



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

JULIA GRACIELA DE BRITO SILVA

**OS DESAFIOS E SABERES DA PRÁTICA PROFISSIONAL
DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

São Carlos - SP
2023

JULIA GRACIELA DE BRITO SILVA

OS DESAFIOS E SABERES DA PRÁTICA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a Defesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Regina Onofre

São Carlos - SP
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de aprovação

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Mestrado da candidata Julia Graciela de Brito Silva, realizada em 25/08/2023.

Prof^a. Dr^a. Márcia Regina Onofre
(UFSCar)

Prof^a. Dr^a. Cleonice Maria Tomazzetti
(UFSCar)

Prof^a. Dr^a. Muriane Sirlene Silva Assis
(UNESP)

DEDICATÓRIA

Deus, meu único e vivo redentor, que me fortaleceu durante essa caminhada de ser filha, mãe, esposa, profissional e pesquisadora.

À Jesus, que pela sua graça me aproximou do maior amor pelo qual hoje vivo.

Ao Espírito Santo, pela consolação necessária em todas as etapas da minha vida, o seu colo me fez alcançar lugares jamais imaginados.

Ao meu grande companheiro de uma vida toda, Rafael, obrigada por todo encorajamento durante toda a minha trajetória como estudante. Desde a matrícula no cursinho até a conclusão do mestrado em Educação.

Aos meus filhos gêmeos, Davi e Théo, que me conduziram mesmo sem saber na busca insaciável pelos meus sonhos, pelos olhares de compreensão e amor em todos os meus momentos de estudo, por entenderem a minha ausência sem nenhum julgamento, dedico todo esse esforço enquanto pesquisadora, deixando marcas nesse mundo, para que saibam que fui escolhida pela educação, e fiz dela um propósito de vida. E bem além da função maternal, continuei buscando meu alvo, que pulsou bem forte em meu coração e que todo esse emaranhado de vivências seja um anúncio de que sempre há tempo de realizar.

Aos meus pais, Nelson e Valdeci, eu consegui!! Estou escrevendo a minha jornada motivada pelos incentivos diários alavancados na menina que ousou sonhar e correr insistentemente atrás do realizar, que desde pequena cresceu recheada de encorajamento, sem um planejamento ideal, mas que foram a base para que seguisse segura o seu caminho sem ressalvas, levantando a cabeça a cada tropeço, agradeço por me ensinarem que não é sobre condições, e sim sobre esforço.

Ao meu irmão, Brito, se não fosse todo o seu apoio e incentivo, eu não conseguiria: - “Pode ir estudar, minha irmã, nós daremos um jeito”.

As minhas irmãs Vanessa e Vânia, minhas amigas da vida toda, a vibração de vocês em cada momento das minhas conquistas, me fazia sonhar na esperança de ver vocês sorrindo novamente. A parceria e aliança que temos jamais será abalada.

Aos familiares, Erminio, Iara, Aline, Isabella, Lucca por acreditarem nos meus sonhos e por me encorajarem a ir além, sendo rede de apoio necessária em todo tempo da minha vida.

Aos amigos de longa data, que sempre me encorajaram mesmo de longe na busca insaciável pelos meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Acreditar que cheguei até aqui faz emergir um sentimento dilacerado de gratidão.

Agradecer como uma boa memória do coração, me faz pensar o quanto essas pessoas transformaram a minha vida, de maneira única e especial, por esse motivo serão descritas nessa parte tão essencial deste estudo.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pelo dom da vida, por ter tido uma vida de batalhas que me fizeram enxergar tesouros nas dores e por me permitir vivenciar os sonhos mais íntimos do meu coração. Ser sua filha é o meu maior prazer.

Existe toda uma jornada, mas existem as pessoas que fazem da sua jornada uma etapa leve e cheia de significados únicos.

Agradeço imensamente a minha querida orientadora Márcia Onofre, pela paciência, reciprocidade, humanidade e atenção as minhas dúvidas e ao meu trabalho.

Agradeço o acolhimento e por todas as contribuições teóricos e humanas das quais levarei para a vida toda.

O mundo precisa de mais Márcias como indutoras de pesquisadores no meio acadêmico.

As professoras que fizeram parte da minha banca de qualificação e defesa, Prof^a. Dr^a. Cleonice Maria Tomazzetti e Prof^a. Dr^a. Muriane Sirlene Silva Assis, pelo olhar atento, observatório, crítico e histórico que me fizeram repensar e ressignificar meu estudo diversas vezes por dia.

Aos meus professores, desde a Educação Infantil até o Cursinho, vocês me ajudaram a construir pontes, estabelecer propósitos e a seguir em frente nos estudos.

Aos meus professores formadores da graduação na UNESP, agradeço por todo conhecimento compartilhado e pelas trocas obtidas. Agradeço de forma especial ao meu querido orientador de iniciação científica Edson do Carmo Inforsato (Tamoyo), por ter me dado a oportunidade de ser bolsista e inserir-me no meio científico realizando observações na área da formação de professores, participando de grupos de estudos que ampliaram o meu olhar para essa linha educativa.

A UFSCar e ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação- (PPGPE), por ter me aberto as portas e ter me dado a chance de fazer parte do

meio acadêmico nessa modalidade de atuação e por poder contribuir com minhas investigações para a educação brasileira.

As minhas colegas do mestrado, Claudinha e Giovanna, pelas trocas de saberes e ansiedades diárias acerca desse novo tempo em nossas vidas.

A minha grande amiga e incentivadora de estudos Stephanie, que trouxe amor, carinho, paciência para esclarecer todas as minhas dúvidas, orar comigo, me auxiliar e me acolher nos momentos de angústia.

A minha querida Isabella, esclarecedora de dúvidas e incentivadora durante a minha jornada de mestrandia.

Aos professores participantes deste estudo, pelo envolvimento, comprometimento e aceitação em fazerem parte desta trajetória da minha vida.

A Secretaria Municipal de Educação de Itirapina, pela liberação concedida para minhas horas dedicadas ao mestrado, por incentivarem os estudos docentes de forma sem igual.

Todo o meu carinho e respeito a minha família, meu esposo amado e filhos, que abraçaram comigo esse momento da minha vida, não existem palavras para expressar tanto amor e gratidão.

Se cheguei até aqui, foi através da força, carinho diário e cuidado que todos vocês tiveram comigo!

Passe o tempo que for, meu coração sempre será grato!!!!

“Sempre seja grato, a tudo que Ele te deu. Nunca foi sorte, sempre foi Deus!!!”
(A canção de Kaiser Wagão)

RESUMO

O saber docente faz parte de um emaranhado de construções individuais e coletivas da prática do professor, uma vez que podem ser desenvolvidos e aperfeiçoados no decorrer da carreira docente. Como ponto considerável para a atuação desse profissional, pesquisas e estudos debruçam-se nas discussões dessa área. Partindo dessa premissa e objetivando contribuir com os estudos do meio acadêmico, o presente estudo exploratório descritivo, de natureza qualitativa, objetiva investigar a prática profissional e os saberes docentes das professoras de educação infantil dentro de um contexto contemplado por uma realidade pandêmica instalada no mundo, a qual traz consigo necessidade de uma série de reflexões e múltiplas articulações sobre a humanidade. Busca-se verificar de que forma a atuação dos docentes mobilizou e/ou exigiu a construção de novos saberes. No âmbito profissional docente, houve a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, com o objetivo de dar continuidade ao processo formativo garantido por Leis e decretos para crianças de 0 a 6 anos de idade. Para responder às questões da pesquisa foram utilizados como aportes teóricos Àries (1981), Kuhlmann (1998, 2000) que abordam o percurso histórico da educação infantil; Oliveira (2012), Rosemberg (1999), Angotti (2007), Kishimoto (1999, 2005, 2010), Kramer (2006), Campos (2013), Arce (2001), Cerisara (2002), que discorrem sobre a docência na educação infantil; Nóvoa (1995, 2017, 2022), Tardif (1991, 2000, 2002), Pimenta (1999), que discutem os saberes da prática profissional; Santos (2020), Carbonieri e Magalhães (2021) que analisam os desafios docentes no período pandêmico. As participantes do estudo foram professoras que atuam na Educação Infantil em um município do interior paulista. A coleta dos dados foi feita por meio de questionários com questões abertas e fechadas direcionadas a 21 professoras efetivas da rede do município participante. Para a análise do material levou-se em conta os referenciais teóricos e os dados foram organizados em quatro eixos temáticos, buscando compreender os caminhos percorridos para a produção de saberes profissionais, experienciais, individuais e coletivos, levando em conta as vivências e práticas adquiridas enquanto elementos constitutivos de um pano de fundo amplo e histórico. Esses eixos revelaram a formação e identidade das participantes, bem como os desafios, os saberes e as experiências profissionais vivenciadas na pandemia. Como resultados, teve-se a mobilização dos saberes da experiência, assim como daqueles advindos de fontes exteriores, o que colaborou com o desenvolvimento de novos saberes que estiveram ligados aos saberes tecnológicos e humanos. Esse novo tempo de metamorfose profissional manifestou a elaboração de uma gama de saberes divididos em múltiplas faces, articulados a uma ressignificação da prática pedagógica, manifestada como um tempo de partilha, empatia, acolhimento e reflexão sobre o fazer docente. Como produto educacional, essa pesquisa propõe uma ação colaborativa com as professoras da unidade investigada, tomando como parâmetro os saberes docentes e as bases da profissionalização do ensino.

Palavras-chaves: Educação infantil. Saberes docentes. Prática profissional. Pandemia.

ABSTRACT

Teaching knowledge is part of a tangle of individual and collective constructions of teacher practice, as it can be developed and improved throughout the teaching career. As a considerable point for the performance of this professional, research and studies focus on discussions in this area. Based on this premise and aiming to contribute to academic studies, this exploratory, descriptive study, of a qualitative nature, aims to investigate the professional practice and teaching knowledge of early childhood education teachers within a context contemplated by a pandemic reality installed in the world, which brings with it the need for a series of reflections and multiple articulations about humanity. The aim is to verify how the teachers' actions mobilized and/or required the construction of new knowledge. In the professional teaching sphere, there was a need to rethink pedagogical practices, with the aim of continuing the training process guaranteed by laws and decrees for children from 0 to 6 years of age. To answer the research questions, Àries (1981), Kuhlmann (1998, 2000) were used as theoretical contributions, which address the historical path of early childhood education; Oliveira (2012), Rosemberg (1999), Angotti (2007), Kishimoto (1999, 2005, 2010), Kramer (2006), Campos (2013), Arce (2001), Cerisara (2002), who discuss teaching in child education; Nóvoa (1995, 2017, 2022), Tardif (1991, 2000, 2002), Pimenta (1999), who discuss the knowledge of professional practice; Santos (2020), Carboniei and Magalhães (2021) who analyze teaching challenges during the pandemic period. The study participants were teachers who work in Early Childhood Education in a city in the interior of São Paulo. Data collection was carried out through questionnaires with open and closed questions addressed to 21 effective teachers from the participating municipality. To analyze the material, theoretical references were considered, and the data were organized into four thematic axes, seeking to understand the paths taken to produce professional, experiential, individual and collective knowledge, considering the experiences and practices acquired while constituent elements of a broad and historical background. These axes revealed the training and identity of the participants, as well as the challenges, knowledge and professional experiences experienced during the pandemic. As a result, there was the mobilization of knowledge from experience, as well as knowledge from external sources, which contributed to the development of new knowledge that was linked to technological and human knowledge. This new time of professional metamorphosis manifested the elaboration of a range of knowledge divided into multiple faces, linked to a resignification of pedagogical practice, manifested as a time of sharing, empathy, acceptance and reflection on teaching. As an educational product, this research proposes a collaborative action with the teachers of the investigated unit, taking as a parameter teaching knowledge and the bases for the professionalization of teaching.

Keywords: Early childhood education. Teaching knowledge. Professional practice. Pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Linha do tempo da Educação Infantil.	47
Figura 2. Diagrama dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.	53
Figura 3. Diagrama dos campos de experiências.	54
Figura 4. Ilustração do impacto da covid na Educação - fevereiro de 2020.....	71
Figura 5. Ilustração do impacto da covid na Educação- maio de 2020.	72
Figura 6. Ilustração do impacto da covid na Educação- fevereiro de 2022.....	72
Figura 7. Material apostilado elaborado pelo município durante o período pandêmico.	82
Figura 8. Material apostilado elaborado pelo município durante o período pandêmico.	83
Figura 9. Material apostilado contendo figuras ilustrativas destinado para crianças de creche matriculadas no Berçário II.	84
Figura 10. Kits de materiais diversos entregues por cada instituição de ensino no município.	85
Figura 11. Bilhete eletrônico publicado nas redes sociais de uma das escolas do município.	86
Figura 12. Cenas do vídeo postado no grupo através do Telegram contendo um cenário personalizado pelo professor para ilustrar a canção “A casinha”.	87
Figura 13. Cena do Vídeo inicial postado no aplicativo do Telegram contendo explicação da atividade do dia.	87
Figura 14. Bilhete eletrônico postado no <i>Telegram</i> contendo informações sobre a reunião de pais <i>online</i>	88
Figura 15. Bilhete eletrônico informando sobre feriados e ausência de postagens no <i>Telegram</i>	89
Figura 16. Eixos temáticos do estudo.	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese de buscas na base da CAPES.	24
Quadro 2. Trabalhos selecionados no catálogo de teses e dissertações da CAPES.	25
Quadro 3. Resumo dos trabalhos selecionados no catálogo de teses e dissertações da CAPES.....	30
Quadro 4. Síntese de buscas na base de artigos Scielo.	31
Quadro 5. Síntese de busca na BDTD.....	32
Quadro 6. Síntese do levantamento BDTD e SCIELO.	33
Quadro 7. Divisão de idades atendidas na educação infantil.....	54
Quadro 8. Fases da Carreira Profissional do Professor I.	64
Quadro 9. Fases da Carreira Profissional do Professor II.	65
Quadro 10. Saberes docentes.....	66
Quadro 11. Categorização dos saberes docentes.	67
Quadro 12. Ações desencadeadas para a educação.	79
Quadro 13. Questionário dividido por eixos temáticos.	97
Quadro 14. Perfil Identitário das respondentes.	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Levantamento de pós-graduação dos docentes na modalidade “ <i>stricto sensu</i> ”.....	100
Gráfico 2. Levantamento de participação docente em cursos de formação continuada.	100
Gráfico 3. Levantamento acerca do tempo de atuação profissional dos docentes participantes.....	103
Gráfico 4. Levantamento acerca do tempo de atuação docente na modalidade da Educação Infantil.	104
Gráfico 5. Levantamento dos tipos de saberes provenientes da pandemia.....	121

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CER	Centro de Educação e Recreação
COPE	Coordenação de Pesquisa
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CM	Creche Municipal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEI	Conselho Nacional de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FCL/Ar	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
GEPFEC	Grupo de Estudos e Propostas sobre a Formação do Educador Contemporâneo
HCMRP	Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto
LaPOpE/UFRJ	Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MT	Mato Grosso
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização

PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PET	Programa de Educação Tutorial
PNEI	Plano Nacional para a Educação Infantil
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
SARS-COVI 19	Severe Acute Respiratory Syndrome
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPeL	Universidade Federal de Pelotas
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Memórias educativas de uma pesquisadora	16
Pertinência da pesquisa proposta.....	21
1. AS NUANCES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS E IDENTIDADE DOCENTE.....	39
1.1 Desvelando o percurso através da temporalidade.....	39
1.2 A Educação Infantil baseada em leis	45
1.3 Os pilares e interfaces da Educação na Infância.....	48
1.4 A identidade profissional das professoras de Educação Infantil	55
2. OS SABERES DOCENTES E A PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	63
2.1 Os saberes docentes.....	63
2.2 Os diferentes tipos de saberes	67
2.3 Os saberes docentes em tempos de Pandemia.....	69
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	92
3.1 O Paradigma do estudo	92
3.2 O Campo de estudo	92
3.3 Métodos e técnicas da investigação.....	93
3.4 Caminhos para a definição e identidade dos participantes.....	94
3.5 Organização e categorização dos dados.....	95
4. CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	97
4.1 Formação e identidade.....	99
4.2 saberes e prática docente	103
4.3 desafios da pandemia	111
4.4 saberes mobilizados na pandemia.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	131
ANEXO A - Termo de Aprovação do Comitê de Ética	138
APÊNDICE A - Carta de Autorização de Coparticipante	145
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	146
APÊNDICE C - Roteiro de perguntas (questionário)	149

INTRODUÇÃO

Memórias educativas de uma pesquisadora

Descrever sobre a história de vida é um tanto quanto desafiador, pois exige um processo reflexivo e memorável, uma vez que a riqueza dos detalhes faz parte de um emaranhado de vivências que constituem toda uma jornada.

