sistemas, as instituições educacionais e principalmente os docentes tiveram que se reestruturar desenvolvendo novos processos de ensino e aprendizagem” (COSTA; FONSECA; LIMA, 2021, p. 01).

Professora RO: “Eu tive muita dificuldade, porque não domino a tecnologia, não consegui me adaptar a esse trabalho remoto. Eu achei exaustivo. Eu trabalho, a gente trabalhava além do horário de expediente. Eu não gostei! (RO, 2023).

É notório que as TDICs contribuíram as formas de aprendizagem, pois proporcionam diversos conhecimentos, apesar de deterem inúmeras informações, pelas quais podem ser benéficas ou não. Também podem proporcionar ao professor uma construção e aprimoramento de suas aulas em dinamizá-la. Apesar disso, as experiências narradas pelas entrevistadas mostram uma certa desafeição e diversas dificuldades, já que não foram preparadas para tal desígnio de função.

Assim, durante as entrevistas, pode ser constatada a falta de recursos pelas professoras (aqui podem ser incluídas *smartphones*, *internet*, computadores, entre outros aparatos utilizados durante as aulas remotas) quanto à formação insuficiente para tal. Trata-se de um problema estrutural, de condições para a oferta da educação remota. No entanto, as professoras adquiriram, com recursos próprios, os materiais necessários e repensaram suas práticas, transformando-as em alguma medida e ajustando-as em outra medida, à nova forma de ensinar, apesar de várias dificuldades emocionais e financeiras por elas vivenciadas. É esse o movimento que compreendemos como resistência propositiva das professoras.

Professora S: “Não, tudo foi novo, a gente não havia trabalhado nada remoto ainda. E como uma grande surpresa que foi para todo mundo, do dia para a noite, a gente teve que aprender, né? A atuar, a desenvolver aulas remotas, né? Gravar vídeo, a dar aula, né? Para educação infantil que é muito difícil, né? Então foi tudo um aprendizado novo, nada a gente fazia, nada do que a gente fez na pandemia a gente fazia antes (S., 2023).

Professora RO: “Eu tive muita dificuldade, porque não domino a tecnologia, não consegui me adaptar a esse trabalho remoto. Eu achei exaustivo. Eu trabalho, a gente trabalhava além do horário de expediente. Eu não gostei! (RO, 2023).

Nesse sentido, é preciso buscar pela superação do medo,

de correr o risco da aventura de criar, sem o qual não há criação. Um medo que estimula o formalismo, que limita a vontade de transformar, de primar pela Liberdade. (...) Dessa forma, é necessária a ousadia, intimamente ligada à coragem de arriscar, de passar pela experiência da resistência propositiva popular, o qual permitirá que o sonho se torne realidade: a realização da libertação, da alteridade, da emancipação e da autonomia (NOVAIS; SOUZA, 2022, p. 46).

Assim, nota-se a avaliação de Moran (2013), que afirma que

os alunos estão prontos para a multimídia; os professores, em geral, não. Os professores sentem cada vez mais claro o descompasso no domínio das tecnologias e, em geral, tentam segurar o máximo que podem, fazendo pequenas concessões, sem mudar o essencial. Creio que muitos professores têm medo de revelar sua dificuldade diante do aluno. Por isso e pelo hábito, mantêm uma estrutura repressiva, controladora, repetidora. Os professores percebem que precisam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo e não estão preparados para experimentar com segurança (Moran, 2013, p. 90).

Ou seja, o preparo e a execução destas aulas não foi suficiente para cumprir o objetivo almejado e com sucesso, já que a dificuldade prevaleceu para muitas professoras. Nascimento, Costa e Ribeiro (2020) ainda afirmam que:

As relações entre educação e tecnologias de informação e comunicação são especialmente desafiadoras para essa pesquisa, que busca entender fatores que envolvem o uso e não uso dos recursos tecnológicos na prática docente. Entende-se, a partir da inserção em uma dada realidade escolar, que o financiamento para a materialização de políticas públicas que fomentem a integração de recursos tecnológicos às práticas escolares, e que permitam sua continuidade, tem um poder

decisivo, mas passa também, pela orientação teórico-metodológica de cada professor, pela forma como cada um deles se apropria da tecnologia (NASCIMENTO; COSTA; RIBEIRO, 2020).

Assim, há de se viabilizar a formação das professoras, de maneira pela qual consigam superar os anseios, angústias e desafios para estarem disponíveis a darem continuidade a um processo de aprendizagem com os discentes cada vez mais significativo e proveitoso. Mesmo diante do contexto de educação bancária como Freire (1996) problematiza, as professoras desenvolveram práticas e tentaram buscar a viabilização da produção de outros conhecimentos, quer seja por meio da formação continuada fora da sala de aula, quer seja dentro dela.

Com o advento da pandemia covid-19, a precarização do trabalho das professoras apenas ficou mais evidente, já que além das dificuldades enfrentadas pelo momento vivenciado em todo o país, as experiências narradas nas entrevistas evidenciam a sobrecarga de trabalho das professoras, a falta de conhecimento das ferramentas digitais, além da formação que não foi eficiente para a execução de um bom trabalho. O espaço doméstico precisou tornar-se um local de trabalho com diversos aparatos (equipamentos que permitissem acessar a *internet*, por exemplo) e de muito trabalho, já que este muitas das vezes ultrapassava os horários regimentais, pois muitas famílias, por exemplo, entravam em contato com as professoras em horários que não pertenciam ao horário de trabalho. É possível compreender, assim, que houve o *deslocamento* da escola para a *casa* das professoras e dos alunos, ao mesmo tempo em que houve *deslocamento* do papel de ensinar, ou ainda do processo de mediação referente ao ensino-aprendizagem, da professora para o/a responsável por esse aluno/a em casa.

Vale lembrar, ainda, da ênfase ao “cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia da aprendizagem dos estudantes e ao cumprimento das propostas pedagógicas” (UBERLÂNDIA, 2020, p. 5) em toda a rede municipal, ou seja, a carga horária foi enfatizada, de maneira que se lançou para as famílias como responsáveis às atividades propostas de forma remota, concomitantemente com as vivências de trabalho desgastantes das professoras. Tal condição confirma o deslocamento supracitado.

Professora P: “Foi do dia para a noite, a gente teve que se adaptar e foi muito difícil. Assim, foi uma experiência muito difícil. Então a gente teve que que correr atrás de adaptar as nossas aulas. Assim, de como transmitir, de aplicativo no celular, de procurar a uma forma que chegasse para as famílias. Então, a gente teve que procurar ferramentas, né? Eu, por exemplo, tive que adquirir um celular só para isso, para que não misturasse com o meu pessoal, porque se não eu tive a sensação que eu ficaria louca, né? E assim, procurar no Google qual que é o melhor aplicativo para baixar a música? Qual que é o melhor aplicativo para editar música, fazer vídeo? Então a gente teve que do dia para a noite, se adaptar, se adequar a essa nova realidade. Então hoje é estranho, é difícil pensar como era antes, né? Porque realmente assim, mudou a mentalidade das pessoas, mas antes não existia o trabalho remoto.” (P., 2023)

O uso da *internet* ganhou espaço como um meio alternativo de informações rápidas e nem sempre verdadeiras, o que é oposto ao campo das experiências. Larrosa (2002, p. 03) defende a experiência em uma vertente que “é cada vez mais rara por excesso de opinião”. Assim, vários quesitos precisaram ser readequados, readaptados e remanejados, pois, com o advento dos avanços das tecnologias, puderam contribuir na incapacidade das pessoas em não só memorizar fatos tanto individuais quanto coletivos, e, em virtude disso, o mesmo autor cita motivos pelas quais a experiência tem estado menos frequente, entre elas o “excesso de informação, seguido do excesso/obsessão por opinião; em terceiro lugar a falta de tempo e por último o excesso de trabalho” (LARROSA, 2002, p. 23).

A pandemia evidenciou fortemente os problemas sociais que já existiam. A condição dos professores, de maneira geral, também não deixou de apresentar as dificuldades que lidam diariamente, como a falta de recursos, desvalorização e formações que não evidenciam o trabalho do professor em sala de aula, mesmo os que possuem uma certa facilidade com este tipo de trabalho, pode esbarrar-se em uma política pública. E a tecnologia alinhada ao trabalho dessas professoras pode se tornar um processo de aprendizagem valioso. Freire (1997) contempla a ideia de que:

Ensinar ensina o ensinante a ensinar certo conteúdo que não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade, ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 1997, p. 28).

Apesar das professoras estarem disponíveis por novos aprendizados, percebe-se, pelas narrativas, que a grande maioria delas não estava preparada para trabalhar com o ensino remoto, ou seja, foi desafiador. Porém, destaca-se que essas professoras estavam disponíveis em agregar novos conhecimentos, inclusive às crianças, pois elas que recebem todo o resultado desenvolvido por elas, e por fazerem parte de um quadro de inovação e democracia, mesmo com as dificuldades por elas apresentadas, inseriram-se num movimento de resistência propositiva. Ou seja, a resistência neste contexto, configura a

(...) possibilidade de mudar o mundo, compreendê-lo dinâmico, recusando o discurso de que a mudança irá acontecer espontaneamente, ou seja, de que vai chegar porque tem que chegar. (...) Faz-se necessário uma luta contra ela e não assumir uma posição fatalista forjada do próprio Sistema, a ponto de fazer com que as pessoas compreendam que não há o que fazer nessa realidade, se é assim mesmo como se apresenta (NOVAIS; SOUZA, 2022, p. 49).