Ao me desafiar nesse processo de escrita, enquanto pessoa-docente-pesquisadora, inicio esta seção com o compromisso de desvelar a minha trajetória formativa e legitimar um significado para a constituição da minha identidade profissional.

Sou brasileira, casada, mãe de dois filhos gêmeos, nasci no município de Santos, e aos 4 anos de idade, meus pais resolveram mudar-se para uma cidade do interior de São Paulo, chamada Analândia. Essa cidade marca, de forma significativa, toda a minha trajetória escolar na educação básica, cursada em escolas públicas (municipal e estadual).

Daqui para frente permito-me respirar fundo, e de forma cautelosa e, ao mesmo tempo, saudosa, ressaltar a importância da minha trajetória escolar, permeada por memórias afetivas relacionadas aos pares, aos professores, colegas e amigos de sala.

Um dia, disseram-me que eu sentiria falta daquilo que foi vivido nessa etapa de minha vida e, de fato, há algum tempo venho sentindo os cheiros e os gostos da infância, bem como, de toda a fase vivida nesses espaços que me remetem ao sabor da merenda escolar, por exemplo, em dias nostálgicos e cheios de lembranças.

Nóvoa (2022) faz destaque as nossas experiências de vida, envolvendo um sistema de coleções de sensações, vivências e imagens, pontuando que toda essa estrutura de experiências são incorporadas em nossas manifestações, crenças, posturas e formas de ser e estar no mundo.

Ao passar em frente do prédio amarelo com portões marrons, vivencio um mundo cheio de histórias para contar que foram fundamentais para a minha constituição profissional. Me lembro com afeto dos professores que preparavam suas aulas inserindo teatros e músicas para nos fazer compreender. Também me recordo, com certo receio, dos docentes que, por algum motivo ou falta de paciência, não conseguiam cumprir seu propósito de

forma harmoniosa dentro da sala de aula.

Segundo Nóvoa (2022, p. 19), as vivências escolares de fato auxiliam na construção da ideia de que somos educados na coletividade, no diálogo, na troca de conhecimentos, por meio de uma vida social, e, neste sentido, a escola, como instituição formadora, tem um papel fundamental, nesse processo educativo.

Ninguém se educa sozinho, nem mesmo com o admirável mundo da inteligência artificial que bate às nossas portas. Precisamos de outros humanos, dos nossos professores e dos nossos colegas. Dos professores, esperamos uma expansão do nosso repertório, através da aquisição de linguagens que nos permitem ler o mundo e interpretar a avalanche diária de informação e desinformação [...]. Dos nossos colegas, esperamos que se juntem conosco para uma aprendizagem cooperativa [...] A cooperação é uma das chaves da educação do nosso século.

Essas vivências me impulsionaram à docência. A necessidade de fazer a diferença na vida de outras pessoas, de colaborar com as gerações futuras, de partilhar e produzir conhecimento. Permitiram-me sonhar e lutar por uma formação que possibilitasse a elevação do meu o *status* profissional e dos meus pares.

Deixo claro, já de início, que no meu caso não houve um contexto que me fizesse acreditar que eu tinha “*vocação*” para ser professora (Tardif, 2000). Também não se tratava apenas de considerá-la como um “*ofício*” a ser seguido visando um esquema de contratos e salários, mas a certeza de que eu esperava tornar-me uma profissional, com um *corpus* de conhecimentos sobre a área. Não sabia que isso seria tão difícil e desafiador, mas tinha a certeza do compromisso com a minha transformação e a dos meus alunos, ou seja, com a minha profissionalização.

De acordo com Tardif (2002), a profissionalização ainda é um processo gestacional, que precisa de um repensar na cultura docente e na efetivação de políticas de formação coerentes com a valorização dos saberes mobilizados e produzidos pelos professores e, de forma esperançosa, desejo contribuir para esta construção através das minhas práticas, dos meus saberes e das vivências no âmbito profissional, potencializadas pela pesquisa aqui apresentada.

A minha consciência sobre esse processo de constituição formativa e

profissional me levou, durante o 3º ano do Ensino Médio, a ingressar no Cursinho Pré-vestibular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), o que se configurou em um grande passo para a composição da minha jornada e para minha reinvenção, tornando possível corrigir algumas defasagens na aprendizagem resultantes do Ensino Público Fundamental e Médio.

Lembro-me, com grande apreço, da didática escolhida pelos docentes para tornar suas aulas atrativas e envolventes. Hoje consigo enxergar o quanto estes saberes personalizados, por cada um deles, tiveram um impacto positivo para a compreensão do que identifico por competência profissional, tanto, que o resultado da experiência vivida me abriu as portas para a entrada no ensino superior em uma universidade pública renomada.

Consegui alcançar meu objetivo principal e fui aprovada no vestibular no curso de Pedagogia, ingressando na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), no campus de Araraquara. No 2º ano da graduação, participei de um processo seletivo de bolsas dentro da Universidade chamado Programa de Educação Tutorial (PET), o qual visa à articulação do ensino, pesquisa e extensão no âmbito da graduação. Após não ter sido aprovada nesse edital, recebi um convite de um dos professores que faziam parte do processo citado acima para que fosse bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- (PIBIC/CNPQ)¹, sob a orientação do Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato e, após aceitar este desafio, fui envolvida no Projeto *“Formação continuada de professores. Busca de Referências e Critérios para o Desenvolvimento de Estratégias de Ação”*. Além disso, passei

¹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), ambos do CNPq, são programas voltados para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior, possibilitando sua inserção nos programas acadêmico-científicos da universidade. Além das bolsas do CNPq, a Reitoria também disponibiliza algumas bolsas nas duas modalidades de iniciação científica (PIBIC / PIBITI) e, também, na modalidade PIBIC Ações Afirmativas (com subsídio alimentação COPE a estudantes contemplados no Edital cuja inserção no ambiente acadêmico se deu por meio do Sistema de Reserva de Vagas da Educação Básica Pública - SRVEBP). As bolsas são concedidas por um período de até 12 meses. Será permitido a todos os docentes da UNESP encaminhar até: 3 (três) solicitações no edital PIBIC e 2 (duas) no edital PIBITI. Para participar do PIBIC / PIBITI, o estudante interessado na bolsa deve contatar um orientador, para se inserir no projeto de pesquisa desse docente. O pedido de bolsa deve ser feito pelo orientador por meio do sistema *online*. Disponível em <<https://www.ia.unesp.br/#!/pesquisa/iniciacao-cientifica/bolsa-pibic/>>.

a fazer parte do Grupo de Estudos e Propostas sobre a Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC).

Esta possibilidade de inserção em um grupo de pesquisa na Universidade criou oportunidades ímpares de crescimento profissional, pois durante este tempo dediquei-me a essa linha da pesquisa, realizando revisões bibliográficas sobre a temática, pesquisa de campo, elaboração de propostas de ação nas escolas parceiras do projeto. Além de participar de Congressos de Iniciação Científica na UNESP, Jornadas Científicas e Tecnológicas da UFSCar, Ciclo de Conferências, Amostras de Pesquisa em Educação dentro da própria Universidade com apresentação de trabalhos e relatórios que eram enviados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Nos anos seguintes, comecei a participar do Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” na UNESP, fato que ampliou e despertou meu interesse para a área da *psicopedagogia*. Após a conclusão da graduação, prestei um processo seletivo e ingressei no Programa de Aprimoramento Profissional na especialidade de Psicopedagogia Clínica, no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (HCMRP). Essa experiência formativa ampliou os meus horizontes e possibilitou um repensar sobre os encaminhamentos futuros.

Ao longo desses anos, os processos formativos foram sendo cumulativos e selando o meu perfil pessoal e profissional, compondo um conjunto de saberes e práticas educativas sobre o campo da educação, através de cursos de formação continuada e da pós-graduação *lato sensu*. Em 2014, iniciei como professora em uma escola particular com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Tal experiência configurou-se como negativa e traumática, pois sem manejo de sala de aula, via-me totalmente perdida, extremamente deslocada, perguntando-me se essa seria realmente a profissão escolhida. Neste período, cheguei a pensar em desistir da docência devido a uma mistura de sentimentos de uma professora iniciante que provava o “gosto amargo” do “choque da realidade”, focado nas pesquisas de Tardif e Lessard (1991). Mas, como afirmam esses mesmos autores, há um período de superação e de “descobertas” e, motivada a buscar um novo caminho, em

2015, prestei o concurso público para professor em um município do interior paulista, no qual fui aprovada e novamente tive a oportunidade de quebrar as barreiras e seguir persistindo no meu objetivo inicial de ser professora.

Após cinco anos, lecionando em creches do município, recebi o convite, em 2020, para assumir a vice-direção e então iniciei, uma nova fase na carreira, no campo da gestão, onde estive até fevereiro de 2023.

Foi com um olhar atento a essa nova fase e buscando respostas para questionamentos em relação ao lugar que tenho ocupado que, em 2021, adentrei no Mestrado Profissional, com o compromisso de aprofundamento teórico-prático, proporcionado pela pesquisa, constituindo-se como um pilar do processo tão sonhado de profissionalização em minha carreira de docente-gestora-pesquisadora.

A necessidade de respostas aos meus questionamentos ganhou força, frente a um período de turbulência e incertezas resultantes da pandemia do Coronavírus.

Enquanto gestora, pude observar o impacto gerado nas escolas de maneira próxima, pois se tornou necessário um processo rápido e envolvente que contemplasse a continuidade do desenvolvimento infantil e da aprendizagem de nossas crianças e adolescentes.

As escolas necessitaram de um novo olhar composto por aparatos indispensáveis na condução de uma educação remota que, de certa forma, chegasse aos lares e alcançasse às famílias que, nesse contexto, seriam as precursoras e incentivadoras do “novo normal” do processo de ensino e aprendizagem na vida dos alunos.

Ao perfilar a minha trajetória, me permito compreender o meu inacabamento (Freire, 1989) e a certeza de que os conhecimentos adquiridos, ao longo de todo o meu processo formativo, são fundamentais para a minha constituição como pessoa-profissional (Nóvoa, 1995) e para a contribuição das minhas ações perante meus pares, alunos e educação, como um todo, em nosso país. Essa perspectiva de desenvolvimento profissional potencializada pela pesquisa é fundamental para uma mudança de postura e mentalidade, alcançando a legitimação dos saberes produzidos, por mim e pelos meus pares no contexto escolar.

Foi com esse propósito que realizei um levantamento sobre as pesquisas na área, buscando retratar as vozes e os posicionamentos de outros profissionais da área, sobre a questão que proponho nesse estudo, que é a de investigar a prática profissional e os saberes docentes das professoras de educação infantil dentro de um contexto contemplado por uma realidade pandêmica, e que passo a apresentar a seguir.

Pertinência da pesquisa proposta

Perpassar a minha história enquanto pessoa, pedagoga, especialista, profissional e pesquisadora, reforça a importância da profissionalização nessa etapa da educação e a necessidade de estudos e pesquisas sobre os profissionais atuantes na educação infantil, com o objetivo do entendimento sobre sua formação e do reconhecimento de seus saberes como protagonistas de seu fazer

Surge então esta proposta investigativa na primeira Etapa da Educação Básica, por tratar-se do início de um processo relacionado ao desenvolvimento global humano, sendo etapa portadora de marcos que serão primordiais para o sucesso nas etapas seguintes.

O interesse pela temática também foi resultante das experiências enquanto gestora e então pesquisadora, devido ao fato de acompanhar, diariamente, neste contexto pandêmico, os desafios e perspectivas das professoras frente ao contexto de trabalho e as exigências que se impunham.

Este período trouxe uma reflexão importante sobre como a nova realidade mundial havia impactado a vida docente e quais seriam os saberes e experiências construídas neste processo, principalmente, em uma etapa da educação tão fragilizada pelas políticas públicas e, também, pela especificidade no atendimento de crianças de 0 a 5 anos.

Com o intuito de justificar a importância deste estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas e obras publicadas que possibilitassem uma visão geral no contexto brasileiro. Com os aportes de Romanowski e Ens (2006), foram realizadas consultas em três bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, *Scientific Electronic*

Library Online (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o objetivo do mapeamento.

A primeira parte foi iniciada através da localização no banco de pesquisa do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por meio de uma busca direcionada contendo as primeiras tentativas de definição dos descritores, foi desencadeado um processo de análise. Houve estabelecimento de critérios pontuais, bem como um levantamento de teses e dissertações catalogadas. De forma sequenciada buscou-se estabelecer a coleta do material encontrado, contendo leitura e fichamento dos textos, buscando-se através de uma organização sistemática, a tentativa de justificar a importância do estudo nesta área do conhecimento (Romanowski; Ens, 2006).

Nas fases subsequentes, foram aplicados os mesmos critérios contemplados acima, com alternância na base dos dados na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte temporal aplicado contemplou os anos de 2020 a 2022.

O primeiro ponto de embate deste levantamento esteve ligado à definição dos descritores. Com o intuito de encontrar palavras-chave que estivessem em constante aproximação dos objetivos da pesquisa, os descritores iniciais do Banco de Teses e Dissertações da CAPES foram “práticas educativas” and “saberes docentes” and “pandemia”, aplicaram-se os mesmos filtros em todas as buscas, contemplados por um recorte temporal entre os anos de 2020, 2021 e 2022. Esta escolha foi justificada uma vez que trataríamos de um período pandêmico que no Brasil teve início no ano de 2020 (tais resultados foram levantados durante os meses de julho até 19 de agosto de 2022); em seguida selecionaram-se os filtros: Grande área de conhecimento - ciências humanas; Área de conhecimento - educação; Área de avaliação - educação; Área de concentração - educação.

Nessa primeira busca, totalizaram-se 89.272 estudos e após a aplicação dos filtros acima restaram 1.245, porém, através da leitura dos títulos e resumos, as pesquisas encontradas, em sua maioria, tratavam de pontos peculiares dos saberes docentes envolvendo outras áreas, como a do Ensino Superior e a de alguma disciplina específica como a Educação Física. Além de trazer questões da pandemia mais ligadas a saúde mental dos profissionais e

dos estudantes frente a nova realidade mundial.