A formação continuada deve ser contemplada, em especial a oferecida pela Rede Municipal de Ensino, assim como outras quaisquer que detenham a mesma finalidade. No entanto, há de ser vislumbrado e priorizado do trabalho na educação infantil, de forma que sejam repensadas ações, valorização e enfatizar conhecimentos, pois esses itens podem contribuir e desencadear diretamente no aprendizado das crianças, e, no caso, para esta EMEI em estudo.

5.3 Participação, envolvimento e interações com as famílias

Para esta categoria, vale a observação em certificar o envolvimento das famílias com a escola durante o período em que as atividades pedagógicas (PIBEI) quando precisaram ser remotas.

Professora J: “Foi difícil aceitação das famílias, colaboração das famílias, entendimento dos alunos. A questão da gente dar aula, na época, eu dava aula para o infantil e pro fundamental. É um desafio. Foi um desafio porque a gente tinha que contar com a família e a gente quase nunca sempre conta com a família, né” (J., 2023).

Através das análises das entrevistas, pode ser observado que houve uma necessidade de ouvir com sensibilidade as famílias envolvidas em todo o processo e observá-las, a fim de se ter uma devolutiva das atividades propostas. As professoras precisaram ainda estar atentas em certificar não somente a manutenção das crianças estarem presentes nas atividades propostas, mas também em manter o contato e vínculo com as famílias, já que as professoras são capazes de além de deter a sensibilidade nessas percepções, há de se atentar às perspectivas e na manutenção em comprometimento em zelar pelas atividades por elas elaboradas, aguardando por devolutivas que tanto foram (e são) necessárias para manter o acompanhamento das crianças.

No primeiro momento, percebe-se a estranheza e dificuldade das professoras em lidarem com o novo método de ensino, já que antes, presencial e repentinamente, partiu para o remoto, ou seja, até mesmo as relações interpessoais passaram a ser lidadas de maneira virtual. Com isso, além da necessidade em portarem recursos para tal, como smartphones e computadores para a elaboração de PIBEI e disponibilidade para os momentos de interações, as professoras precisaram contar a finco com a participação das famílias e em destaque para este grupo de professoras em estudo, as quais são atuantes na educação infantil, ou seja, trabalham com

crianças bem pequenas, necessitaram de auxílio de algum familiar (ou adulto próximo) para poder envolvê-los a participar das atividades propostas.

Professora AN: “Não, as famílias não tinham esse cuidado na questão das chamadinhas, das vídeo chamadas, porque assim o horário que a gente colocava pra poder elas participar, às vezes não era o horário que a família podia né? E as famílias também, às vezes eles também não tinham equipamentos para poder estar participando disso tudo. E muitas crianças às vezes ficavam com pessoas que não eram dali, e às vezes ficavam com avós que tinham dificuldade para tal atividade e que às vezes me impossibilitava crianças de participar ali. E ela ficou cada dia mais afastada do que na escola!” (AN., 2023)

Professora V: “Não, pelo menos na minha turma, que era a turma que mais participava na escola, foi só 50%, né? As aulas eram essa porcentagem, só 50% participavam e entregavam as atividades que a escola pedia (V., 2023).

Como as tecnologias fizeram parte de todo esse processo e necessário no setor da educação, houve a necessidade das professoras se “reinventarem”, resistindo propositivamente, como anteriormente demonstrado, pois, além da jornada e preocupações existentes na conjuntura que passaram, elas tiveram que transformar (e readaptar) as atividades que antes feitas em salas de aula, passaram a se realizar de forma remota, de maneira que se obtivesse o vínculo da comunidade escolar com as famílias, ou seja, o uso essencial das TDICs foram necessárias para todo esse processo ter continuidade. Moran (2000, p. 23) afirma que “(...) cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos”.

Professora N: “Pela experiência que eu tive, a maioria das famílias não eram assíduas e ficou muito a desejar. A média de participação das turmas que eu que era regente durante a pandemia foi em torno de quarenta, no máximo 50%. Então nesse aspecto, foi muito, muito ruim a participação (N., 2023).

Professora R: “Não, uma turma em média de 18 crianças, nas chamadas de vídeo aula eram 3, 4 crianças e os pais também. Eu percebi que eles não estavam muito empenhados em nos ajudar” (R., 2023).

É importante frisar, neste momento, que a oferta da continuidade das aulas de forma remota foram necessárias ações com a BNCC e com as DCMs (Diretrizes Curriculares Municipais) que contribuíram com as ações do município de Uberlândia, de forma que a educação básica ofertada por este município é orientada através dessas normas e patamares. Conforme mencionado em seções anteriores, vale parafrasear sobre a questão de prioridade pela transmissão de aulas, mas não quer dizer que haja uma concordância a respeito, pois sabemos se tratar do reforço ao paradigma da Educação Bancária, conforme problematiza Freire (1996).

Para a execução dessas atividades, vale frisar Santiago (2023), acerca de utilização de aplicativos (WhatsApp, por exemplo) que promovam e facilitem a comunicação com as famílias, pois também foi de importância “em forma de comunicação com a escola, aprendizado conjunto com os professores e adequação da rotina para o movimento pedagógico acontecer em suas residências” (SANTIAGO, 2023, p. 63).

Acerca da educação infantil, o PIBEI, após encaminhar às famílias, necessitava-se da devolutiva através de algum registro pelas famílias, a fim de serem armazenadas e anexadas ao portfólio dessas crianças, já que ele possui os registros das atividades que a criança executou, para que, no final do ano letivo, sejam entregues aos familiares. Aqui, observa-se a importância da relação entre as famílias, as quais foram imprescindíveis do trabalho desenvolvido pela escola. As DCMs orientam ainda que “devem ser construídos desde o berçário de forma que revele a aprendizagem infantil” (UBERLÂNDIA, 2020, p. 131). Acrescenta-se ainda que “seja realizada com a participação das crianças, dos profissionais da educação e dos familiares”. Tal atividade merece importância, já que é nas DCMs que se encontra como objetivo de aprendizagem:

As crianças bem pequenas têm interesse pela interação com seus pares e com adultos e, quanto mais experiências de interações positivas tiverem, maior a oportunidade de que aprendam e valorizem a convivência em grupo e o cuidado com as relações (UBERLÂNDIA, 2020, p. 154).

Assim, foi perceptível que a convivência e participação das famílias com a escola não ter atingido integralmente, mesmo com as dificuldades da época enfrentadas como a doença e a incerteza do período vivenciado, porém a educação passa por um processo em um repensar do papel da escola com a sociedade, uma vez que esta foi e é veemente acusada de doutrinadora ou mesmo de alienadora. O Estado deixou a desejar em certificar e atender as necessidades das famílias e principalmente às crianças que implicasse diretamente na sobrevivência e manutenção dessas em condições básicas garantidas por lei, como a educação, saúde e segurança.

5.4 Políticas para formação docente: reflexões

Para esta categoria, vale observar a questão de se certificar se houve o momento de formação ou algum direcionamento (tais como em políticas públicas) de forma que preocupou em orientar as professoras que atuaram neste período pandêmico.

Professora K: Olha, eu percebo que muito profissionais com grande dificuldade. Não são todos que se adaptaram. Tem gente que assim, às vezes não consegue mesmo

desenvolver o trabalho por causa que não sabe a parte de tecnologia não por ele não saber o que ele precisa fazer, mas por ele não saber usar os recursos tecnológicos. Então eu percebo que ainda precisa estudo ou sei lá, cursos, alguma coisa que possa ajudar os profissionais da educação (K., 2023).

Neste campo, emergiu a complexidade em como trabalhar e envolver família, comunidade escolar e novas (necessárias, inclusive) habilidades de maneiras de ensino com as crianças pequenas. Assim, a partir do novo contexto então gerado pela pandemia de covid-19, ficou ainda mais evidente a necessidade em formar professores do município, já que “muitos não dominam como precisariam para continuarem suas aulas”, conforme dita por uma professora e transcrito a seguir:

Professora H: “A maioria das pessoas que eu conheço, né? Nos meios que a gente transita, correu atrás. Assim, a gente não domina né? A maioria não domina os meios tecnológico, mas corre atrás corre, esforça, procura ajuda. E procura quem possa auxiliar. Então eu vejo que esse movimento das pessoas procurando, buscando, buscando conhecer, busca desenvolver. Vejo isso” (H., 2023)

Como inexistia qualquer perspectiva de retorno às aulas presenciais para o ano de 2020, houve então o engajamento de poder público municipal em capacitar estes profissionais. Através do amparo pela lei do servidor público municipal, a de n.º 11.967, de 29 de setembro de 2014, a qual vista em seções anteriores, trata, no art. 9º, a possibilidade de progressão em três modalidades, incluindo a capacitação profissional. Assim, em meados do ano de 2020, além do curso oferecido de forma online para professores, professoras, pedagogos e pedagogas da rede, no final do mesmo ano o município preocupou-se em formar todos os profissionais da educação (UBERLÂNDIA, 2020). Esta última foi feita em caráter de complementar à carga horária, porém como foi próximo ao fim do ano letivo, pouco tempo disponível e vários conteúdos, o aprendizado não se deu como pretendiam.