Na segunda busca optou-se por substituir o descritor “pandemia” por “covid-19”, totalizando 89.380 e após a aplicação dos filtros 1.230 estudos. Na sequência foi inserido o termo “educação Infantil”, totalizando 95.610 e após a aplicação dos filtros registrou-se 1.526 pesquisas. Verificou-se que nessas buscas havia uma intersecção dos resultados encontrados e que os títulos e resumos não faziam conexão com os objetivos da pesquisa.

Em seguida, aplicou-se o seguinte trio de descritores: “prática profissional”, “saberes docentes” e “pandemia covid-19”, totalizando 83.271 estudos, e após a aplicação dos filtros restaram 719 pesquisas, sendo 482 mestrado e 237 doutorado.

Logo depois, buscou-se investigar os estudos baseados em um critério para a escolha das dissertações e teses através da leitura dos títulos e resumos, verificando os pontos que fossem importantes para a fundamentação bibliográfica e justificassem a relevância deste estudo para as pesquisas em educação.

Nesse sentido, os estudos investigados e selecionados foram 9 dissertações de Mestrado e 1 tese de Doutorado, que tratavam das seguintes temáticas:

- a) Práticas profissionais e saberes docentes aliados as estratégias de mediação educativa.
- b) Saberes docentes de professores iniciantes e coordenadores escolares.
- c) Estudos sobre a avaliação e construção dos saberes docentes de uma determinada etapa escolar.
- d) Saberes docentes ligados à construção da identidade docente e da profissionalidade.

A seguir será apresentado um quadro síntese dessas buscas no catálogo de Teses e Dissertações da Capes:

Quadro 1 - Síntese de buscas na base da CAPES.

	Descritores	Filtro 2020 a 2022	Grande área de Conhecimento: Ciências Humanas	Área de Conhecimento: Educação	Área de Avaliação: Educação	Área de Concentração: Educação	Resultados
1ª etapa	“práticas educativas” and “saberes docentes” and “pandemia”						89.272 estudos
Após aplicação dos Filtros		X	X	X	X	X	1.245 estudos
2ª etapa	“práticas educativas” and “saberes docentes” and “covid 19”						89.380 estudos
Após aplicação dos Filtros		X	X	X	X	X	1.230 estudos
3ª etapa	“prática profissional”, “saberes docentes” e “pandemia covid 19”						83.271 estudos
Após aplicação dos Filtros		X	X	X	X	X	719 estudos (482 mestrado e 237 doutorado)
4ª etapa (Leitura dos resumos e identificação dos temas de intersecção para este estudo)							9 dissertações de Mestrado E 1 Tese de doutorado

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A seguir serão elencados os trabalhos selecionados a partir dos itens de intersecção para este estudo.

Quadro 2. Trabalhos selecionados no catálogo de teses e dissertações da CAPES.

	Título	Ano	Tipo	Autor	Instituição
1	Saberes docentes e estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho: um estudo com professores da rede pública de educação básica	2020	Dissertação	Yohanna Breunig	Universidade de Santa Cruz do Sul
2	Os saberes docentes dos coordenadores pedagógicos da rede pública municipal de Ribeirão Preto/ SP	2020	Dissertação	Caroline Vieira de Souza	Universidade de São Paulo
3	Professoras iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente	2020	Dissertação	Ana Paula Goulart Bonat	Universidade Federal de Pelotas
4	A formação continuada e a mobilização dos saberes dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Veranópolis/RS	2021	Dissertação	Alana Francio	Universidade de Caxias do Sul
5	Saberes que constituem a identidade docente na educação infantil: Perspectiva de professoras da rede pública de Dom Aquino/MT	2021	Dissertação	Cristiane Rodrigues Mendes	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
6	Saberes docentes, afetividade e formação inicial: um elo possível para educação	2020	Dissertação	Luana Monteiro	Universidade Federal de São Carlos
7	A formação continuada centrada na escola: os saberes docentes e a ressignificação da prática pedagógica	2021	Dissertação	Marta Cristina Barbosa	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
8	Saberes docentes: experiências narrativas de professoras da educação infantil da rede municipal de Maricá	2021	Dissertação	Jessica Caroline Pereira da Silva Costa	Universidade Federal do Rio de Janeiro
9	Saberes relacionais e profissionalidade docente na educação infantil	2017	Dissertação	Natalia Maria Pavezzi Dorta	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
10	Saberes e fazeres docentes na educação infantil: tempos formativos e a constituição da docência	2021	Tese	Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A primeira dissertação, intitulada *“Saberes Docentes e estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho: um estudo com professores da rede pública de educação básica”*, tem o objetivo de analisar e verificar a construção dos saberes docentes mediante análise da saúde mental de professores da rede pública de Educação Básica de dois municípios do Vale do Rio Pardo/RS. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, buscou-se, através de entrevistas individuais semiestruturadas e encontros de grupo focal com os docentes, analisar os conteúdos por meio de compreensões teórico-práticas.

Os resultados encontrados estavam em torno do fato de que os professores adquiriram saberes para lidar com sofrimentos diários através de inúmeras experiências de vida e profissionais, utilizando-se de saberes teóricos e conhecimentos tácitos. Dos saberes utilizados houve um destaque para os *saberes da experiência*, e, além disso, a mediação do sofrimento deu origem a novos saberes.

A segunda dissertação, intitulada *“Os saberes docentes dos coordenadores pedagógicos da rede pública municipal de Ribeirão Preto/ SP”*, teve como objetivo investigar a atuação de professores coordenadores pedagógicos que exercem atividades profissionais de docência no cargo de gestão e utilizam os saberes adquiridos por meio da docência.

Através de uma abordagem qualitativa e uma coleta de dados composta por entrevistas semiestruturadas com participantes atuantes nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental de unidades escolares municipais, a pesquisa revelou o perfil pedagógico, os percursos acadêmicos e profissionais, bem como os saberes mobilizados e legitimados sob a ótica dos participantes. Como resultados, verificou-se que era preciso valorizar o diálogo entre os pares e destacar a importância dos seus conhecimentos para os processos formativos, validando, dessa forma, os saberes construídos no exercício profissional.

A terceira dissertação, chamada *“Professoras iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente”*, objetivou-se em compreender o processo de construção da identidade profissional de cada professora, visando analisar suas formas de expressão em relação à sala de aula e através da observação e da mobilização de saberes nos primeiros anos da docência, bem como suas dificuldades. As

docentes participantes atuavam nos anos iniciais na rede pública de ensino no município de Pelotas e são egressas do curso de licenciatura em Pedagogia na UFPel.

Por meio de uma abordagem qualitativa, na qual os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e com um referencial teórico relacionado ao início de carreira e a produção de saberes que norteiam a profissão, chegou-se à conclusão de que as experiências de vida pessoal e estudantis das participantes permeiam suas reflexões sobre a sua prática profissional.

Na quarta investigação, intitulada “*A formação continuada e a mobilização dos saberes dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Veranópolis/RS*”, os objetivos giraram em torno de analisar a formação continuada dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Veranópolis, buscando verificar a mobilização dos saberes docentes.

Com o enfoque qualitativo, envolvendo a obtenção de dados descritos através da interpretação dos dizeres de cada participante e por meio de uma metodologia de estudo de caso e análises de documentos pedagógicos, questionário e grupo focal. Os dados construídos estavam ligados a importância da formação continuada, as concepções acerca dos saberes docentes e a formação em exercício e sua relação com a cultura docente. Os resultados indicaram para uma valorização das necessidades do conhecimento e dos saberes dos professores da rede, bem como uma reflexão de suas práticas levando em consideração os aspectos culturais da vida de cada docente.

Na quinta análise investigativa, intitulada “*Saberes que constituem a identidade docente na educação infantil: perspectiva de professoras da rede pública de Dom Aquino/MT*”, buscou-se estabelecer uma relação entre a temática da identidade e dos saberes docentes no contexto da educação infantil, a partir dos olhares dos docentes atuantes na rede pública no município de Dom Aquino/MT. Também esperava-se conhecer a construção do processo de identidade docente. Com delineamento qualitativo e coleta de dados envolvendo o questionário, conclui-se que os saberes que as professoras constituem, estão ligados aos saberes do conhecimento, os saberes

pedagógicos e os saberes da experiência.

Na sexta pesquisa, intitulada *“Saberes docentes, afetividade e formação inicial: um elo possível para educação”* buscou-se realizar um movimento investigativo teórico e reflexivo buscando discutir a importância da afetividade como algo inerente ao processo educativo. Através de metodologia qualitativa e de uma revisão bibliográfica sobre a afetividade e saberes da prática docente, conclui-se que a dimensão afetiva é compreendida como saber da prática docente e há uma relação no campo da formação inicial de professores.

Na sétima pesquisa, denominada *“A formação continuada centrada na escola: os saberes docentes e a ressignificação da prática pedagógica”*, objetivou-se levantar as contribuições da formação continuada para professores/as da Educação Infantil, no âmbito do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola para a construção de novas práticas educativas e da ressignificação dos saberes em Unidades Municipais de Educação Infantil de Rondonópolis, Mato Grosso.

O estudo é de cunho qualitativo, com ênfase na pesquisa de campo. A coleta ocorreu através de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Como resultados, acredita-se que as professoras interlocutoras acreditam que a formação advinda no contexto do projeto, mobilizou saberes que favoreceram o significado da prática pedagógica na Educação Infantil.

No oitavo estudo, intitulado *“Saberes docentes: experiências narrativas de professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Maricá”* teve o objetivo central de partilhar e discutir os saberes e conhecimentos adquiridos na Educação Infantil entre professoras e crianças, além do que é previsto nos documentos sobre o currículo e formação docente. Trata-se de uma pesquisa narrativa que buscou nas narrações docentes observar os aspectos elencados, trazendo como resultados uma postura reflexiva dos participantes que constitui os saberes docentes para além do currículo formal.

Na nona pesquisa, intitulada *“Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil”*, o objetivo central foi o de investigar o modo como as professoras de educação infantil constroem os saberes que acontecem dentro das práticas cotidianas. Foca-se nos saberes construídos através das dimensões relacionais, abrangendo as questões da

profissionalidade. Por meio de uma perspectiva qualitativa com entrevistas e observações participantes, houve uma análise histórica acerca da Educação Infantil e do papel das professoras visando as demandas da construção da profissionalidade. Foi constatado a necessidade de uma valorização da classe ancorada com um compromisso político e profissional com a produção de interesse visando o aprendizado das crianças.

O décimo estudo investigado trata-se de uma tese de doutorado intitulada *“Saberes e Fazeres Docentes na Educação Infantil: Tempos Formativos e a Constituição da Docência”*, o objetivo deste estudo foi o de analisar e compreender quais seriam as experiências que ajudam na construção dos saberes da docência na Educação Infantil. Utilizou-se o grupo focal e a entrevista semiestruturada como estratégia metodológica, sendo que os resultados estiveram em torno de uma nova estruturação das bases curriculares, fazendo uso de formações continuadas como um meio de ampliação dos caminhos para a ação pedagógica. Elenca de forma sutil o período da pandemia como um precursor na ampliação dos saberes e fazeres docentes, sinalizando a necessidade de um novo tempo formativo que vise um novo aprender das professoras a partir das ações, escutas e do cotidiano da Educação Infantil.

As dissertações e teses selecionadas elevam a importância da discussão e aprofundamento de pesquisas que tratem das questões ligadas aos saberes docentes, principalmente por ser um tipo de estudo que exige uma continuidade e um olhar sensível para o que vem sendo construído no meio educacional de tempos em tempos. Observa-se a necessidade de estudos voltados para a Educação Infantil. Dessa forma, este estudo visa unir e expandir questões mais amplas aliadas a temática, visando verificar os desafios e a construção dos novos saberes advindos durante um período específico denominado como pandêmico, buscando verificar os impactos na construção das ações pedagógicas diárias e na sua profissionalização.

No Quadro 3 temos uma síntese dos temas abordados em cada uma delas:

Quadro 3. Resumo dos trabalhos selecionados no catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Pesquisas	Práticas profissionais	Saberes docentes	Trabalho Docente	Identidade Docente	Profissionalidade	Educação Básica (Infantil e Fundamental)
1	X	X	X			X
2		X	X			X
3	X	X	X	X	X	X
4		X	X	X		X
5		X	X	X		X
6	X	X	X			X
7	X	X	X			X
8	X	X	X	X	X	X
9	X	X	X	X	X	X
10	X	X	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Outro levantamento foi realizado na base de dados Scielo². A opção pela busca em uma base de artigos se deu pela peculiaridade da temática, justificando a complementação da pesquisa.

A busca inicial nesta base de dados foi feita pelo descritor relacionado aos “saberes docentes”, totalizando 172 artigos, então foram utilizados os filtros “Brasil”, trabalhos em português, com recorte temporal de 2020 a 2022, na área das Ciências Humanas e Educação, mantendo os critérios da busca anterior na plataforma Capes. Totalizando-se em 30 estudos.

Em seguida, foi inserido com *AND* o descritor “prática profissional”, resultando em 2 artigos, dando sequência, inseriu-se o descritor “pandemia”, que não gerou nenhum retorno. Dos estudos encontrados através destes descritores, muitos deles eram de áreas específicas, e que não tinham relação com a demanda da busca. Porém, foram selecionados 1 artigo denominado “*Certificação de saberes docentes na educação profissional: construção de um projeto piloto*”, que descreve sobre o fato de que as competências laborais são desenvolvidas através do compartilhamento de saberes e da atuação em sala na Educação Profissional e que tais saberes precisam ser validados. Apesar de tratar sobre uma área específica, o artigo discorre sobre um processo de construção de novos saberes que precisam ser compartilhados, assim como aqueles que serão objeto desta pesquisa.

² Scientific Electronic Library Online, também conhecida pelo nome em português Biblioteca Eletrônica Científica Online, é uma biblioteca digital de livre acesso e um projeto cooperativo de publicação digital de periódicos científicos. Disponível em <www.wikipedia.org> Acesso em 18.ago.2022

Quadro 4. Síntese de buscas na base de artigos Scielo.

	Descritores	Filtro- Ano de Publicação 2020 a 2022	Coleções Brasil	Idioma Português	Área de Concentração- Ciências humanas e Educação	Resultados
1ª etapa	“saberes docentes”					172 artigos
Após aplicação dos Filtros		X	X	X	X	30 artigos
2ª etapa	“saberes docentes” and “prática profissional”					
Após aplicação dos Filtros		X	X	X	X	2 artigos
3ª etapa	“saberes docentes” and “prática profissional and “pandemia”					0 artigos
Após aplicação dos Filtros		X	X	X	X	1 artigo

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dando prosseguimento aos levantamentos bibliográficos, foi realizada uma pesquisa no *site* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no primeiro momento, foi utilizada a busca simples, por assunto.

Nesse primeiro momento, utilizou-se o descritor relacionado aos “saberes docentes”, o que resultou em 522 estudos. Pelo número encontrado optou-se pela busca avançada, incluindo o descritor que então seria pesquisado em “todos os campos” dos documentos.

Nessa segunda busca, com a aplicação do filtro temporal já utilizado nos levantamentos anteriores em outras plataformas, resultou em 35 estudos. Dentre esses, compostos por 22 dissertações e 13 teses de doutorado.

Em seguida, foi acrescentado o descritor “prática profissional”, que totalizou em 17 pesquisas, sendo 11 dissertações e 6 teses de doutorado. Por fim, concluiu-se a busca com a inserção de mais um descritor denominado “pandemia”, resultando em 9 pesquisas, sendo 7 dissertações e 2 teses. Também se optou por trocar o descritor “pandemia” por “covid-19” e como opção os termos foram colocados juntos, como “pandemia covid-19”, porém

notou-se que os resultados eram bem distantes do objeto de pesquisa, optando-se pelo primeiro.