Professora P: “Eu penso que a gente fez o que pôde mais do que o que pode, o possível, o impossível. Assim, todo mundo de um jeito de se requebrar e fazer o seu trabalho. Assim, eu penso que todos se envolveram. Foi uma época muito difícil, né? Que mexeu com o emocional de todo mundo, a insegurança, o medo, não saber se aquilo ia acabar, quando ia acabar, mas a gente até para conseguir se agarrar em alguma esperança. Assim, acho que todo mundo sim, fez seu trabalho, procurou se adaptar e se adaptou” (P., 2023)

A pandemia covid-19 contribuiu na clarividência na sociedade em vários aspectos e ramos, e com a educação básica não foi diferente. Machado (2020) trata a inclusão digital como algo inexistente em políticas públicas nas estratégias educacionais, ao afirmar que:

É importante compreender as inovações tecnológicas e incorporá-las aos processos educativos, considerando suas especificidades e funções sociais. Não se trata do uso, e sim da seleção de ferramentas que desenvolvam estratégias pedagógicas possíveis,

como também promovam a reflexão e estabeleçam vínculos” (MACHADO, 2020, p. 44).

Uma vez sugerida a definição de políticas públicas vista em seções anteriores, em destaque em vislumbrar o bem público, que carece “permitir e incentivar a participação dialógica entre vários atores e, portanto, serem, ao mesmo tempo, resultado e fomentadoras da dimensão política da democracia” (NOVAIS, SOUZA; 2022, p. 174).

Professora N: Foi um desafio, mas considerando o contexto das famílias da escola que eu trabalho eu diria que a maioria tem acesso, mas no contexto geral, a gente sabe que não funcionou, né? Então fica esse, esse recorte. Na minha escola funcionou (N., 2023).

Não faltaram esforços das professoras em prosseguir com as aulas remotas que foram implementadas no transcorrer da pandemia de covid-19, porém foi perceptível a mínima preocupação em políticas públicas para com elas. A rede municipal implementou o ensino remoto assim que foi decretado a pandemia de covid-19 (em março de 2020) e pendurou até julho de 2021 quando se iniciou o “sistema híbrido³⁷”, de maneira que dividisse a turma em 50% para que enquanto uma semana metade frequentasse a escola de forma presencial, a outra metade permanecia com os estudos em casa de maneira remota. Na semana seguinte, a turma invertia o processo e assim sucessivamente. Observamos que a professora estava presente em sala de aula frequentemente, e ao mesmo tempo precisou encaminhar atividades para outras crianças que não estavam presentes naquela determinada semana, de forma que estas mantivessem o vínculo com a escola e continuidade das atividades estudantis. Vale aqui ainda destacar sobre tal período “(...) não afeta igualmente as pessoas, no que se refere às condições de tratamento, prevenção, à possibilidade de manter ou viver o isolamento social e de sobreviver sem recursos oriundos do trabalho” (NOVAIS; SOUZA, 2021, p. 529).

Para a continuidade das aulas, desde o decreto da pandemia pelo Governo Federal, várias leis, portarias e resoluções precisaram ser aplicadas de forma que as tentativas em oferecer a continuidade de aulas, lembrando que além das dificuldades nelas aí encontradas, as professoras enfrentaram simultaneamente outros problemas, tais como a inexistência de estrutura física para executarem as atividades propostas, problemas pessoais, os quais incluem a questão da saúde física e mental de si e das famílias, a acessibilidade aos recursos para o trabalho remoto, além de diversos sentimentos em consonância ao período vivenciado:

³⁷ Em Uberlândia (2021, p. 6), “porta-se o Documento Orientador Ensino Híbrido e Atividades não Presenciais em que condiz em abranger em diretrizes para a realização das ações que envolvem o contexto de ensino em tempos de Pandemia. [...] o objetivo deste documento, salientado no processo educacional do estudante, é contribuir nas escolas de maneira qual possam aperfeiçoar e executar, a contento, as ações que delas se espera”.

Professora AN: “O que mudou, nossa, mudou tudo, mudou todo o contexto. A gente pode dizer que foi uma nova educação, foi uma nova forma de ver, de ensinar, e que na verdade não era o que não é aquela educação que eu realmente acredito, porque é o que eu entendo de educação de aprendizado, é de interação, é de socialização, é de troca, é de olho no olho. Então, isso sim, mudou e mudou muito! (AN., 2023).

Importante frisar a Lei n.º 14.040/20 (BRASIL, 2020³⁸), no artigo 2º, acerca da educação infantil, “de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desta etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação”, em que os municípios que estivessem interligados a Rede Municipal ao Conselho Estadual de Educação a se atentarem, de maneira que “os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades” (Brasil, 2020). Por meio das entrevistas, observa-se a discrepância entre a lei e a realidade, já que esta foi arduamente penosa não somente a essas professoras, mas também uma realidade vivenciada por várias crianças em todo o país, já que o acesso aos recursos de TDICs ainda não é de forma universal, como visto em outras seções.

Assim, há de se atentar sobre a responsabilidade das crianças a partir da educação infantil, o qual deve-se vislumbrar e englobar a participação da escola juntamente com toda a comunidade escolar de maneira que o espaço escolar garanta não somente mais um local de aprendizado, mas também que seja acolhedor e de acolhimento. E para a educação infantil, deve buscar em "promover o desenvolvimento das crianças em sua totalidade, contribuindo para a construção de sua identidade e autonomia, atendendo às necessidades básicas do cuidar e do educar em cada faixa etária, tendo em vista o brincar como direito e linguagem própria dessa fase" (UBERLÂNDIA, 2020, p. 70).

³⁸ Link disponível na versão completa em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14040.htm# Acesso em 06/09/2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações para este trabalho dissertativo partem do período vivenciado pela covid-19, a qual desencadeou uma série de mudanças significativas, inclusive no segmento educacional, lembrando que os professores e as professoras já possuíam dificuldades antes deste evento, tais como a desvalorização profissional, e, com o advento da pandemia, foi evidente a sobrecarga dessa classe, além da falta de preparo a novas ferramentas, que precisaram ser inseridas nesse novo contexto de ensino e aprendizagem. Lembramos que as considerações estabelecem do princípio do objetivo principal de pesquisa, que vislumbra no que se diz respeito as experiências formativas e elaboradas pelas professoras na emei Aparecida durante o período estabelecido entre março de 2020 até o mês de julho de 2021.

A inserção de TDICs nas escolas é alvo de vários estudos, a fim de identificar consequências e estratégias do uso deles; porém, tal uso não é algo recente, e logo os espaços escolares vêm fazendo com que tanto os docentes quanto os discentes tenham uma mudança de hábito para acompanhar a cultura digital, ou seja, cada vez mais uma necessidade em utilizar, por exemplo, computadores e a internet. Vale ainda preocupar-se com a inclusão digital em todo o Brasil, abrangendo a escola como espaço potencializador desse tipo de integração, indispensavelmente entre alunos, principais beneficiários desse tipo de ação; porém, a carência digital ainda é presente em muitas cidades de diversas regiões no país. Simultaneamente, coube ao docente a responsabilidade de se adaptar às tecnologias e preocupar-se em apropriar delas para o melhor uso possível e como agente possível de transformações.

O estudo valeu-se de experiências de professoras em uma EMEI, no caso, a Escola Municipal de Educação Infantil do bairro Aparecida, em Uberlândia (MG), já que o professor (no caso desse estudo, as professoras) também está em contínuo processo de aprendizagem e que, ao mesmo tempo, é um ser único quando assume o posicionamento de ensinar e aprender. E foi com o enfoque qualitativo voltado à escuta das experiências por elas vivenciadas que buscou-se em analisar supostas evidências e fatos através de dados verbais e visuais para melhor compreensão da questão (ou ainda, do problema) por essas professoras. Assim, vale atentar-se aos estudos no que se refere a documentos que nortearam todo o trabalho do professor durante este período, a partir do momento em que foi decretado o estado de calamidade pública, já que esses também desencadearam em todo o trabalho destas professoras.

As entrevistas foram essenciais no desenvolvimento desta dissertação, sendo que a partir da definição de critérios de inclusão e de exclusão, pelos quais incluíam as que fizeram parte do quadro de professoras que trabalharam nesta emei no período entre março/2020 a julho/2021

e mediante aceite do TCLE. As que não compunham o quadro de docentes neste período citado nesta EMEI e as desinteressadas em participar da entrevistas, fizeram parte de o “critérios de exclusão”. Para esta entrevista, a maioria aceitou em participar, somente uma que não se dispôs, por motivos de saúde.