Em seguida, segue o quadro síntese que visa elencar os caminhos percorridos:

Quadro 5. Síntese de busca na BDTD.

	Descritores	Filtro- Ano de Publicação 2020 a 2022	Busca avançada	Todos os campos	Resultados
1ª etapa	“saberes docentes”				522 estudos
Após aplicação dos Filtros		X	X	X	17 pesquisas (11 dissertações de mestrado e 6 teses de doutorado)
2ª etapa	“saberes docentes” and “pandemia”				9 estudos (7 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado)
Após aplicação dos Filtros		X	X	X	
3ª etapa	“saberes docentes” and “pandemia covid-19”				0 dissertações
4ª etapa (leitura e escolha do que mais faz intersecção com esse estudo)					2 dissertações

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Foi importante notar que, neste *site*, as pesquisas encontradas estavam mais envolvidas com áreas de conhecimentos paralelas e específicas, por isso foram selecionadas apenas 2 dissertações.

A primeira dissertação, intitulada “*Roda de conversa como metodologia para partilha de saberes docentes*”, teve como objetivo dar voz aos professores, avaliando a potencialidade dessa ferramenta metodológica para favorecer o diálogo e o empoderamento docente, através da troca de saberes experienciais, promovendo reflexão sobre a prática. Como metodologia foram utilizadas rodas de conversas e buscou-se valorizar a importância da formação inicial e continuada como estratégia de implementar melhorias na qualidade da Educação Básica.

A segunda dissertação, intitulada *“Epistemologia da prática profissional de uma professora de matemática bem sucedida”*, apesar de ser de uma área específica, foi selecionada pelo fato de objetivar desvelar o caminho da construção dos saberes de uma professora, visando observar como seriam mobilizados através das suas práticas em sala de aula. Como metodologia foram utilizadas entrevistas, observações, aplicações de questionário aos alunos. Os resultados observados giraram em torno de que a gestão desenvolvida pela professora impulsionava a sua prática profissional. E apesar das bases teóricas selecionadas pelo pesquisador, optou-se por nomear novos saberes, entre eles: saberes oriundos do conhecimento dos alunos, saberes do afeto, saberes oriundos da prática, além disso, destacou-se para o fato de que as formações iniciais e continuadas permanecem estabelecendo conexão com o mundo globalizado, por isso são de extrema importância.

A seguir temos o quadro para detalhar o levantamento realizado:

Quadro 6. Síntese do levantamento BDTD e SCIELO.

	SCIELO	BDTD
Pesquisas encontradas	Total 30 (30 artigos)	Total 9 (7 dissertações e 2 teses)
Pesquisas selecionadas	(1 artigo)	(2 dissertações)
Descrição das pesquisas selecionadas		
Nº	Ano	Abordagem da temática dos saberes docentes
1	2021	Certificação de saberes docentes na educação profissional: construção de um projeto piloto,
2	2020	Roda de conversa como metodologia para partilha de saberes docentes,
3	2020	Epistemologia da prática profissional de uma professora de matemática bem sucedida

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao concluir estes levantamentos, através das bases citadas, dos descritores e recortes temporais selecionados, foi possível observar que a temática relacionada aos saberes docentes na pandemia ainda não foi abordada na área, justificando por si só a pertinência e relevância da pesquisa proposta para a investigação.

A presente pesquisa, portanto, visa investigar a prática profissional e os saberes docentes das professoras de educação infantil dentro de um contexto

contemplado por uma realidade pandêmica, o qual traz consigo a necessidade de uma série de reflexões e múltiplas articulações sobre a humanidade.

Os questionamentos, para a sua realização, foram inúmeros: *Como atender as crianças e as famílias nesse período? Quais as atividades deveriam ser promovidas? Como organizar o planejamento e as ações de fora para atender a todos? Qual o nosso papel político pedagógico como professoras frente o novo cenário? Quais os saberes deveriam ser mobilizados nesse processo? Quais os desafios ainda estariam por vir?*

Essas e outras questões somadas a minha identidade, enquanto profissional e pedagoga, me impulsionaram a buscar respostas por meio da pesquisa para entendimento do novo pano de fundo histórico relacionado a pandemia. Isso possibilitou dialogar com os teóricos da área sobre o processo de metamorfose (Nóvoa, 2022), que se apresenta a escola como condição de melhoria ao atendimento de um grupo que estava sob a minha responsabilidade e conseqüentemente, de fortalecimento do meu processo de profissionalização.

A escolha acerca das docentes da Educação Infantil, foi realizada por ser uma etapa em que ainda se encontra na luta por uma valorização social acerca da sua importância profissional na promoção do desenvolvimento integral da criança.

É nesta etapa que as crianças desenvolvem seus sentidos, percepções, ideias, coordenação, socialização, formando a base para que se tornem seres pensantes e indivíduos únicos. Neste sentido, cabe as profissionais atuantes, nesta etapa, mediar situações, traçar estratégias e propor atividades que permitam a aprendizagem e a autonomia das crianças de forma gradativa e experiencial.

Pensar sobre o papel e o reconhecimento dessas profissionais nesta etapa da escolaridade se faz necessária e reafirma o compromisso do fortalecimento dessa categoria no campo profissional.

Também é importante destacar os desafios encontrados por essas profissionais no contexto pandêmico. Durante a pandemia, os professores da rede pública, apesar de mantida a sua estabilidade financeira diante de outras profissões, também tiveram impactos notáveis que giraram em torno de como se daria o seu trabalho educativo, sendo que este deveria continuar cumprindo

com suas jornadas de trabalho, mesmo que a distância, alcançando o maior número de crianças e famílias.

Diante do exposto, foi necessário reconsiderar as questões acima expostas, trazendo à tona ações educativas e novas experiências que contemplassem este cenário, buscando promover o desenvolvimento infantil, de forma harmônica, lúdica, mesmo que por ensino remoto. Para tanto, fez-se necessário que o docente e a escola pensassem sobre toda a sua prática pedagógica, e se reinventassem de forma a preencher as lacunas que ali poderiam nascer.

Vale destacar que a Educação Infantil, caracterizada como a primeira etapa da Educação Básica, a partir da LDB de 1996, tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança. É nessa etapa que as crianças vivenciam marcos globais e consolidam ações que serão de extrema importância para a sua criticidade e autonomia nas etapas subsequentes.

Neste sentido, cabe ao profissional atuante neste segmento, a especificidade na formação e, conseqüentemente, na atuação com vistas a promover nas crianças, um processo formativo que estimule o desenvolvimento psicomotor, psicolinguístico, socioafetivo e educacional impulsionado pela tríade cuidar-educar-brincar resultante de projetos integrados com as famílias.

Esta Lei também prevê, em seus artigos 29 e 30, que esta etapa deve possibilitar o desenvolvimento global da criança e ser oferecida em dois momentos: creches e pré-escolas.

Segundo o documento da Política Nacional da Educação Infantil (2006), foi por meio dos movimentos sociais das mães trabalhadoras, que foram surgindo necessidades emergentes visando atender as crianças em um local físico e de refúgio, como forma de auxílio para as mulheres que deveriam cumprir suas jornadas de trabalho.

A grande problemática nesse processo de definição e no objetivo dessa etapa encontra-se na falta de clareza do que se entende por criança e infância, com um recorte histórico para práticas assistencialistas e a visão de “dom” e “vocação” nas ações das professoras, vistas como “tia”, “professorinhas”, descompromissadas com uma formação efetiva de conhecimentos específicos para a atuação na área (Assis, 2007; Onofre; Tomazzetti; Martins, 2017).

Além disso, temos a ausência de uma política de formação profissional

para as professoras atuantes nessa etapa (Kishimoto, 1999). Pois há um quadro de proletarização histórica, bem como uma precarização nas ações, devido às lacunas formativas nos cursos de formação inicial e nos cursos aligeirados de “capacitação” oferecidos pelas redes de ensino.

Com um contexto histórico atípico, esse quadro se agravou. Foi necessário reconsiderar a temática ligada a esse processo importante da infância, trazendo à tona ações educativas e novas experiências que contemplassem este cenário, buscando promover a infância, de forma harmônica, lúdica, foi preciso rever toda a sua prática educativa, e se reinventar de forma rápida atendendo aos reclamos sociais.

De acordo com um estudo promovido pelos pesquisadores do Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LaPOpE/UFRJ), intitulado - “*O impacto da pandemia do COVID-19 no desenvolvimento das crianças na pré-escola*”, a interrupção das atividades presenciais nas escolas durante a pandemia afetou a aprendizagem das crianças e ampliou as desigualdades educacionais na primeira infância, principalmente, no que tange aos aspectos emocionais, físicos e sociais. Os professores também sentiram falta nesse processo devido à ausência de estrutura e de projetos integrados que oferecessem suporte para suas ações.

Santos (2020) traz uma visão geral sobre o quanto a pandemia tem deixado, ainda mais, às margens da sociedade aqueles que já se encontravam nela, possibilitando uma quarentena para os que já viviam e tornando ainda mais invisíveis os que já eram marginalizados e ignorados pela sociedade.

Apesar da ausência de documentos normativos direcionados especificadamente para a Educação Infantil durante a pandemia, os municípios consideraram alguns decretos e normas gerais apontados pelo governo federal e estadual na figura da secretaria do Estado de São Paulo e criaram meios para adequarem o sistema de ensino infantil ao novo normal.

Com vistas a um maior aprofundamento dos apontamentos justificados, buscamos, com esse estudo, analisar quais foram os desafios relacionados a prática docente, bem como se a atuação deste profissional mobilizou e/ou exigiu a construção de novos saberes.

Para tanto, esse estudo traz aportes teóricos como Àries (1981), Kuhlmann (2000) que abordam o percurso histórico da educação infantil; Oliveira (2012), Rosemberg (1999), Angotti (2007), Kishimoto (1999, 2005, 2010), Kramer (2006), Campos (2013), Arce (2001), Cerisara (2002), que discorrem sobre a docência na educação infantil; Nóvoa (1995, 2017, 2022), Tardif (1991, 2000, 2002), Pimenta (1999), que discutem os saberes da prática profissional; Santos (2020), Carbonieri e Magalhães (2021) que analisam os desafios docentes no período pandêmico.

Como metodologia para a obtenção dos dados, optou-se por um estudo exploratório-descritivo, por meio da aplicação de questionários com questões fechadas e abertas (GIL, 2002) a 30 professoras de Educação Infantil, mediante o TCLE e a aprovação do Comitê de Ética (nº 5.805.004).

Com o intuito de identificar a questão problema da pesquisa, buscou-se considerar o pano de fundo histórico de todo o sistema, fazendo uso de documentos e leis que fundamentam as discussões ligadas ao período da pandemia.

Após esses levantamentos e a partir dos referenciais teóricos que sustentaram o objeto de pesquisa, os dados coletados foram analisados e, para uma melhor compreensão, organizados em eixos de análise para entendermos como esse período de pandemia impactou a prática profissional e os saberes desses profissionais.

Visando elencar as etapas deste estudo, a pesquisa foi dividida em cinco seções.

A seção da introdução foi composta pela construção de um memorial da docente pesquisadora percorrendo sua trajetória pessoal e o início da vida acadêmica. Além disso, buscou-se apresentar um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas realizadas entre 2020 e 2022, utilizando como descritores: saberes docentes, prática profissional, pandemia e covid-19, justificando a pertinência e a relevância da pesquisa, bem como, as concepções teóricas e o percurso metodológico.

Na primeira seção, abordaremos as nuances da Educação Infantil enfocando o percurso histórico e a identidade docente das profissionais atuantes nesta etapa.

Na segunda seção, trataremos sobre os saberes docentes e suas concepções, abrangendo os possíveis saberes individuais e coletivos adquiridos durante a pandemia

Na terceira seção, apresentaremos os meios da investigação do estudo.

Na quarta seção, exibiremos os dados da pesquisa e as análises destes separados por eixos temáticos (categorias).

Na quinta seção serão apresentadas as considerações finais acerca do estudo.

1. AS NUANCES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS E IDENTIDADE DOCENTE

Com o objetivo de enriquecer o cerne das discussões relacionadas a infância, e partindo da premissa de que para se compreender a história social desta etapa, bem como a da Educação Infantil, nessa seção levaremos em conta os estudos e desdobramentos construídos através do tempo em torno da temática envolvendo criança e infância, além de um breve parecer sobre as primeiras instituições destinadas a atender as demandas dessa faixa etária.

1.1 Desvelando o percurso através da temporalidade

As visões compreendidas no seio de cada sociedade, de forma geral, colaboraram com todo o processo que fez parte da formação do conceito de infância, através das ideias e valores dos quais tinham o poder de fala nas diferentes épocas, assim como vemos a seguir:

[...] por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora. (Lajolo, 2006, p. 230 *apud* Jacome, 2018, p.16).

Tal conceito foi descrito pelo historiador francês Ariès (1981), através de trabalhos relacionados a história social da criança e da infância, os quais tiveram um grande impacto na educação e nos meios acadêmicos, passando a ser uma fonte clássica de investigação dos diferentes sentimentos de infância ao longo do processo histórico, destacando disparidades entre cada período social. Este autor defende a ideia de que houve um tempo de ausência do sentimento relacionado à infância que esteve presente até o final da Idade Média.

Antes do século XVIII, a ideia de infância estava ligada a registros de uma situação de anonimato social, o qual não despertava nenhuma distinção atribuída ao ser criança dentro de uma família.

Segundo este mesmo autor, a educação se dava de maneira coletiva, envolvendo interações entre crianças e adultos sem diferenciação de idades.

Dessa forma, assim que uma criança adquiria um relativo grau de autonomia que lhe permitisse realizar atividades de vida diária sem auxílio de um adulto, esta já poderia ser inserida na vida social, bem como na prática diária juntamente com os adultos de acordo com a classe a qual pertencia, podendo participar de jogos, brincadeiras, caçadas com o uso de armas, danças, aprendizagens de ofícios em oficinas e ateliês da época.

Em seus estudos este autor faz alusão a um dos primeiros sentimentos designados a criança, chamado de “*paparicação*” que se tratava de uma etapa de pensamento com um significado pontual aos primeiros anos de sua vida.

As mulheres que cuidavam das crianças dentro desse novo olhar passavam a enxergá-las como um ser de inúmeros cuidados, encantando-as de maneira ímpar. A ideia de infância era correlativa com a ideia de família e, conforme foram evoluindo, apresentaram ideais fundamentados.

Ainda em sua obra, o autor descreve um processo de mudança na mentalidade dos adultos no século XVIII envolvendo uma concepção do sentimento de infância ligada a disciplina e a racionalidade dos costumes, como um sentimento sério e autêntico da infância.

Badinter (1985, p. 78), também faz menção a um olhar social diferenciado para a infância, mais precisamente para a criança, o qual pode ser descrito a seguir:

Sabemos que no século XVIII a criança pequena é designada pela palavra *poupart*, que significava não o que entendemos hoje por *poupon*, bebê, mas o que chamaríamos de *poupée* (boneca). O *poupart* é considerado com muita frequência pelos pais como um brinquedo divertido do qual se gosta pelo prazer que proporciona, e não pelo seu bem. É uma espécie de pequeno ser sem personalidade, um "jogo" nas mãos dos adultos. Assim que deixa de distrair, deixa de interessar [...].

Essa mesma autora faz destaque a ausência do sentimento materno em relação ao bebê e destaca, novamente, a constituição de um conceito mais forte em relação à criança apenas no século XVIII, a qual passa a ser um objeto privilegiado de atenção da mãe.

Jácome (2018) descreve que a falta do conhecimento sobre um sentimento da infância que não queria dizer que a criança dessa época estava sendo negligenciada, ou mesmo desconsiderada, uma vez que se pensavam

sobre as crianças como se fossem um papel em branco, sendo assim, caberia aos adultos ensiná-la a desenvolver o caráter e a razão.

Vale destacar que visão era de que a passagem da criança pela família e pela sociedade seria realizada de maneira imperceptível, ou seja, a transição da vida privada na família para a vida pública na sociedade ocorreria de maneira direta e praticamente natural

Historiadores, pensadores e filósofos também trouxeram grandes contribuições para o termo “ser criança”, uma vez que *John Locke* e *Jean Jacques Rousseau* apresentaram teorias que marcaram as concepções, atitudes e práticas relativas à educação por um longo período de tempo.

Segundo Pinto (1997), Locke apresenta uma teoria da *tábula rasa*, na qual o recém-nascido seria uma espécie de *cera maleável*, escrita pelos adultos da forma como quisessem e os responsáveis por este local de direcionamento seriam os pais e os mestres da escola. Já Rousseau propunha a criança como um ser que nascia bom e puro, sendo que na sua educação deveria ser preciso preservar a inocência e a espontaneidade infantil, ajudando-as a resolverem os seus problemas, fazendo-as pensar sobre eles.

Apesar de possuírem concepções diferentes relacionadas a criança, ambos acreditavam na intervenção do adulto no processo de formação infantil. Sendo que essas vozes emanaram como um eco nas construções de concepções de educação.

Na idade moderna, a partir do século XVI a XVIII, começaram a surgir os primeiros rumores de um novo significado para a criança e a infância. Nesse contexto, passa a ser destacado os índices de mortalidade infantil associados a uma luta da classe burguesa por melhores condições de vida, trabalho e local próprio destinado às crianças, enquanto estes trabalhavam.

Kuhlmann (2000) afirma que as creches, escolas maternas e jardins-de-infância fizeram parte desse pano de fundo composto por um conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada.

Kuhlmann e Fernandes (2004, p. 22 *apud* Jacome, 2018, p. 21) acreditavam que “o capitalismo, o desenvolvimento do conhecimento científico e a constituição das instituições educacionais eram fatores que estavam associados à chamada infância moderna”.

As construções sobre estes conceitos também trouxeram contradições e novas vertentes para o que viria a ser considerado como criança e, de certa forma, todo esse emaranhado de movimentos ajudaram nas percepções de que deveria haver uma instituição que desse conta do atendimento a esta faixa etária da vida humana.

Dos estudos de Oliveira (2012), foi possível analisar que no Brasil, até meados do século XIX, não havia o atendimento de crianças pequenas em instituições do tipo *creches*, *parques infantis* ou *jardins de infância*. Contudo, foi a partir da segunda metade deste século, devido ao aumento da migração de moradores da zona rural para a zona urbana e com a Proclamação da República que foram surgindo condições para um desenvolvimento rápido envolvendo a cultura e a tecnologia.

Essa mesma autora estabelece um paralelo ao fator de que no início do século XX, no país, houve um crescimento econômico das fábricas juntamente com a necessidade de contratação de imigrantes europeus que chegavam ao Brasil, acentuando-se as lutas de movimentos operários por melhores condições de trabalho. Nesse sentido, as mulheres, que também eram contratadas pelas fábricas, começaram a se politizar e exigir direitos, dentre eles, buscavam a criação de locais para guarda e atendimento das crianças durante seu trabalho.

Nesse contexto, as crianças passaram a ser identificadas como seres que ainda necessitavam de manejos específicos de acordo com a idade, surgindo as instituições destinadas aos cuidados específicos dessa faixa etária.

As instituições escolares evoluíram através de ajustes entre o novo modo de produção e as novas medidas que a sociedade passou a exigir do Estado, formatando como um tipo de instituição e atendimento. Tal fator evidenciou os sentimentos relacionados a infância e a criança, e foram surgindo as oportunidades de um olhar atento e sensível destinado a esta etapa.

[...] os pais não se contentavam mais em por filhos no mundo, em estabelecer apenas alguns deles, desinteressando-se dos outros. A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos, e não apenas ao mais velho e, no final do século XVII, até mesmo às meninas- uma preparação para a vida. Ficou convencionado que essa preparação fosse assegurada pela escola. A aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, uma escola transformada,

instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política.
(Ariès, 1981, p. 271)

Na Europa, ainda na segunda metade do século XVIII, mais precisamente na Inglaterra, após o advento da Revolução Industrial, temos uma evolução na área econômica e, também, naquelas ligadas aos conceitos da infância e da família moderna, acompanhados de um novo sentimento da infância, que passou a ser determinado pela tomada de consciência da inocência e da fraqueza da criança, assumindo o seu papel interligado na sociedade.

Andrade (2010, p. 134) afirma que as instituições de Educação Infantil deveriam ter como base os modelos europeus e norte-americanos, em especial as creches e os jardins de infância. Nesse sentido, vale destacar que as primeiras instituições criadas tinham como objetivo promover ações higienistas centradas no combate à mortalidade infantil.

A origem das creches no Brasil revela antecedentes do atendimento das instituições asilares, apresentando um atendimento, até os anos 1920, de caráter eminentemente filantrópico, destinado especialmente às mães solteiras e viúvas que não apresentavam condições para cuidar de seus filhos. A origem da instituição está atrelada ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho [...].

Nesse primeiro momento de ótica assistencialista, era pensado o atendimento como uma forma de promover os cuidados básicos da primeira infância e tendo como referência um modelo hospitalar e uma concepção médico-higienista.

O atendimento nas creches, vinculado à esfera médica e sanitária, objetivava nutrir as crianças, promover a saúde e difundir normas rígidas de higiene, associado à pobreza e a falta de conhecimentos de puericultura, abafando qualquer relação com as questões econômicas e políticas do país (Andrade, 2010).

Esse mesmo autor faz uma analogia acerca do surgimento das creches na Europa e no Brasil. Na primeira, a sua expansão deveu-se a necessidade de atendimento cujas mães das crianças haviam sido recrutadas como mão de obra para as fábricas. Já no Brasil, surgem na tentativa de minimizar problemas de cunho social.

O documento formulado que trata sobre a Política Nacional de Educação Infantil, datado no ano de 2006, também considera relevante o fator de que houve grande pressão de movimentos sociais que foram organizados para lutar pela expansão e qualificação do atendimento em creches. Bem como, por meio da inserção feminina no mercado de trabalho, tornando-se fatores consideráveis para a conscientização da existência de uma educação com base científica e diversidade pedagógica.

Jacome (2018) também acredita que foi através da institucionalização da escola e da infância, que o conceito dado à criança começou, gradativamente, a sofrer significativas mudanças, considerando que a escolarização das crianças impulsionou as políticas públicas e os documentos oficiais que visavam resguardá-la como um ser de direitos, os quais serão destacados a seguir.

Conclui-se que com a contemporaneidade houve uma notória crescente de um panorama geral acerca das formas de pensar a criança, como um indivíduo de papel ativo na sua própria formação social.

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um "adulto em miniatura", ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume de suas relações. (Cohn, 2005, p. 28)

Por isso, podemos afirmar que a história das instituições de Educação Infantil esteve atrelada a continuidade das mudanças sociais e das concepções da família.

Desde então, muitas têm sido as mobilizações e frentes de trabalho em prol do reconhecimento da especificidade epistemológica e política da Educação Infantil, e já há consenso sobre a importância da experiência de qualidade vivenciada em ambientes extrafamiliares no processo de constituição do sujeito, seja em creches, pré-escolas ou instituições equivalentes. Também é reconhecida sua importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino (Brasil, 2006; Onofre; Tomazzeti; Martins, 2017.p. 733)

Essas afirmações ganham sentido ao constataremos a crescente produção de orientações e documentos afirmando a dimensão da criança em

um conjunto de proposições teóricas e legais, como podemos visualizar a seguir.

1.2 A Educação Infantil baseada em leis

Os documentos legais têm o intuito de fortalecer, legitimar e garantir a promoção de uma infância alinhada ao desenvolvimento e a aprendizagem. Tais instrumentos oficiais acompanharam os impactos das mudanças sociais e elencaram um movimento de maneira progressiva. Contudo, foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a creche e a pré-escola passaram a ser reconhecidas como direito da criança, da família e dever do Estado.

Segundo Silva e Robain (2017, p. 103), tais direitos permaneceram garantidos mesmo com a Emenda Constitucional nº 53, de 2006, que trata sobre o atendimento gratuito em creches e pré-escola para os filhos dos trabalhadores, não retirando este direito, assim como na Emenda Constitucional nº 59, em 2009, que determinou a obrigatoriedade da educação para a faixa etária a partir dos quatro anos em seu artigo 208 e, também, não removeu o direito assegurado, o que pode ser expresso nos seguintes artigos:

Art. 7.º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas. (Brasil, 2006)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 2009).

[...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 2006).

Tais estabelecimentos legais fortaleceram e implementaram mudanças consideráveis para esta etapa escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, prevê em seus artigos 29 e 30 que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade. (Brasil, 1996, p.10)

Tal complementação foi constituída como um marco regulatório que trouxe garantias para as crianças.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, vem para ratificar direitos relacionados a proteção da criança e do adolescente, reforçando que:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando sê-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (Brasil, 1990, p. 1)

A defesa desses direitos foi sendo ampliada através de discussões e documentos normativos que garantiam uma infância de qualidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, juntamente com um conjunto de metas e estratégias para a Política Educacional Brasileira a cada 10 (dez) anos. Também são previstos, nesse item, meios de monitoramento e avaliação do cumprimento das metas e objetivos decenais para o sistema educativo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI - 2009, 2010) e a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 são escritas como forma de orientação para os sistemas de ensino, trazendo considerações de grande valia para a definição de criança, conforme descrito em seu artigo 4º:

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

Vale destacar que os documentos orientativos colocam a criança no centro do processo educativo, visando um desenvolvimento pleno, por meio de ambientes e vivências intencionais e educativas na infância.

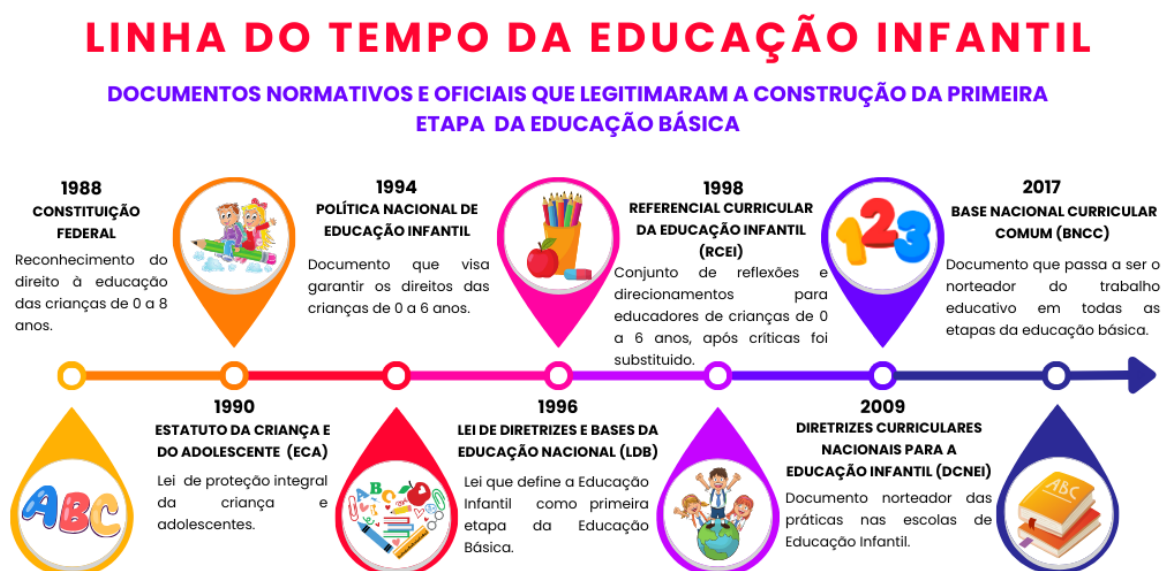
A Base Nacional Curricular Comum (2017) é um documento que contém normas para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas,

passando a ser uma referência obrigatória para a elaboração e composição dos currículos escolares do ensino infantil ao ensino médio.

Este documento trata a Educação Infantil como o fundamento do processo educacional e defende que as creches e pré-escolas devem acolher as vivências e os conhecimentos produzidos pelas crianças no ambiente familiar e na comunidade, articulando-as com as propostas pedagógicas, ampliando o universo e consolidando novas aprendizagens, por meio de culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.

A seguir, por meio de um infográfico, fica explícito as bases legais da Educação Infantil, em ordem cronológica de suas conquistas.

Figura 1. Linha do tempo da Educação Infantil.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A Figura 1 retrata os avanços, ao longo do tempo, da educação infantil, no campo legal, garantindo os direitos das crianças e direcionando o trabalho dos profissionais que atuam nessa etapa.

Conclui-se que as defesas dos direitos da criança e da infância foram crescentes à medida que a sociedade passa a regulamentar e alterar a ideia de infância como um sujeito social e um ser de direitos, colocando-se como protagonistas das políticas envolvendo essa etapa da vida humana, assegurando intervenções enriquecedoras e de acordo com as especificidades dessa faixa etária.

1.3 Os pilares e interfaces da Educação na Infância

Diariamente ocorrem profundas mudanças na transmissão e na velocidade da informação, nas formas de comunicação e nas visões em todas as esferas dentro de uma sociedade.

Nos apontamentos relacionados a educação da infância, como já dito anteriormente, temos atribuições diferentes que correspondem ao tempo vivenciado, construindo um processo histórico rico e diferenciado. Nesse sentido, a criança enquanto ser social e a instituição destinada ao atendimento infantil passaram por momentos singulares em todo decorrer da história.

As tendências atuais da etapa da escolarização, referente a Educação Infantil, são cristalizadas como uma fase permeada por encantos e significados, que se consolidados de maneira eficaz poderão garantir o desenvolvimento global das crianças, além de se constituir como uma base sólida para os encaminhamentos futuros nas etapas escolares seguintes.

A creche, enquanto primeira instituição de cuidados da infância, faz parte de um processo histórico partindo de uma luta de direitos da mãe trabalhadora, para um espaço de direitos garantidos por Lei que visam o desenvolvimento das crianças.

Campos (2013) afirma que, no início, a preocupação com os efeitos da separação entre mãe e criança pequena levou a um questionamento da creche, centrado principalmente nos aspectos afetivos do desenvolvimento infantil. Já em um segundo momento, houve uma mudança desse foco para o desenvolvimento cognitivo da criança, pensando nos seus futuros resultados na escola primária.

Mello *et al.* (2017 *apud* Richter, 2016, p. 209) pressupõe que:

[...] a disponibilidade para conceber a Educação Infantil como tempo de lugar de aprender a encantar-se com o ato lúdico de estar em linguagem, como espaço formativo de temporalização de um corpo que tem que aprender a alternadamente pensar e sonhar, idear e devanear. Complexificar interações no e com o mundo pelo ato de narrar, recontar e refazer o vivido: aprender a magicar e a imaginar[...].

Pesquisas e estudos versam sobre a importância dessa etapa, levando em conta a teia de saberes que a envolvem.