Assim, através da investigação por meio de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, orientada por uma pesquisa bibliográfica e documental, vale observar todo o contexto que gerou esta dissertação, já que a educação precisou ser moldada durante o período estudado relativo à pandemia de covid-19. Vale recordar que, desde que foi promulgada a Emenda Constitucional 95/2016, foram limitados os investimentos em alguns setores, inclusive na educação, por vinte anos, um dos maiores bloqueios em todos os setores (vale lembrar dos momentos de incertezas e inseguranças por parte de toda a população brasileira, até que o Supremo Tribunal Federal garantiu a autonomia para governadores e em municípios medidas de enfrentamento ao coronavírus, já que na época, este foi negligenciado pelo presidente da república).

Uma vez feitas as análises de todo o processo transcorrido durante a pandemia, vale frisar ainda a questão das crianças bem pequenas que compõem a educação infantil, fase pela qual foi incorporada na LDB/96, citada no artigo 29, que não somente como a primeira etapa da educação básica, mas também finda o “desenvolvimento integral da criança em aspectos físico, psicológico, intelectual e social”, além da família e de toda a comunidade estarem inseridas em um contexto de ações e atividades complementares, ou seja, de todo um trabalho não somente da escola mas de toda a sociedade. Além disso, importa mencionar as DCNEI (BRASIL, 2009), que propõem em estabelecer diretrizes reafirmando em reconhecer a Educação Infantil como dever do Estado, sendo que o trabalho pedagógico nesta etapa engloba múltiplas linguagens e interdisciplinades capazes de estimular mudanças sociais e conhecimentos.

Para esta dissertação, no que condiz sobre as experiências dos docentes, as orientações e normativas para a adequação do trabalho na educação infantil durante a necessidade do ensino remoto foram bastante modificadas; pôde ainda ser identificado nas entrevistas desta dissertação a notoriedade que a internet, por exemplo, ainda não é acessível a toda população, além das dificuldades apresentadas por grande parte das professoras com as TDICs, já que estão habitualmente adaptadas ao “chão da escola”, ou seja, em um espaço físico.

Quando as aulas retomaram de forma remota, as crianças não puderam participar da rotina de sala de aula, a qual detém o ambiente escolar como um espaço propício de aprendizagem, e, na educação infantil, esse espaço vai além da questão de socializar e de

cuidados pessoais (higienização, alimentação e segurança). Para o docente, o trabalho de forma remota não deixou de ser um grande desafio, uma vez que foi necessário este profissional repensar em atividades e em momentos capazes de promover o desenvolvimento destas crianças, lembrando que para o município de Uberlândia, o ensino remoto com a utilização de tecnologias digitais foi orientado através do Parecer CNE/CP 5/2020 (que diz respeito ao calendário escolar e da possibilidade em computar as atividades que não foram presenciais em defesa da carga horária anual obrigatória), já descrito em seções anteriores (assim como para Estados, Municípios e Distrito Federal impuseram normativas e regulamentações que dispunham alternativas tocantes na educação para que se tivesse a continuidade dessas aulas).

Este trabalho dissertativo representa não somente ações que foram necessárias de serem implementadas para a continuidade dos estudos, em especial aos alunos da educação infantil, baseado em decretos, normativas ou ainda por portarias, mas também por ajustes e ressignificações por parte dos docentes (ou ainda, pelas professoras desta emei), já que além de serem os principais focos desta pesquisa, foram e ainda são “alvos” de reflexão diante ao trabalho imposto por parte da situação que foi levado em decorrência da pandemia, o que não foi uma tarefa fácil, pelo contrário, exigiu um profissional multifuncional e detentores de vários conhecimentos e ferramentas, o que pelas entrevistas, percebe-se que não foi exatamente o que aconteceu, pois foi um período com diversas dificuldades.

É viável pensar, cada vez mais, na escola como um ambiente inclusivo e menos excludente, não somente socialmente, mas também tecnologicamente. Para isso, é necessário observar a necessidade de subsídios voltados às políticas públicas que incluam a formação de docentes que visem também práticas participativas e de uma gestão democrática que tenha uma inclusão no social, político, econômico, cultural, científica e tecnológica, uma vez que a educação é um grande instrumento de transformação em toda a sociedade. E ainda, vale pensar no docente como parte coadjuvante de um processo por parte de uma prática pedagógica e que possa priorizar em adotar medidas democráticas para o uso das tecnologias a fim de propiciar, promover e desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos discentes, principais beneficiários dessas ações.

Para este trabalho, percebeu-se que apesar de inúmeros esforços, existiram diversas dificuldades, não somente pelo período crítico de pandemia em que vivenciamos causados por mortes e negligência de um governo que não visou em ações voltadas para a vacinação da população (ou mesmo propagar inverdades a respeito dela), mas também por uma certa preocupação mercadológica em que se visou apenas em manter comércios abertos no pretexto de “não quebrar a economia”. Enquanto isso, nas escolas no município de Uberlândia, em

especial a EMEI Aparecida, houveram tentativas de estabelecer vínculos com as famílias para que as crianças continuassem os estudos. Na EMEI em estudo, apesar de poucas entrevistadas terem um certo grau de afinidade com os recursos necessários para as aulas remotas, de maneira geral foi bastante dificultoso pela maioria, já que não se dispunham de computadores ou mesmo *internet* disponível para poder contribuir nas aulas de interação com as famílias. Importa lembrar que as escolas estavam disponíveis a receberem essas professoras para elaborarem as atividades, no entanto, além de horário marcado diretamente com a escola, nem sempre era possível no dia pretendido, até porque o número de máquinas era limitado, além da recomendação em não ter aglomerações devido ao caos que ainda pairava em todo o país.

Apesar disso, a pesquisa oportunizou momentos de reflexão das vivências das professoras, estabelecidas por um momento crítico em que se foi necessária a obediência a normas, portarias, até mesmo por cursos de capacitação – na contramão da formação – que não atingiram com eficiência a essas professoras, já que nem todas são detentoras de saberes sobre as TDICs, ou mesmo por inexistir esse tipo de recurso, já que segundo as entrevistas realizadas, o momento mais crítico da pandemia não foi disponibilizado nem ao menos a *internet* para darem continuidade com as aulas remotas em seus respectivos domicílios. Nesse sentido, entendemos que todas as ações desenvolvidas pelas professoras se traduzem no que denominamos de *resistência propositiva*.

Portanto, este estudo possibilitou em observar que uma educação infantil de qualidade é o ideal e de direito de todos os alunos e alunas, e que ainda sejam acessíveis não somente de forma material mas também que se priorize a formação desses professores, pois sejam por aulas presenciais ou remotas, são os docentes que são um dos grandes detentores da educação (ou educações, diria Brandão). A desigualdade sempre existiu e, com a pandemia, apenas desmascarou o que por vezes era ignorado ou mesmo “mascarada” por toda a sociedade e contribuiu em escancarar as desigualdades existentes, principalmente entre pessoas mais vulneráveis. E vale contar ainda que há de se preocupar na valorização do trabalho dos docentes, os quais não devem somente se adequarem com as situações adversas, mas também em preocupar-se em capacitar, o que reforça a ideia de Freire (1997):

Ensinar ensina o ensinante a ensinar certo conteúdo que não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade, ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do

ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 1997, p. 28).

Assim, a pesquisa mostra também que não há algo pronto ou algum modelo a se seguir, pois, no caso destas professoras em estudo, não somente trabalham com papeis, mas também com crianças, que demandam ensino, atenção e amor. É preciso cooperação, espírito colaborativo e participação de toda a sociedade, principalmente da comunidade escolar e famílias, já que são as principais detentoras dos benefícios de um excelente trabalho por elas executadas.

A reinvenção como *resistência propositiva* foi necessária para o período em análise, que por um intervalo curto de tempo, as professoras precisaram buscar uma nova forma de aprender e ensinar trabalhando com pouco conhecimento e até mesmo acesso às TDICs (já que, segundo entrevistas, percebeu-se que as professoras precisaram investir com o próprio salário os equipamentos e acesso a internet para continuarem a fornecer as aulas de forma remota), falta de valorização da classe e de políticas públicas direcionadas a tecnologia e a educação remota, tudo isso diante a um período caótico em que se vivenciavam em todas as famílias pelas incertezas através de um vírus letal. É bom reforçar, também, que o governo anterior (por Jair Messias Bolsonaro) deixou em todo o país prejuízos em diversos setores: descaso com a educação na pandemia (no ensino remoto), corte nos institutos e universidades federais e até mesmo com a displicência na questão da vacinação.

Por fim, este trabalho evidenciou uma escola e as experiências elaboradas pelas professoras durante a pandemia, especialmente da Educação Infantil, ignorados pelo poder público. Simultaneamente, as experiências sinalizam a vulnerabilidade docente e a resistência propositiva popular a um sistema que não entende a educação como prioridade.