Andrade (2010) descreve que a visão da Educação Infantil como objetivo em si foi propagada nas propostas do MEC (Ministério da Educação) na década de 1980. Baseada nessas experiências, a função desta etapa é a de promover o desenvolvimento global e harmônico das crianças, tendo como meta a *cura dos males sociais*, ajudando na superação de problemas de cunho econômico e social.

Com o passar dos anos, chegou-se à conclusão de que havia, também, a função pedagógica, reconhecida como campo prioritário das instituições de educação infantil. Kramer (2003 *apud* Andrade, 2010, p.152) destaca que este fazer “tem como base a dimensão cultural, ou seja, é a possibilidade de experiência com o conhecimento científico e as diversas interfaces de acesso a este, como literatura, a música, as artes, a história, etc.”

A amplitude dessas dimensões traz um enriquecimento voltado ao olhar para a infância. Segundo Oliveira (2012), as mudanças temporais na natureza da Educação Infantil nos colocam diante de um desafio: o da compreensão de que estes locais, sejam eles públicos ou particulares, devem ter como foco as *crianças*, preservando o direito de boas rotinas, jornada diária intensa, atraente, acolhedora e desafiadora, por meio de atividades que promovam o desenvolvimento do autoconhecimento e da autoestima ampliando o conhecimento sobre as relações sociais e a cultura.

Nessa perspectiva, Andrade (2010) reconhece os espaços ou ambientes educativos das instituições como cenários para a produção e reprodução das culturas infantis, por serem locais dos quais as crianças criam redes de socialização e interação com os adultos.

Kishimoto (2010) afirma que toda educação tem valores e para que esta tenha raízes na cultura, é preciso que inclua os valores da comunidade na qual está inserida. Dessa forma, cada instituição (creche e pré-escola) deve escolher as propostas pedagógicas que reflitam os valores do seu povo, sendo que as práticas cotidianas deverão garantir a identidade de população.

Angotti (2007) reforça a ideia de que os espaços infantis devem ter tempos de vivências, de experiência e reflexão, privilegiando conhecimentos relativos à criança em sua totalidade. Nesse contexto, é possível compreender que essa etapa deve ser permeada por envolvimento com a arte, a ludicidade, o estímulo da imaginação e das expressões corporais, preenchidas por práticas

educativas intencionais e coerentes que poderão ser estabelecidas através das descobertas por meio do *brincar*.

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. (Kishimoto, 2010, p. 1)

Por isso, pode-se dizer que, através dele, a criança se apropria do mundo, partindo do pressuposto que a formação pelo brincar faz parte de um processo educativo, portanto ele se constitui como ferramenta essencial nesse desenvolvimento.

O ato do brincar é uma fonte de comunicação, sendo assim as crianças reproduzem as atividades do cotidiano por meio da fantasia e da imaginação, através de suas brincadeiras com os jogos de papéis sociais. Tal fato faz com que ela perceba o mundo e o expresse por meio de suas percepções e indagações. Além disso, traz consigo em sua composição, itens como a reflexão, a criatividade, a autonomia.

Deve-se compreender o quanto a criança aprende e se desenvolve em pequenos espaços de tempo por meio da brincadeira.

Para Fantacholi (2009), o brincar permite um desabrochar da criança, tornando-a autônoma e social por meio de vínculos, associados ao desenvolvimento da capacidade de julgar, argumentar, chegar a um consenso, o que, posteriormente, são elementos facilitadores na formação da identidade.

Vygotski (2007) traz uma visão ampla e de grande valia acerca deste conceito, pois entende o brincar como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis que possui grande importância no desenvolvimento de papéis sociais e no cognitivo do indivíduo.

Nesta perspectiva este mesmo autor afirma que a brincadeira se traduz como:

[...] uma maneira de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos surge, nas crianças, através do brincar. A criança por intermédio da brincadeira, das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas

diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes (Vygotsky, 1998 *apud* Fantacholi, 2009, p. 3)

Dentro do panorama exposto, Forneiro (1998) destaca que a Educação Infantil tem como um de seus focos principais propiciar os melhores meios para que o brincar ocorra de maneira ímpar. Dessa forma, pode-se afirmar que o brincar deve ser elaborado como uma atividade livre, exploradora e construtora de conhecimento, pois na medida em que as crianças envolvidas se divertem podem, ao mesmo tempo, extravasar suas emoções, medos e anseios, desenvolvendo-se de maneira integral e plena.

De acordo com Fantacholi (2009), o lúdico objetiva a promoção de uma alfabetização, significativa, na prática educacional, incorporando o conhecimento através das características do conhecimento do mundo, promovendo o rendimento escolar, além da oralidade, pensamento e o sentido.

A construção do conhecimento aliada a momentos de diversão propiciados pelo brincar propiciam reflexões relativas à sociedade como um todo, pois durante a brincadeira a criança pode desenvolver papéis sociais inserindo valores e conhecimentos transmitidos pelos adultos. Nesse sentido, os espaços devem ser organizados por meio de uma dinâmica contida com diversos componentes que farão parte da composição do cenário para a aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, temos que o mobiliário, os materiais didáticos e a decoração devem estar voltados para o benefício das crianças, respeitando e favorecendo a idade escolar, e facilitando os meios para o desenvolvimento de potencialidades.

Segundo Gandini e Forman (1999), o ambiente é visto como um meio que educa a criança, podendo ser considerado como o “terceiro educador”, por isso permite atualizações e flexibilizações de acordo com as necessidades dos protagonistas. Pode-se dizer que se trata de um elemento essencial da abordagem educacional.

As unidades devem se organizar de forma a oferecer ambientes intencionalmente acolhedores, visando o desenvolvimento da autonomia, criatividade e criticidade, permeados por improvisos e flexibilidade. Nesse

sentido, podemos destacar a importância de uma maior abertura para as novas experiências adquiridas por meio de uma educação infantil remota.

A constituição da proposta pedagógica das escolas de Educação Infantil, bem como a organização do tempo e os recursos materiais, devem ser estabelecidos como suporte dessa proposta.

O cotidiano na educação da infância é marcado por interações entre os pares, ideias e vivências em diferentes momentos que devem primar pelo respeito as necessidades da infância.

O documento normativo da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) vem para legitimar esses conceitos já previstos nos RCNEI e nas DCNEI, reafirmando como meio educativo o cuidar e educar, além de todos os pilares já citados anteriormente que se constituem como base dessa etapa tão única para o desenvolvimento das crianças.

Este documento descreve o cuidado como algo indissociável no processo educativo, nesse sentido, as creches e pré-escolas:

[...] ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, devem articular suas propostas pedagógicas com o objetivo de ampliar o universo das experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar (Brasil, 2018, p. 37)

As bases legais da educação da infância legitimam os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica em torno das *interações e brincadeiras*. Além de prever a garantia de *seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento* que visam a formação da criança enquanto ser ativo, que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores.

O diagrama a seguir mostra com detalhes a divisão desses direitos:

Figura 2. Diagrama dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Asseguradas essas ações através das vivências no espaço educacional infantil, a organização curricular na BNCC encontra-se estruturada por *cinco campos de experiências*, nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Oliveira (2012) aponta que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), no seu artigo 9º, trata sobre as noções de “experiências de aprendizagem”, partindo do pressuposto de que *experiência* é algo vivido, que foi construído e que faz parte das contínuas significações e ressignificações do processo da aprendizagem configurado em cada criança.

Segundo Brasil (2018), os *campos de experiências* constituem um arcabouço curricular que acolhe as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, fazendo junção com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, sendo que a definição e a denominação dos campos se baseiam nas DCNEI associados as experiências das crianças. E podem ser organizados da seguinte maneira:

Figura 3. Diagrama dos campos de experiências.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Vale ressaltar que as aprendizagens, nesta etapa, podem ou não envolver todos os campos em apenas uma proposta educativa, porém, dividido dessa forma fica explícito quais são os objetivos que devem ser estimulados de acordo com cada faixa etária.

Segundo Brasil (2018), os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento passam a ser cumpridos divididos de acordo com três grupos por faixa etária, que correspondem às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças. Vale destacar que tais aspectos não são possuem tamanha rigidez, devendo-se levar em conta de que há diferenças no ritmo das aprendizagens e no desenvolvimento das crianças, conforme quadro ilustrativo:

Quadro 7. Divisão de idades atendidas na educação infantil.

Creche		Pré-Escola
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Fonte: (Brasil, 2018, p. 44).

Os itens elencados neste tópico apontam para a necessidade de um profissional qualificado para atuar nesta etapa, cuja identidade perpassa as bases de uma formação sólida e aprofundada em conceitos, experiências e saberes sobre criança, infância e educação integral.

1.4 A identidade profissional das professoras de Educação Infantil

O ciclo profissional da categoria docente é permeado por uma série de visões individuais e coletivas que alteram as dimensões partilhadas dentro da profissão. A classe dos professores, ao longo da história, perpassa momentos ímpares que influenciam na sua função social.

Filho e Locco (2008) afirmam que, na escola tradicional, o docente tinha um certo *status* na comunidade e, mesmo não possuindo uma formação, acreditava-se em uma vocação. As mulheres predominavam, principalmente na faixa inicial do Ensino Fundamental, não havia carreira institucionalizada e o cargo requeria meio expediente, garantindo o cuidado à família e auxílio no orçamento doméstico.

Formaggio (2002) destaca que a constatação de que essa profissão foi marcada pela naturalização do feminino, quando se trata do predomínio de mulheres como profissionais dessas instituições, significa compreender de que a categoria gênero é uma dimensão decisiva da organização da igualdade e da desigualdade em nossa sociedade.

Na década de 1970, temos a Lei 5.692/71 que institui a carreira do professor com base na sua qualificação e foi nessa época que as professoras, especialmente as mulheres, passaram a ser chamadas de *tias*. Ainda nesse período, o movimento da profissionalização passou a fazer sentido na carreira docente, e os professores passaram a fazer cursos e treinamentos em órgãos específicos para este fim.

Os autores acima fazem um panorama indicativo de que foi apenas após a Constituição de 1988 que os docentes puderam sindicalizar-se, tendo como objetivo a valorização da classe. A partir daí, os professores passaram a reivindicar suas participações nas propostas pedagógicas das escolas e no planejamento de suas ações pedagógicas.

Freire (1998) estabelece uma conexão sobre a profissão docente, destacando o docente como um provedor de ensinar profissional, fator que independe da faixa etária em que atua.

Em seu discurso, delega noções bem fundamentadas acerca da profissão, contrariando as concepções de *professora x tia*, dá destaque ao ensinar com uma seriedade ímpar, composta por preparo científico, físico, emocional e afetivo, o que pode ser explícito na citação a seguir:

É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar (Freire, 1998, p. 8)

O profissional da Educação Infantil busca seu espaço em meio a um emaranhado de ideias ligadas apenas aos cuidados básicos da criança, para ser reconhecido como um profissional que educa os pequenos.

Kramer (2006) destaca que houve a necessidade de se estabelecer um debate sobre como se daria a educação das crianças de 0 a 6 anos, partindo da premissa de que havia uma necessidade de formular políticas de formação para os profissionais, estabelecendo alternativas de currículo para essa etapa de escolarização.

Vale destacar que, segundo Onofre, Tomazzetti e Martins (2017), os saberes desses profissionais são das mais variadas espécies e estão ligados a aprendizagem do desenvolvimento e do cuidado infantil, sendo propiciados pelas experiências de vida e, também, pela formação acadêmica dos adultos, por meio da reflexão na prática e da prática.

Os educadores da primeira infância levam em sua bagagem uma série de pluralidades ligadas as suas atribuições educacionais ao longo dos anos. Discorreremos, a seguir, com um pouco mais de detalhes acerca dos ganhos históricos desses profissionais.

Assis (2004) apontou em seu estudo para o fato de que na História da Educação Brasileira temos diversas maneiras de conceber a Educação Infantil, uma vez que as condições socioeconômicas e políticas da historicidade de cada período influenciam na definição do papel a ser cumprido com as crianças de 0 a 6 anos.

As pesquisas, em sua maioria, destacam considerações relevantes acerca dos docentes que lecionam nessa etapa, principalmente pelo fato de pertencerem em sua maioria ao gênero feminino. Partindo do princípio gerador de que as mulheres são como fonte instintiva do *maternar* e, conseqüentemente, possuem atribuições ligadas ao educar na escola.

Segundo Cerisara (2002), a identidade profissional da mulher, dentro da sociedade, foi historicamente desvalorizada, destacando para o fato de que quando se trata da educação de crianças pequenas, temos novamente a assertiva de essa função estaria diretamente ligada ao papel da mulher.

Arce (2001) investigou o “*mito da mulher como educadora nata*”, baseada na ideia da própria imagem como profissional de Educação Infantil, e partindo das definições contidas nos documentos oficiais da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e através do Ministério da Educação (MEC), desde o final da década de 70 até meados do ano de 1995.

Dos documentos citados pela autora, em um de seus capítulos, orienta-se que o educador da pré-escola fosse uma mulher/mãe possuidora de conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento, nutrição e saúde. E por esse motivo deveria exercer uma função de orientadora, facilitadora e/ou auxiliar, desconsiderando-se a necessidade de ser especialista na área, sendo bem-vindo o trabalho voluntário.

Esse fator também evidencia a desvalorização da formação profissional dessa categoria, como sendo uma função meramente instintiva.

A não-valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico, o privado e a deficiência na formação aparecem como resultado, entre outros fatores, dessa imagem, que traz na sua base a divulgação de uma figura profissional que não consegue desvincular-se dos mitos que interligam a mãe e a criança. (Arce, 2011, p. 182)

A autora defende a ideia de que historicamente foram sendo construídas imagens idealizadas do ser criança e do ser mulher, que se cristalizaram a sua imagem, assim foram sendo formados os papéis sociais tanto da criança quanto o da mulher. Nesse sentido, ela se refere a categoria tratando-a como um *mito*, pelo fato de ter sido construída no decorrer dos anos e ser absorvida como uma verdade pela sociedade, o que pode ser expresso no discurso a seguir:

Trabalhando com essa acepção de mito, constatei, mediante estudos, que a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância. O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade. Cumpre, entretanto, destacar que esse mito da mulher mãe e educadora nata exerce seu maior poder orientador no período relativo aos anos iniciais da vida dos indivíduos, não sendo atribuída à mulher a responsabilidade sobre a educação em geral. (Arce, 2001, p. 170)

A partir dessas análises, temos a constatação de que o poder histórico e social possui grande influência na colaboração das ideias referentes a presença da mulher nessa etapa escolar, uma vez que se trata de uma fase que exige cuidados com o corpo, priorizando uma atenção primária já “*previamente adquirida*” pelo gênero.

Essa ideia de que as mulheres possuem naturalmente os requisitos básicos para o trabalho na educação das crianças pequenas e que apenas a formação inicial dá conta de suprir todas as demandas acerca desse universo, são facetas errôneas de tempos anteriores que ainda persistem. Conclui-se que a imagem da profissional da Educação Infantil ligada a mulher já foi considerada como mais importante em detrimento da formação profissional.

Atualmente, vemos um novo cenário, onde é possível observar através do dia a dia e do manejo com os pequenos que há uma emergência ligada a existência de formações continuadas e específicas para o trabalho em instituições de Educação Infantil.

As pesquisas em torno dessa faixa etária, com o passar dos anos, foram tomando forma buscando dar voz as profissionais atuantes. Alguns estudos visaram dividi-las a partir de categorias, sendo elas: profissionais de creche e profissionais da pré-escola.