As experiências revelaram as dificuldades vividas pelas professoras da EMEI Aparecida, levando-se em consideração o momento da implementação das aulas remotas, as quais conseguiram executar as atividades propostas, apesar da escassez de recursos tecnológicos e de conhecimento específico. Assim, há de se vislumbrar uma educação que carece ser cuidada e zelada, pois uma vez considerada como prioridade, haverá valorização docente, de modo a incluir e defender, também, uma gestão pedagógico-democrática nas/para as formações, em oposição ao desmantelamento orquestrado nos últimos tempos.

*“Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não para
Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora vou na valsa
A vida tão rara*

*Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência
E o mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência
Será que é o tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara, tão rara
Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para
A vida não para não
A vida não para não”*

Música de Lenine³⁹.

³⁹ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/lenine/47001/>. Acesso em: 15 set. 2023.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL CENTRAL. **Agência Brasil Central**. O primeiro jornal no Brasil. [S.l.]. ABC, 2020. Disponível em: <https://www.abc.go.gov.br/noticias/tbt-da-abc-o-primeiro-jornal-no-brasil.html>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ANJOS, Alexandre; SILVA, Glaucia. **Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação**. Ministério da Educação Universidade Aberta do Brasil. 2018. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/429662/2/Tecnologias%20Digitais%20da%20Informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20da%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20%28TDIC%29%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2023.

BARROS, Duda; FERRAZ, Ricardo. O gigantesco impacto da pandemia na educação básica. **Revista Veja**. 2022. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/o-gigantesco-impacto-da-pandemia-na-educacao-basica/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BARROS, Alexandre. Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019. **O Popular**. 2021. Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/segundo-ibge-4-3-milh-es-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet-1.2233433>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BARROS, V. L. S.; SILVA, M. R. da C.; MACIEL, C. M. L. A.; SANTOS, V. S. dos. Formação de professores e o uso de tecnologias digitais em tempos de pandemia: Reflexões e decisões. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 35–45, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1074>. Acesso em: 1º fev. 2023.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. Disponível em: <http://www.usp.br/cje/depaula/wp-content/uploads/2017/03/O-NarradorWalter-Benjamin-1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Iara. **Déficit na alfabetização dobrou com pandemia**. 2022. Senado Federal. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/09/19/deficit-na-alfabetizacao-dobrou-com-a-pandemia>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação? Educações: aprender com o índio. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: brasiliense, 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5598603/mod_resource/content/1/O%20Que%20e%20Educacao%20-%20Carlos%20Rodrigues%20Brandao.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRANDÃO, Carlos; BORGES, Maristela. Criar com o outro: o educador do diálogo. **Revista Ed. Popular**, Uberlândia, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20096/10728>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1º set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2020**. Brasília: Inep, 2020. p.:il. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censoescolar/cadernodeinstrucoes/CadernodeConceitoseOrientacoesdoCensoEscolar2020.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Súmula do Parecer CNE/CP n.º 5/2020**. Reunião Ordinária dos dias 27, 28, 29 e 30 do mês de abril/2020 – Conselho Pleno. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/sumula-do-parecer-cne/cp-n-5/2020-254924735>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_2018_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 mai. 2022.

BRASIL. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?qquery=FAM%C3%8DLIA. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 9 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm#. Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer MEC n. 5, de 28 de abril de 2020a. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1º jun. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020b. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 mar. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 3 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 6 nov. 2022

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=87:decreto-no-5622--19122006-decreto&catid=48:legislacao&Itemid=3. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/03/PORTARIA-N%C2%BA-343-DE-17-DE-MAR%C3%87O-DE-2020.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República. **Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1º abr. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 1º jun. 2022.

BRASIL. **Lei Federal n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2019-022/2020/lei/L14040.htm>. Acesso em: 1º jun. 2022.

BRASIL. Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília. Seção 1, p. 1. 2014.

BRITO, Jorge M. S. A. Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido. **EaD em Foco**, v. 10, e948. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1.948> Acesso em: 28 abr. 2023.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Relatório de Atividades 2021**. Disponível em:

https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Campanha_RelatorioAtividades_2021_PORTUGUES_INGLES_FINAL_oZIBXFp.pdf Acesso em 22 ago. 2023.

CARBONIERI, Juliana; MAGALHÃES, Cassiana. Currículo na educação infantil: a pandemia e o desenvolvimento humano. **Revista Teias**, 2021, v.22, n. especial, Rio de Janeiro, p. 175-189.

CASTRO, Rafael Fonseca de; SILVA, Epifânia Barbosa da. **Processos formativos mediados por tecnologias emergentes no estado de Rondônia em tempos de pandemia: o que dizem os professores?** Rondônia, v. 5, n. 1, p. 1-18. Disponível em:

<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2140/1682>. Acesso em: 1º fev. 2023.

CELLARD A. A análise documental. *In*: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P; GROULX, L. H.; LAPERRÈRE; A; MAYER, R.; PIRES, A. P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIAPINOTO, M.; ROCHEMBACH, E.; ORTIZ, J.; VANIEL, A.; LAUXEN, A. Momentos de interlocução e aprendizagem entre pares: formação de professores em tempos de pandemia. **Revista Insignare Scientia**, [S.l.], v.5, n.2, p. 338-356, ago.2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/361591866_Momentos_de_interlocucao_e_aprendizagem_entre_pares_formacao_de_professores_em_tempos_de_pandemia. Acesso em: 1º fev. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Braga: Revista Portuguesa de Educação, 2003. p. 221-236.

COUTO, Maria Elizabete Souza; FREITAS, Alessandra Costa; LIMA, Débora Cabral de; NASCIMENTO, Sandra Paula Almeida; PAULA, Marlúbia Corrêa de. **Contribuições do processo formativo para professores da educação básica: a escolha do tema em uma aula investigativa**. Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 571-594. Disponível em:

<http://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/12820/114116520>. Acesso em: 1º fev. 2023.

COSTA, Fernando *et al.* (org.). **Educação e tecnologias em tempos de pandemia: a educação básica no estado de Goiás**. 2021. Disponível em:

https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu_estendido/article/view/21006. Acesso em: 25 abr. 2023.

CURI, Edda; UTIMURA, Grace Zaggia. Processo formativo envolvendo professoras dos anos iniciais que ensinam matemática e uma coordenadora pedagógica no contexto da pandemia da COVID-19. **Periódicos Unimontes**, São Paulo, v. 6, n.12, p. 1-19. Disponível em:

<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/4863/5134> Acesso em: 1º fev. 2023.

DOS SANTOS, Vera. Políticas curriculares no âmbito escolar: que significados emergem da leitura que os professores fazem do documento curricular. **Periferia**, v. 9, n. 2, 2017, p. 221-233. Disponível em: <https://www.e-ublicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/28496>. Acesso em: 19 jul. 2022.

ECHALAR, Adda; Sousa, Daniela; Alves Filho, Marcos. Fundamentos Teóricos e Epistemológicos da Pesquisa. *In*: ECHALAR, Jhonny; PEIXOTO, Joana; Alves Filho, Marcos. (Orgs). **TRAJETÓRIAS** – Apropriação de Tecnologias por Professores da Educação Básica Pública. Ijuí: Unijuí, 2020, p. 19-31.

ERL, Ana Clara Lopes. **Na contramão do neotecnicismo: transgressão à base nacional comum curricular (BNCC) e autonomia docente**. 2023, 110 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/21976>. Acesso em: 03 set. 2023.

FALCIANO, Bruno; VIEIRA, Lívia. Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. **Revista retratos da escola** [online], 2020, pp. 788-805, Brasília: v. 14, n.30. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1224/pdf>. Acesso em: 07 abr. 2023.

FERNANDES, Cleoni; MOROSONI, Marília. Estado de conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v.5, n.2, Porto Alegre, p. 154-164, 2014.

FERREIRA, Eliani Conceição da Silva. **Os professores formadores em tecnologia educacional na pandemia: desenvolvendo novas práticas pedagógicas**. 2022. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/43546/1/2022_ElianiConcei%20c3%a7%20c3%a3odaSilvaFerreira.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

FERREIRA, Mariana Lettieri. **Formar-se ao formar: pesquisa – formação sobre um curso de formação docente em contexto e em tempos de pandemia**. 2021. 293f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/61930?locale-attribute=es>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FOUCAULT, Michael. **As verdades e as formas jurídicas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/121334/mod_resource/content/1/Foucault_A%20verdade%20e%20as%20formas%20jur%20C3%ADdicas.pdf. Acesso em: 03 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Tradução de Claudia Schilling. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968, 149 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 245 p.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. Disponível em: https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/bncc-educacao-infantil/?gclid=Cj0KCQiA6rCgBhDVARIsAK1kGPJ-oesCEUI9HqDu5hSK3VK3zSrTxPYI9e_kiEAby7G2ozbQGBjYDT0aApeFEALwwcB. Acesso em: 10 mar. 2023.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Observatório COVID-19: informação para ação**. [S.l.]. Fiocruz, 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/observatorio-covid-19>. Acesso em: 1º dez. 2022.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Portal Fiocruz**. Covid - 19: perguntas e respostas. [S.l.]. Fiocruz, 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/como-se-prevenir-contr-o-coronavirus>. Acesso em: 20 fev. 2023.