Mello (2004) realizou um estudo específico ligado a atuação da educadora de creche, envolvendo o aspecto histórico de seu trabalho, a partir de um olhar dentro de um campo de estudo localizado em uma creche na Itália, mais precisamente na década de 1970. Nesse contexto, houve uma profunda mudança na história profissional dessas educadoras que passaram do caráter puramente assistencial para o caráter educativo. Porém, devido a uma série de fatores, tais profissionais não alcançaram a visibilidade precisa enquanto

educadoras que traziam consigo um papel bem fundamentado para a sociedade, o que ainda pode ser considerado na atualidade.

Vale destacar que Mello (2004) faz menção a pesquisa de Ongari e Molina (2003), a qual enfatiza a importância social da profissional de creche, baseada em três razões: *o aumento dos conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida; a atenção diferenciada que a sociedade dedica à qualidade das experiências precoces na formação das personalidades da criança e as mudanças político - culturais que propagam a credibilidade social da creche.*

A valorização e o sentido da profissionalização nessa categoria têm bases fundamentadas e ganhos históricos, sendo que as exigências no processo formativo foram crescentes e reformuladas de tempos em tempos.

Vários estudos dão ênfase para essa temática discorrendo sobre qual deveria ser a formação dos profissionais para atuarem na Educação Infantil. Fica claro que, assim como todos os processos, houve um longo caminho contemplado por preposições importantes para a carreira, conforme nos descreve Kishimoto (1999, p. 68-69):

[...] Desde os anos 30, na época em que poucas instituições formavam o professor de educação infantil, era o Curso Normal, em nível médio, que habilitava o profissional para atuar no ensino primário (7 a 10 anos), jardins de-infância (3 a 6 anos), escolas maternas (2 a 3 anos), classes pré-escolares (6 anos) anexas a grupos escolares e, também, nas creches (0 a 6 ou até 10 anos ou mais). Nessa época, embora com justificativas que precisam ser mais bem investigadas e com projetos pedagógicos desconhecidos, já tínhamos o profissional destinado a atuar na faixa etária de 4 a 10 anos.

As mudanças nas exigências da habilitação desse profissional se deram à medida que foram sendo expostas necessidades de atualização alinhada com os propósitos da Educação Infantil.

Essa mesma autora descreve que, nos anos 90, em virtude das especificações da lei 9394/96, que propõe em seu artigo 87, § 4º: *“Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.*

Durante a Década da Educação entre 1997 e 2007, as políticas de formação profissional para a educação básica promoveram formação dos quadros docentes em nível superior. E, como uma forma de agilizar essa ação,

a mesma lei cria uma nova modalidade de curso – *Normal Superior* – que, no interior dos Institutos Superiores de Educação, passaram a se encarregar da formação do profissional de educação infantil.

Vale destacar que os cursos Normais Superiores não deram conta de garantir e preservar os ganhos adquiridos pela Educação Infantil ao longo dos anos. Sendo que esse foi apenas um dos motivos pelos quais com o tempo passou a não ser considerado suficiente para ser o único formador dos docentes dessa etapa.

A Lei nº 9.394/96-LDB quando trata sobre a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil dispõe em seu artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior; em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio modalidade normal (Brasil, 1996, p.20)

Determinando no artigo 34:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em curso de graduação em Pedagogia ou nível de pós graduação, a critério de instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 2006, p. 12)

Os cursos de Pedagogia surgem como uma nova exigência de formação profissional partindo do pressuposto de uma junção de uma formação universitária com a profissionalizante. Conclui-se que, após diferentes momentos históricos, temos a implementação de uma necessidade formativa firmada por Leis.

Jackson e Goldschmied (2006) entendem que os educadores da primeira infância precisam compreender o contexto das transformações políticas que de certa forma trazem impacto a profissão, promovendo desafios para o seu trabalho. Daí nasce a necessidade da continuidade de sua formação como forma de atualização profissional.

Segundo Onofre, Tomazzetti e Martins (2017), é fundamental reconhecer a especificidade do papel da professora da educação infantil buscando

[...] superar a prerrogativa simplista de práticas que neguem sua complexidade, especificidade e singularidade. Assim, se faz necessário possibilitar que essas profissionais tenham seus saberes reconhecidos [...]. É reconhecer que novos saberes e conhecimentos são produzidos nesse contexto; é aproximar teoria e prática, de forma que a teoria possa ser produzida na prática, por professoras de creche, professoras que atuam com crianças pequenas, professoras que produzem saberes. (Onofre; Tomazzeti; Martins, 2017, p. 736)

Tratando-se de pilares que devem nortear o trabalho desse profissional, temos que as práticas educativas dos professores da primeira infância vão ao encontro de um currículo que prioriza o cuidar e o educar. Além de ter o dever primário de seguir as orientações relativas aos fundamentos, princípios e procedimentos que direcionam as ações educativas baseados em diretrizes e documentos normativos.

O professor deve planejar suas atividades para que elas sejam, além de um momento lúdico, um espaço ricamente propulsor de estímulos e vivências.

Nesse sentido, define-se que:

[...] a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica (Gonzaga, 2009 *apud* Fantacholi, p. 39)

O educador dos pequenos deve oportunizar o brincar das crianças, sem tratá-la como uma atividade de segunda instância que possa ser interrompida, abreviada, introduzida na rotina de forma breve para cobrir a falta do que fazer.

Os percalços elencados nessa seção, demonstram que as bases da Educação Infantil foram constituídas por um cenário de envolvimento de uma série de disparidades em torno da temática da criança e da infância alavancadas pelo tipo de sociedade de cada época.

De forma certa, foram sendo legitimados e conquistados marcos regulatórios dos direitos da criança, da infância e das instituições, garantidos por Leis e decretos partindo dos impactos sociais ocorridos de maneira progressiva, que visavam assegurar intervenções enriquecedoras e que visavam o desenvolvimento pleno da criança.

Nesse sentido, foram pensadas propostas de espaços e vivências que estivessem em sintonia com mediações adequadas e que fossem parte de um

conjunto de eixos, direitos, objetivos de aprendizagem de acordo com a divisão da idade adequada em todas as etapas da infância.

Para tanto, torna-se necessário a presença de um profissional que possua uma identidade plural que sofreu influências de questões ligadas a sociedade e ao gênero feminino. Apesar das lutas, há uma ligeireza relacionada ao caminhar no sentido da profissionalização docente dos professores atuantes nessa faixa etária, embutida por uma voz que vem ecoando na tentativa de se enxergarem como possuidores de direitos demarcados de forma legítima e pontual, independente do contexto em que vivem.

Vale destacar que houve alterações consideráveis na figura educativa desse profissional, considerando como pano de fundo o contexto histórico da pandemia. Porém, foi possível constatar que os desafios impostos as professoras se agravaram, ainda mais, devido à especificidade da área e os encaminhamentos propostos pelas redes. Sobre essa questão iremos discorrer na próxima seção.

2. OS SABERES DOCENTES E A PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Nessa seção, serão descritas as terminologias e definições acerca dos saberes docentes e seus desdobramentos atuais dentro de um período pandêmico.

2.1 Os saberes docentes

O século XVIII, na Europa, foi marcado por importantes contribuições para o processo histórico da profissionalização dentro do professorado, pois foi nesse período que houve um movimento de secularização e estatização do ensino.

A Igreja e o Estado foram o pano de fundo referente aos processos educativos, ora com ideários recrutados por autoridades estatais, ora preso as origens religiosas que de certa forma norteavam a profissão.

Nóvoa (1995, p. 16) descreve que os primeiros formadores de um corpo de *saberes e de técnicas*, implementados por um *conjunto de normas e valores* específicos como guias da profissão docente, foram implementados por meio da colaboração dos jesuítas e oratorianos.

A elaboração de um corpo de saberes e de técnicas é a consequência lógica do interesse renovado que a Era Moderna consagra ao porvir da infância e à intencionalidade educativa. Trata-se mais de um saber técnico do que de um conhecimento fundamental, na medida em que se organiza preferencialmente em torno dos princípios e das estratégias de ensino. (...) Por outro lado, é importante sublinhar que este corpo de saberes e de técnicas foi quase sempre produzido no exterior do "mundo dos professores", por teóricos e especialistas vários. A natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber constituem um capítulo central da história da profissão docente.

Esse panorama, composto por uma diversidade de situações que exigem um posicionamento da figura do professor, perpassam o campo religioso, a função corporativa do ofício e imergem em um sistema que busca por espaço e autonomia, tornando-se um processo de tomada de consciência valioso e histórico para a construção da carreira.

Como ponto importante da discussão acerca dos saberes dos professores, é necessário compreender a definição de alguns elementos principais que colaboram para a construção de um saber, dentre eles a *carreira profissional* e os *aspectos temporais*.

Tardif (2002) cita, em seus estudos, que a carreira faz parte da trajetória de um indivíduo através de sua realidade profissional e organizacional por meio de suas diferentes ocupações.

Nesse sentido, os professores, por fazerem parte de um panorama dinâmico e diacrônico, desenvolvem sua carreira seguindo diferentes etapas e, em cada uma delas, constroem saberes temporais e importantes para a sua atuação enquanto par educativo dentro de uma instituição escolar.

Vide quadro a seguir, que contempla algumas visões acerca da construção da carreira do ser professor.

Quadro 8. Fases da Carreira Profissional do Professor I.

Fase	Classificação	Tempo profissional	Definição
1ª Fase	Fase da Exploração	De 1 a 3 anos	É nela que o professor escolhe de forma provisória a sua profissão, é o primeiro contato com a realidade, envolvendo uma tentativa de aceitação pelos pares, fase que pode ser positiva ou negativa de acordo com as experiências de cada profissional. Etapa em que alguns desanimam e chegam a abandonar a profissão.
2ª Fase	Fase da estabilização e da consolidação	De 3 a 7 anos	É nesta etapa que o professor passa a investir em longo prazo em sua profissão e a instituição começa a reconhecer suas capacidades. Apresenta maior confiança em si e domínio dos aspectos do seu trabalho. Passa a explorar seus conhecimentos iniciais e a aprender com o conhecimento dos outros. Reajustando suas expectativas e percepções.

Fonte: Elaborada pela autora baseada nas referências de Zeichner; Gore, 1990 *apud* Tardif, 2002, p. 84.

Já alguns autores, como Huberman (2000 *apud* Lawall *et al.*, 2009), dividem a carreira e o desenvolvimento profissional também através de fases, mas especificadamente em cinco etapas, algumas delas com outras nomenclaturas. Porém, com um mesmo conteúdo relacionado as etapas docentes, sendo que tais fases influenciam de forma prática a visão de mundo e percepções dos professores, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 9. Fases da Carreira Profissional do Professor II.

Fase	Classificação	Tempo profissional	Definição
1ª Fase	Estabilização	De 1 a 3 anos	É nela que o professor faz uma opção pela carreira e geralmente encontra-se entusiasmado com a profissão. Durante este período, ele se cobra de forma contínua e repensa sobre a disciplina dos alunos e, também, sobre o material didático de forma corriqueira. Nesta etapa há uma porcentagem maior de abandono da profissão, conforme o “choque da realidade” de cada docente.
2ª Fase	Estabilização	De 4 a 6 anos	É nesta etapa que o professor passa a compreender a escolha de sua identidade profissional, como se fosse uma emancipação docente, buscando compreender a melhor maneira da aprendizagem docente.
3ª Fase	Diversificação e Experimentação	De 7 a 25 anos de profissão	É nesta fase que após ter consolidado sua estabilidade pedagógica, passam a diversificar suas práticas através de diversos meios, nesta etapa podem se sentir mais motivados e dinâmicos.
4ª Fase	Serenidade e distanciamento afetivo	De 25 a 35 anos	É nesta fase que a procura de uma situação estável, que ocorre por volta os 45-55 anos, os docentes evocam serenidade sendo mais vulneráveis à avaliação dos outros.
5ª Fase	Preparação para a aposentadoria	De 35 a 40 anos	Ao final da carreira o professor recua à interiorização progressiva consagrando maior tempo a si mesmo.

Fonte: Elaborada pela autora baseada nas referências de Lawal et al., 2009 *apud* Huberman, 2000, p. 3.

Vale destacar que esses estudos nos dão uma base teórica acerca da formação de uma carreira, porém não é válido afirmar que todos os profissionais, necessariamente, passem pela mesma fase ou até seguindo a mesma ordem das etapas descritas acima, uma vez que cada profissional parte de um lugar e essa construção é individual.

Partimos da premissa de que a *carreira* e o *tempo* são aspectos notáveis e estudáveis com o decorrer dos anos.

Dos estudos já realizados, constatou-se que os saberes que servem de base para o ensino e passam a ser designados como fundamentos do saber-ensinar, estão ligados a um só tempo, denominados como: *existenciais, sociais e pragmáticos*.

Tardif (2002) define-os como sendo os saberes da experiência de vida, ou seja, tudo o que este profissional pensa a partir do que já viveu chamando como os *existenciais*.

Os *sociais* seguem aliançados aos diferentes tempos em que se vive e são formados e legitimados pelos grupos sociais.

E, por último, os *pragmáticos*, que estão ligados tanto ao trabalho como ao trabalhador. Trata-se dos saberes do labor, dos saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores.

Pimenta (1999) acredita que a construção dos saberes do professor gira em torno de uma mobilização de conhecimentos da teoria da educação e da didática, ligada a uma capacidade que é desenvolvida em investigar a própria atividade, num processo contínuo de construção de identidades³ dos professores.

O trabalho docente dentro desta relação entre *carreira* e *tempo* é estabelecido a partir, também, da relação entre o professor e seus aprendizados durante um período, nesse sentido, surgem às definições acerca do que vem a constituir-se como o *saber docente*, que é baseado na ideia de uma série de apropriações de conhecimentos, competências e atitudes que servem como base para a composição do ensino.

Pimenta (1999) integra esta discussão definindo os saberes como *saberes da docência- a experiência, saberes da docência- o conhecimento e saberes da docência- saberes pedagógicos*, como explicitado a seguir:

Quadro 10. Saberes docentes.

Saberes da docência-Experiência	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes ligados à sua experiência enquanto alunos, construindo um processo de identificação de situações positivas e negativas associadas à sua jornada discente e de seus professores. - Saberes produzidos no cotidiano num processo reflexivo e constante de sua prática educativa.
Saberes da docência-Conhecimento	- Saberes em consonância com os conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura e graduação.
Saberes da docência-Saberes pedagógicos	- Saberes alinhados as práticas de ensino adquiridas ao longo dos anos por meio de suas experiências individuais e coletivas. Necessidades pedagógicas postas pelo real, sempre renovando as intervenções através de uma intencionalidade, problematizando em busca de soluções eficazes.

Fonte: (Pimenta, 1999).

Tardif (1991) destaca que os saberes são plurais, oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência.

Em um estudo realizado acerca dos autores que estudam a temática dos saberes temos uma divergência de termos que os compõem:

³ Esse termo refere-se a um processo de construção do sujeito historicamente situado. Construindo-se a partir da significação social da profissão, confere à atividade docente a partir dos seus valores, de seu modo de se situar no mundo.

Quadro 11. Categorização dos saberes docentes.