GARBIN, Monica Cristina; OLIVEIRA, Édson Trombeta de. **Por uma nova formação docente: por que é importante aprender a usar tecnologias no processo formativo?** Rio de Janeiro, v. 11, n.2, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003111879>. Acesso em: 1º fev. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobreimpacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 10 mar. 2023.

INSTITUTO ALICERCE. **As principais consequências da pandemia na educação**. São Paulo: Instituto Alicerce, 2022. Disponível em: <https://blog.institutoalicerceedu.org.br/asprincipais-consequencias-da-pandemia-na-educacao/>. Acesso em: 14 fev. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa mostra que 82,7% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet>. Acesso em: 03 dez. 2022.

INSTITUTO DATA SENADO. **Impactos da pandemia na educação no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/publicacaodatasenado?id=impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>. Acesso em: 03 dez. 2022.

JULIANO, Kátia Renata Quinteiro. **A percepção das educadoras do 4º ano do ensino fundamental sobre a aprendizagem dos estudantes por meio de dispositivos móveis durante a Pandemia de 2020: um estudo de caso**. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021. Disponível em: <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/2298/1/krqjuliano.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, 2002, n.19. Disponível no *SciELO Brasil*.

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 08 jul. 2022.

LEITE, Maria; ARAUJO, Jefferson; BEZERRA, Francisca; PATROCIONIO, Maria. **As práticas pedagógicas dos professores da escola no campo no contexto da pandemia da covid-19**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Aberta do Brasil, Patos, 2020.

MACHADO, Yzynyia Silva Rezende. **Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização da criança**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Rio Grande do Norte. Natal, 2020. 176f. Disponível em:
https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/32439/1/Estrategiasensinoremoto_Machado_2020.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

MARINI, Carolina; BARROS, Bruna Cury de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Conversas profissionais síncronas e assíncronas com recursos tecnológicos na mentoria. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 368-383, abr. 2022. Disponível em:
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/58164/42236>. Acesso em: 1º abr. 2023.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. **RBPAAE**, v. 26, n.3, p. 497-514, set. /dez. 2010. Disponível em:
<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19795/11533>. Acesso em: 06 set. 2022.

MEDEIROS, Ádila de Lima Ferreira. **A sala de aula invertida integrada às tecnologias digitais na formação continuada de professores que atuam no ensino médio integral**. 2020, 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em:
https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/31854/1/Salaaulainvertida_Medeiros_2020.pdf f. Acesso em: 1º fev. 2023.

MOLL, Sanja Gabriella. **Docência no contexto da pandemia da COVID-19 em 2020**: possíveis representações de professores sobre seu trabalho. 2021. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/23865/1/Sonja%20Gabriella%20Moll.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2023.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação. **Relatos de Experiências** [online], 1997, pp. 1-8. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v26n2/v26n2-5.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2023.

MORAN, José. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 24-26, set. 1995.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000

MORAN, J. A. **Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORGADO, José; PACHECO, José, SOUSA, Joana. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, 2020, v. 15, Ponta Grossa, p. 1-10.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo Escolar da Educação Básica 2021**. [S.l.]. 2021.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 29 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**.

Brasília, 2001. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 1º jun. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2013. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 mai. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ministério da Educação**. CNE aprova diretrizes para

escolas durante a pandemia. [S.l.].2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/busca-](http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia)

[geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia](http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia). Acesso em: 28 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**.

Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Documental, Textos para Discussão, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação a distância**. 2022. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo escolar**. 2021. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 1º abr. 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Fiocruz**. Covid – 19: novo coronavírus: Informativos. [S.l.].

Fiocruz, 2020. Disponível em:

https://www.iff.fiocruz.br/pdf/Informativos_coronavirus_20SEM%20NEO.pdf. Acesso em: 4 mar. 2023.

NASCIMENTO, Maria Andreza do. **Aspectos do protagonismo e da autonomia de**

professores na formação permanente docente. 2021. 120f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021. Disponível

em: [https://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-](https://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2019/arquivos/6604maria_andreza_do_nascimento.pdf)

[2019/arquivos/6604maria_andreza_do_nascimento.pdf](https://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2019/arquivos/6604maria_andreza_do_nascimento.pdf). Acesso em: 1º fev. 2023.

NASCIMENTO, Neuvani; COSTA, Renta; RIBEIRO, Rosselini. Trabalho pedagógico: Um Compromisso Individual e Coletivo. *In*: ECHALAR, Jhonny; PEIXOTO, Joana; ALVES FILHO, Marcos. (Orgs). **Trajetórias – Apropriação de Tecnologias por Professores da Educação Básica Pública**. Ijuí: Unijuí, 2020, p. 59-79.

NERY, Carmen; BRITTO, Vinícius. **Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021**. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>. Acesso em: 18 jun. 2023.

NOVAIS, I. de A. M. **Ensino híbrido: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2017.

NOVAIS, Gercina Santana; SOUZA, Tiago Zanquêta. Políticas Públicas Educacionais Brasileiras: a ocultação dos movimentos de resistência propositiva popular. *In*: REAL, Giselle Cristina Martins; SILVA, Fabiany de Cássia. (Orgs). **Escrita da Pesquisa em Educação na Região Centro-Oeste**. Campo Grande, 2022, p. 173-199.

NOVAIS, Gercina Santana; SOUZA, Tiago Zanquêta de. Colonialismo e Colonialidade na Educação: da denúncia ao anúncio da resistência propositiva Popular. **Debates em Educação**, 2021, v. 13, n. 31, Maceió, p. 527-550.

NOVAIS, Gercina Santana; SOUZA, Tiago Zanquêta de. Resistência Propositiva Popular: em tempos de |marco de referência e disputas por outra Educação. **Reflexão e Ação**, 2022, v.30, n.1, Santa Cruz do Sul, p. 38-56.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa persepctiva didática**. 2012. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2023.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO. **Observatório de Educação - Instituto Unibanco**. Evasão escolar e o abandono: um guia para entender esses conceitos. [S.l.]. Observatório de Educação, 2020. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar/?gclid=Cj0KCQiAx6ugBhCcARIsAGNmMbimvfWWbU48cLftf-iv0kleOHIXmsqxauhPcbPArTOOxfDvWsf3q-AaArLVEALw_wcB. Acesso em: 8 mar. 2023.

PAHO. Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha Informativa sobre COVID-19**. [S.l.]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19> Acesso em: 22 mai. 2023.

PASSOS, Homailson; MONTEIRO, Marco Aurelio. Tecnologias digitais e COVID-19: Relatos Docentes em uma Escola de Ensino Fundamental. **Revista Edutec**, 2022, v. 2, n. 1, Campo Grande, p. 01-21.

PEREIRA, Charles dos Santos. **Aulas on-line durante a pandemia da COVID-19: percepções de estudantes adolescentes do ensino médio de uma escola pública estadual da cidade de Manaus**. 2021. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle.

Manaus, 2021. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/2611/1/cspereira.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

PORTAL DA INDÚSTRIA. **Comércio Exterior e Exportação no Brasil**. [S.l.]. portal da indústria, 2020. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/exportacao-e-comercio-exterior/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

PORTAL SENADO FEDERAL. **Relatório final da Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na Pandemia (CECTCOVID)**. [S.l.]. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=2462>. Acesso em: 10 abr. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Programa “Escola em Casa Na Tv” é exibido nesta segunda (5) Atividades desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação podem ser conferidas na tv aberta e na internet**. Uberlândia: SME, 2021. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2021/04/05/programa-escola-em-casa-na-tv-e-exibido-nesta-segunda-5/>. Acesso em: 31 ago. 2023.

ROSA, Hellen de Prá da. **Processos formativos em contextos emergentes: professoras alfabetizadoras e o ciclo de alfabetização**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2021. 183f. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22972/DIS_PPGEDUCACAO_2021_ROSA_HELLEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 1º fev. 2023.

RUFATO, João Antonio. **Práticas docentes na educação básica em tempos de COVID-19: implicações para o processo de formação continuada e condições de trabalho no ensino remoto**. 2021. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Internacional UNINTER. Curitiba, 2021. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/601/Vers%c3%a3oFinal_Disserta%c3%a7%c3%a3o_Jo%c3%a3oAntonioRufato%20-.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 jan. 2023.

SAE DIGITAL. **Educação e coronavírus - Quais são os impactos da pandemia?** [S.l.]. Sae Digital, 2020. Disponível em: <https://sae.digital/educacao-e-coronavirus/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SANTANA, Iolanda Barreto de. **Processos formativos de professores da educação infantil: ressignificando o planejamento pedagógico no contexto de uma pesquisa-formação**. 2018, 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2018. Disponível em: https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-ppgfppi_upl//THESIS/44/iolanda_barreto_de_santana__processos_formativos_de_professoras_da_educacao_infantil_20190225165044638.pdf. Acesso em: 1º fev. 2023.

SANTIAGO, Suelen Garcia. **EXPERI-VIVÊNCIAS ANTIRRACISTAS: Proposta de boas práticas educativas (entre 1 a 3 anos) na Educação Infantil em Uberlândia/MG pós-pandemia**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. 131f. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/38689>. Acesso em 03 set. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Editora Almedina, 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Acervo de Notícias**. Relação das normativas e orientações relativas à educação básica, no contexto da pandemia. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Rela%C3%A7%C3%A3o%20das%20normativas%20e%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20relativas%20%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20no%20contexto%20da%20pandemia.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2023.

SILVEIRA, Carla Tatiana Moreira do Amaral. **Saberes e fazeres docentes na educação infantil: tempos formativos e a constituição da docência**. 2021, 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/17527/1/000500165-Texto%2bcompleto-0.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2023.

SOUZA, Celina; HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. *In: Políticas Públicas no Brasil*, 2007, Rio de Janeiro, p. 65-85.

SOUSA, Crisiany Alves de. **Itinerário Formativo em competências digitais para professores da educação básica: uma proposta a partir das matrizes brasileiras**. 2021. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2021. Disponível em: <https://docplayer.com.br/226152393-Itinerario-formativo-em-competencias-digitais-para-professores-da-educacao-basica-uma-proposta-a-partir-das-matrizes-brasileiras.html>. Acesso em: 18 jan. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIGRE, Diana Martins. Desafios e possibilidades formativas em tempos de pandemia: saberes e práticas. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema (AL), v. 7, n.4, p. 3110-3124, out. 2022. Disponível em: https://www.diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2238. Acesso em: 1º fev. 2023.

UNICEF BRASIL. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. [S.l.]. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2022.

UBERLÂNDIA, MG. **Documento Referência do Plano Municipal de Educação de Uberlândia**, MG. 2014. Disponível em: https://comunica.ufu.br/sites/comunica.ufu.br/files/conteudo/noticia/anexo_doc_referencia_pme_30_05_14.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

UBERLÂNDIA. **Lei n.º 11.444, de 24 de julho de 2013**. Institui a rede pública municipal pelo direito de ensinar e de aprender no município de Uberlândia e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Uberlândia, MG, 10 set 2022.

UBERLÂNDIA. **Lei n.º 12.209, de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**,

Uberlândia, MG, 26 jun. 2015. Ano XXVII, n.º 4675, p. 1. Disponível em: Acesso em: 10 set. 2022.

UBERLÂNDIA – Educação municipal contou com muitos avanços no ano de 2021.

Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2022/01/06/educacao-municipal-contou-com-avancos-em-2021/>. Acesso em: 02 abr. 2023.

UBERLÂNDIA - Lei n.º 11.967. Dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências. Uberlândia, 29 set. 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-da-educacao-uberlandia-mg>. Acesso em: 31 ago. 2023.

UBERLÂNDIA. Resolução n. 1, de 30 de março de 2021b. Dispõe sobre a o Ensino Híbrido e a oferta das Atividades não Presenciais, dá diretrizes para o trabalho das escolas da rede municipal de ensino, em decorrência da Pandemia Coronavírus (COVID-19), e revoga a Resolução SME n. 001, de 27 de maio de 2020. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 30 131 mar. 2021. Disponível em:

<https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wpcontent/uploads/2021/03/6086.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia. 2.** ed. Uberlândia: SME; Cemepe, 2020. Disponível em:

<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curricularesmunicipais/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Prefeitura lança plataforma para formação on-line de servidores da Educação. Uberlândia: SME, 2020. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/11/27/prefeitura-lanca-plataforma-para-formacao-online-de-servidores-da-educacao/>. Acesso em: 31 ago. 2023.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Prefeitura oferece curso online do Google para professores e pedagogos. Uberlândia: SME, 2020. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/11/27/prefeitura-lanca-plataforma-para-formacao-online-de-servidores-da-educacao/>. Acesso em: 31 ago. 2023.

UNICEF BRASIL. Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação. Brasil: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 15 ago. 2023.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. Oficina de Rádio Recursos de Áudio na WEB. Streaming - Transmissão de rádio e TV ao vivo pela Internet. [S.l.]. USP, s.d. Disponível em: https://www.usp.br/nce/midiasnaeducacao/oficina_radio/streaming.htm. Acesso em: 23 ago. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Who.** Information about covid 19. [S.l.]. 2023.
Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 4 mar. 2023.

APÊNDICE A – TCLE



Uberlândia, 25 de agosto de 2022.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante da pesquisa:

Título do projeto: **COM A PALAVRA AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VOZES DAS EXPERIÊNCIAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

Instituição onde será realizado: EMEI APARECIDA, localizada na Rua dos Pereiras, 614.

Responsável: Milena Ricken Barbosa, telefone: 34 99993 8347. E-mail: milenarickenb@hotmail.com

CEP⁴⁰-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801, bloco C sala 2C09 – Campus Aeroporto: 38055-500-Uberaba/MG, tel: 34-3319-8816; e-mail: cep@uniube.br O atendimento à comunidade acadêmica e comunidade externa, acontece às segundas-feiras das 08h às 12h.

Você está sendo convidado para participar do projeto “**Com a palavra as professoras da educação infantil: vozes das experiências durante a pandemia COVID 19**”, de responsabilidade do Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza, pesquisador e docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba.

Este projeto tem como objetivo geral de analisar as experiências das professoras que atuam numa escola municipal de educação infantil (EMEI) do município de Uberlândia/MG, considerando-se o contexto pandêmico.

Este projeto se justifica face ao cenário decorrente da pandemia de COVID-19, já que muitas escolas precisaram ser fechadas, impondo a necessidade urgente de um modelo pedagógico baseado no ensino remoto, com o objetivo de que os estudantes continuassem com as aulas. Assim, o uso da *Internet* foi imprescindível para o “sucesso” dessa “nova” metodologia de ensino, sendo que tanto os alunos quanto os docentes tiveram que se deterem de recursos tecnológicos, e, no caso dos professores, também precisaram se dispor de recursos próprios em suas respectivas residências, além de considerarmos os fatores emocionais e psicológicas para a nova realidade em que se inseriram. No entanto, tratou-se de um intenso processo educativo e formativo, especialmente para os docentes, que passaram a lidar com esse novo contexto, o que é o alvo de investigação desta pesquisa.

Se aceitar participar desse projeto, você autoriza e concorda em participar de uma entrevista, que tratará de questões acerca das suas experiências vividas durante o contexto pandêmico, considerando seu trabalho e o cotidiano por você vivido no âmbito da sala de aula, ainda que virtual

A entrevista acontecerá de forma presencial, com duração aproximada de uma hora (60 minutos). A entrevista será agendada previa e individualmente com você, a ser realizada pela

⁴⁰ "Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que estão sendo feitas na instituição e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma" (adaptado de http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf.)

pesquisadora, em momento por você indicado. A entrevista será gravada, utilizando dispositivo de aparelho celular da pesquisadora, e posteriormente será transcrita. Finalizada cada entrevista, será realizado o download do arquivo da gravação e este arquivo será armazenado em equipamento próprio da pesquisadora e não será armazenado em ambiente virtual.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento e também não terá nenhum custo. Isso não o impede de solicitar ressarcimento ou indenização, caso a sua participação na pesquisa lhe cause algum dano.

Você poderá ter os seguintes benefícios por participar dessa pesquisa: primeiramente em visualizar os problemas vivenciados e ter a oportunidade em compreendê-lo para poder ter uma análise mais profunda; obter maiores decisões para ter uma visão mais clara e abrangente de soluções das dificuldades enfrentadas, além de propor melhorias (tais como um curso de formação) conforme a necessidade vivenciada e necessária, pós-período pandêmico. Como produto da pesquisa, para além da dissertação, prevê-se a proposição de um curso de formação, a fim de contribuir nos trabalhos dos docentes.

Por participar desta pesquisa você está sujeito aos seguintes riscos: perda de confidencialidade e quebra de sigilo dos dados. Todavia todas as medidas relativas ao sigilo dos dados serão tomadas, tais como uso de pseudônimos quando da escrita e publicação do trabalho e não divulgação da realização da pesquisa decorrer da mesma. Ainda, o agendamento da entrevista ocorrerá respeitando-se a sua disponibilidade, de forma a gerar o mínimo possível de transtornos e impacto em sua rotina individual e de trabalho.

Você pode parar de participar a qualquer momento, ou pedir que uma determinada atividade não seja realizada, ou que a pesquisa seja interrompida a qualquer tempo, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. Você tem a liberdade de entrar em contato com o pesquisador sempre que julgar necessário. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade será imposta a você. Caso a pesquisadora perceba qualquer possibilidade de dano a sua pessoa, decorrente de sua participação na pesquisa, serão discutidas as providências cabíveis, que podem incluir a sua exclusão do processo de pesquisa ou mesmo o próprio encerramento da pesquisa. Caso você sofra qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste TCLE, terá direito à assistência e a buscar indenização.

Caso participe dessa pesquisa, você poderá ter acesso aos resultados encontrados, quando ela for concluída. Para isso deixe um e-mail para envio:

Você receberá uma via desse termo, assinada por você e pelo responsável pela pesquisa, rubricada em todas as páginas, onde consta a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles. Neste documento também consta o endereço, telefone e e-mail do CEP-UNIUBE, que avaliou e aprovou este projeto. Sinta-se à vontade para entrar em contato.

Nome do participante e assinatura

Pesquisador: Milena Ricken Barbosa

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIUBE

Educação e Responsabilidade Social

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA – MESTRADO PROFISSIONAL**

Mestranda: Milena Ricken Barbosa

Nome do orientador: Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza

Linha de pesquisa: Educação Básica: fundamentos e planejamento

Título da pesquisa: COM A PALAVRA AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
VOZES DAS EXPERIÊNCIAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DO EMEI APARECIDA

- 1) Conte para nós a sua formação. Poderia nos contar sua experiência ao longo dos anos trabalhados como docente na rede municipal?
- 2) Sobre o período pandêmico, poderia dizer se as atividades executadas na escola tiveram alguma alteração quando passaram a serem remotas? O que mudou?
- 3) Sobre o ensino remoto: você já vivenciou ou trabalhou dessa maneira antes da pandemia de Covid-19? Ou foi com a pandemia? Como se deu esse trabalho?
- 4) Durante as aulas remotas, foi preciso modificar a forma de trabalhar com as crianças? O que você aprendeu com esse trabalho?
- 5) Você conseguiu perceber se a maioria das famílias eram assíduas? Essas famílias conseguiram acompanhar as aulas em casa?
- 6) Você conseguiu se adaptar às exigências do ambiental virtual/remoto? Pretende continuar alguma atividade de forma remota, como por exemplo, usar tecnologias para permitir as famílias estarem mais próximas à escola? Se sim, quais? Por quê?
- 7) O que você pensa a respeito de desafios da escola a partir do contexto da pandemia? Por exemplo, você já pensou sobre os impactos da educação após esse período?
- 8) O que você pensa sobre o trabalho de envolvimento dos profissionais da educação, em especial aos docentes, no que diz respeito ao preparo desses para o uso dos recursos tecnológicos?
- 9) Faltou algo (ou alguma ferramenta) para uma melhor execução em seu trabalho, como por exemplo, o conhecimento e acesso sobre o uso das ferramentas tecnológicas? Poderia nos dar um exemplo?
- 10) Para finalizar, como você visualiza a educação escolar, especialmente a educação básica, após o período vivenciado na pandemia?

ANEXO I – PARECER PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COM A PALAVRA AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: VOZES DAS EXPERIÊNCIAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Pesquisador: MILENA RICKEN BARBOSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63122822.0.0000.5145

Instituição Proponente: SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.656.573

Apresentação do Projeto:

Conforme se retira do projeto, trata-se de uma pesquisa qualitativa [...] e com finalidade exploratória, valendo-se da pesquisa documental e da pesquisa de campo, por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas com 15 professoras de um EMEI de Uberlândia/MG, com referencial na educação popular. Participarão da pesquisa: "as professoras que compuseram o quadro docente do EMEI Aparecida, da cidade de Uberlândia/MG, no período de 03/2020 a 07/2021, mediante aceite do TCLE, contando com uma amostra que pode chegar a 15 participantes". "Não serão incluídas [...] as professoras que compuseram o quadro docente do EMEI Aparecida, [...] mas que não atuaram no período de 03/2020 a 07/2021, recorte estabelecido na pesquisa que equivale ao período pandêmico de Covid-19. Também serão excluídas as professoras que não concordarem em participar da pesquisa e/ou não aceitarem os termos do TCLE". A pesquisa tem "por tema as experiências vivenciadas por docentes durante o período pandêmico de COVID-19 nos meses de março de 2020 até julho de 2021, em especial na Escola Municipal de Educação Infantil do bairro Aparecida em Uberlândia, MG". Conforme indicado no PB, a hipótese é: É a de que a pesquisa revele experiências elaboradas por professoras que atuam na escola municipal de educação infantil (EMEI) do município de Uberlândia/MG, durante o período pandêmico (2020/03-2021/07) e que essas experiências apontem potencialidades e fragilidades inerentes ao trabalho docente, pensando o contexto da Educação Básica".

A metodologia mostra-se bem delineada e tem potencial para alcançar os objetivos propostos.

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 5.656.573

Segue devidamente detalhada e bem fundamentada em sua descrição, conforme apontado na proposta, ressaltando que sendo a pesquisa de "abordagem qualitativa com finalidade exploratória", ela "implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (...)" (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). Assim, o tipo de pesquisa proposto preocupa em analisar supostas evidências e fatos através de dados verbais e visuais para melhor compreensão do problema, que para este projeto, se vincula ao estudo das experiências vividas pelas professoras de um EMEI da cidade de Uberlândia-MG", com "preocupação em identificar e ser atento as "descrições de pessoas, situações e acontecimentos". (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12)". Ademais, estando vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Básica - UNIUBE - curso de mestrado profissional, a pesquisa prevê a realização de um produto. Informa-se que: "Como produto, prevê-se a elaboração e execução de um curso de formação direcionado aos docentes em especial aos da escola em questão que foram expostos a dificuldades, conforme sugere a justificativa dos proponentes ao relatarem que: "O cenário pandêmico foi responsável pelo fechamento das escolas e pela virtualização da sala de aula. Nesse sentido, o trabalho de professores/as sofreu modificações e, conseqüentemente, desencadeou experiências formativas e educativas que permitiram aos docentes, continuarem a execução de suas atividades laborais. Nesse sentido, faz-se necessário, então, conhecer essas experiências, de modo a, por meio delas, oportunizar um curso de formação que seja capaz de potencializar o trabalho escolar, especialmente na educação básica, com o retorno às atividades presenciais, no período pós pandemia".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as experiências das professoras que atuam numa escola municipal de educação infantil (EMEI) do município de Uberlândia/MG, considerando-se o contexto pandêmico.

Objetivo Secundário:

Caracterizar o perfil docente e o contexto da escola municipal de educação infantil (EMEI) investigada, considerando-se o cenário pandêmico;

Identificar e analisar as políticas públicas para as escolas de educação infantil de Uberlândia/MG que orientaram o trabalho do/a professor/a durante a pandemia;

Compreender as dificuldades/facilidades que as professoras tiveram e/ou encontraram durante o trabalho na pandemia;

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 5.656.573

Analisar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) pelas professoras, considerando a sala de aula remota;

Propor um projeto de formação a partir das demandas apresentadas por meio das experiências das professoras para a atuação na escola, considerando-se o cenário pós-pandêmico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e as medidas protetivas para evitá-los foram esclarecidos; como também os benefícios seguem devidamente informados. Os benefícios superam os riscos, dado serem viáveis, e considerados em seu processo, mais que em seus produtos e mesmo que não de caráter imediato.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem instruído em seus fundamentos teóricos e metodológicos e de acordo com as diretrizes éticas para a pesquisa com seres humanos, segundo previsto pela resolução 510-2016. Os objetivos guardam coerência com a metodologia de busca e análise das informações. O cronograma é compatível com o tempo para a submissão do protocolo, a emissão do parecer e o início da pesquisa de campo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo.

Seguem postados os seguintes documentos: o PB; o projeto completo, a folha de rosto assinada pelo pró-reitor de pesquisa, o roteiro de entrevista, a carta de autorização, a declaração de ciência da responsabilidades previstas na resolução 510/2016 e o TCLE.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando a documentação apresentada e a relevância social e científica do projeto para o avanço da área e da melhoria das práticas profissionais das professoras, salvo melhor análise do exposto, somos pela aprovação do protocolo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em 21/09/2022 a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. Ressalte-se, em tempo, que o pesquisador é o direto responsável pela pesquisa, devendo apresentar dados solicitados pelo CEP, ou pela CONEP, a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade, por 5 (cinco) anos após a pesquisa; informar e justificar qualquer alteração na pesquisa, e apresentar o relatório final do projeto desenvolvido ao CEP, conforme Res. 510/2016, Cap. VI, Art. 28, Incisos III a V.

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 5.656.573

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2006111.pdf	26/08/2022 16:49:33		Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Milena.pdf	26/08/2022 16:49:18	MILENA RICKEN BARBOSA	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	24/08/2022 19:43:05	MILENA RICKEN BARBOSA	Aceito
Outros	Carta_de_autorizacao.pdf	24/08/2022 19:41:04	MILENA RICKEN BARBOSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	24/08/2022 19:26:11	MILENA RICKEN BARBOSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO.pdf	24/08/2022 19:25:10	MILENA RICKEN BARBOSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_brochura_Milena.pdf	24/08/2022 19:24:50	MILENA RICKEN BARBOSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 21 de Setembro de 2022

Assinado por:
Geraldo Thedei Junior
(Coordenador(a))

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br