Autores	Tipo de Categoria	Categorias utilizadas
Tardif	Saberes docentes	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes da formação profissional (saberes das ciências da educação, saberes pedagógicos)
Gauthier	Saberes docentes	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes da ação pedagógica.
Shulman	Conhecimentos docentes	Conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento curricular.
Pimenta	Saberes docentes	Saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.
Saviani	Saberes docentes	Saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular.
Nóvoa	Saberes	Saber (conhecimento), saber-fazer (capacidade), saber-ser (atitudes)
Altet	Saberes docentes	Saberes teóricos (saberes disciplinares, saberes da cultura do professor, saberes didáticos, saberes pedagógicos) e saberes práticos ou saberes da experiência e saberes racionais

Fonte: (Neto; Costa, 2016).

Vale destacar que o pluralismo alinhado a estas definições não alteram a base do saber docente. Neste estudo, o foco estará nas concepções utilizadas por Tardif, por se tratar de um dos autores com maior reconhecimento em torno dessa temática, dados com base nos estudos iniciados por Neto e Costa (2016) e na crescente de estudos realizados pelo mesmo até os dias atuais.

2.2 Os diferentes tipos de saberes

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) trazem uma divisão acerca dos saberes com nomenclaturas pontuais e abrangentes, sendo elas: *Saberes profissionais*, *Saberes das disciplinas*, *Saberes Curriculares* e os *Saberes da Experiência*.

O primeiro constitui-se como aqueles que são transmitidos pelas instituições formativas e destinados à formação científica dos professores.

O segundo caracteriza-se como aqueles integrantes da prática docente através da formação inicial nas diversas disciplinas durante a universidade.

O terceiro corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos adquiridos por este profissional no decorrer de sua carreira.

O quarto são os saberes adquiridos no exercício de sua função e por meio da sua prática educativa cotidiana.

Tais saberes contribuem para uma ampla mobilização na prática dos profissionais.

Tardif (2002) prossegue suas análises estabelecendo uma composição detalhada dos saberes docentes, divididos em:

- Saber Pessoal dos professores: Provenientes da história de vida familiar e do ambiente de vida.
- Saberes provenientes da formação escolar anterior: Advindos da escola primária e secundária, etc.
- Saberes provenientes da formação profissional do magistério: Adquiridos através dos estabelecimentos de formação de professores, os estágios e cursos de formação continuada.
- Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho: Da utilização das ferramentas disponibilizadas aos professores, o uso diário de seu trabalho.
- Saberes provenientes de sua própria existência na profissão, na sala de aula e na escola: Vinculados a sua prática do ofício na escola e na sala de aula.

Esse mesmo autor reafirma as questões ligadas aos saberes como possuidores de fontes exteriores que na prática pedagógica diária são mobilizados e passam a fazer parte da identidade deste profissional.

Complementando essas afirmações, Tardif (2000) faz importantes apontamentos acerca da origem dos saberes, trazendo à tona as questões de que alguns aspectos não são oriundos da pesquisa e sim pelo uso de raciocínios, conhecimentos, regras decorrentes dos tipos de ações provenientes do meio em que está inserido.

Como uma forma ampla relacionada a este estudo, Tardif (2000) destaca a epistemologia da prática que engloba o profissional como um todo, principalmente abrangendo todos os seus saberes.

Esse mesmo autor descreve que nessa epistemologia busca-se compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais, e a forma com que passam a produzir, utilizar e transformar em função dos seus limites e dos recursos inerentes as suas atividades de trabalho, constituindo a identidade desse profissional.

2.3 Os saberes docentes em tempos de Pandemia

No final de 2019 e início do ano de 2020 um vírus invadiu o mundo trazendo um novo viés para a vida social.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 31 de dezembro de 2019 ocorreu o primeiro alerta que estava ligado a alguns casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Neste contexto, foi detectado uma nova cepa (tipo) de coronavírus que ainda não havia sido encontrada em seres humanos.

Após uma semana, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades da China afirmaram a veracidade das informações referentes ao novo vírus, que em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2, responsável pela doença COVID-19.

A partir desse momento, ações direcionadas pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) passaram a prestar apoio técnico aos países das Américas, recomendando alerta de vigilância, com o intuito de detectar, isolar e cuidar dos pacientes infectados.

Em 30 de janeiro de 2020, foi decretado Estado de Emergência na Saúde Pública, e em 11 de março de 2020, foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.

Como seres sociais que somos privilegiados pelo contato social rotineiro, fomos surpreendidos por uma ausência emergencial e uma série de questões que inviabilizavam o sistema de permanecer intacto e instável, além de um medo devastador que tomava conta da nação, “quem seria o próximo?”.

Ausências de sorrisos, contatos, instituição de regras sanitárias, deliberações, mais regras, fechamento de diversas empresas de empreendedores de pequeno porte, comerciantes, pequenos produtores até mesmo de multinacionais como as do ramo automobilístico.

Além do número de emergências médicas, todo esse movimento retrógrado foi regado por uma série de incertezas sobre a vida e, de um modo geral, sobre a nossa vida e a do nosso próximo.

Dentro desse contexto histórico de impotência e fragilidade e após um período de silêncio, existiam ações que precisavam reviver apesar do caos. Alguns de nós, após inúmeras perdas pareciam apenas sobreviver.

Santos (2020) trouxe uma análise crítica e, ao mesmo tempo, construtiva a respeito do período pandêmico. Destaca o fator de que uma sociedade passa a ser conhecida através da normalidade ou através de uma crise. No nosso caso, passamos por uma crise sanitária, social e econômica ligada a pandemia.

Porém, Santos (2020) que, alguns pontos podem ser vistos por meio de um ângulo um tanto quanto positivo. Cita as questões relacionadas à crise ecológica, destacando que após a quarentena a poluição diminuiu drasticamente, podendo ser considerado como algo importante para o ecossistema.

A irrupção de uma pandemia não se compagina com esta morosidade. Exige mudanças drásticas. E, de repente, elas tornam possíveis como se sempre o tivessem sido. Torna-se possível ficar em casa e voltar a ter tempo para ler um livro e passar mais tempo com os filhos, consumir menos, dispensar o vício de passar o tempo nos centros comerciais, olhando para o que está à venda e esquecendo tudo o que se quer, mas que só se pode obter por outros meios que não a compra. (Santos, 2022, p. 2)

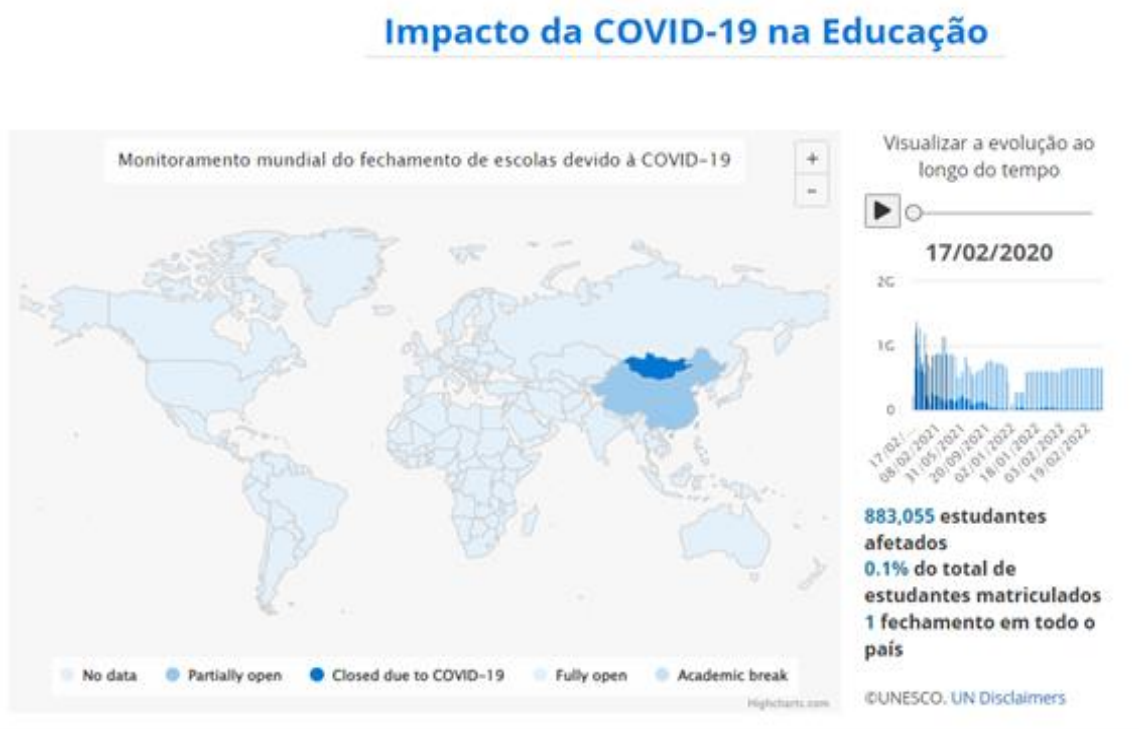
A possibilidade de se passar um maior tempo em casa, aliada a diminuição do consumismo, também foram pontos considerados como positivos neste processo. Também, cita a questão da união da população, denominando-a como uma consciência de comunhão planetária, onde todos deveriam se isolar para um bem maior, um benefício para todos e proteção de muitos.

Trouxe questões ligadas as classes menos privilegiadas, afirmando que qualquer quarentena é sempre discriminatória, sendo mais difícil para uns grupos sociais do que para outros, pois os que já padeciam, tornaram-se ainda mais graves após este período, tornando-se expostos a uma questão de saúde dentro de um quadro já vulnerável. A educação precisava sobreviver apesar dos danos cometidos.

Sobre essa questão, Nóvoa (2022) assinala que a escola em si, necessitava de uma transformação drástica, vindo a diminuir os seus sinais de fragilidades implantados por meio de sistemas de modelos escolares.

A Unesco⁴ realizou pesquisas e participou da divulgação de mapas relacionados ao impacto da Covid na educação brasileira, que pode ser visto por meio dos mapas a seguir:

Figura 4. Ilustração do impacto da covid na Educação - fevereiro de 2020.

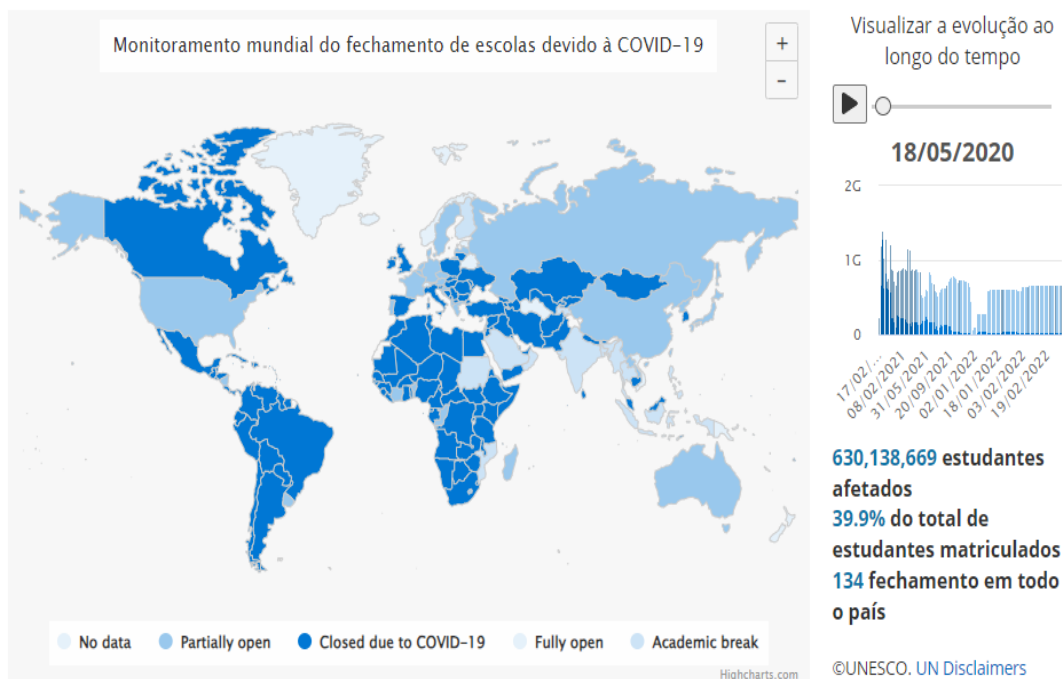


Fonte: (UNESCO, 2020).

⁴ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747unesco#:~:text=A%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas,as%20na%C3%A7%C3%B5es%2C%20acompanhando%20o%20desenvolvimento>>. Acesso em: 20 jun. 2023

Figura 5. Ilustração do impacto da covid na Educação- maio de 2020.

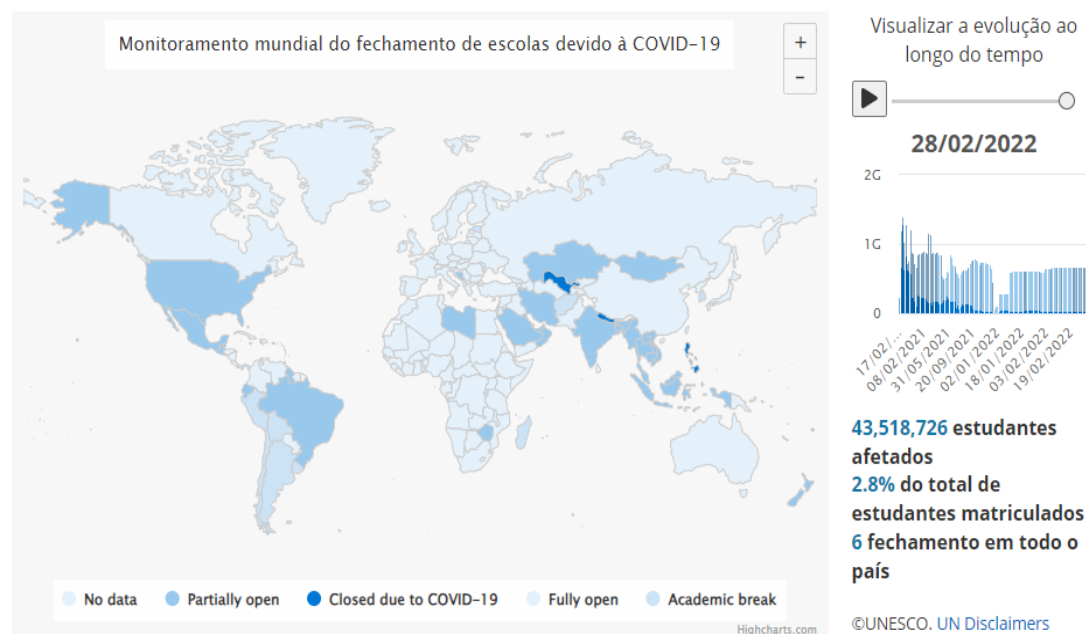
Impacto da COVID-19 na Educação



Fonte: (UNESCO, 2020).

Figura 6. Ilustração do impacto da covid na Educação- fevereiro de 2022.

Impacto da COVID-19 na Educação



Fonte: (UNESCO, 2020).

Por meio dos gráficos foi possível observar um avanço rápido e considerável no fechamento das escolas, sendo que no mês de maio de 2020, havia cerca de 134 estabelecimentos escolares fechados devido à COVID-19. Isso se deu após três meses do início da pandemia. Nota-se que apenas em fevereiro de 2022 tivemos de fato uma recaída com um percentual alto que se deu devido a vários fatores, incluindo menor risco de transmissão e contaminação, bem como a disponibilidade de vacinas (janeiro de 2021) para a população, totalizando em apenas 6 fechamentos em todo o país.

A busca pelo tempo perdido e na tentativa de minimizar os impactos foi preciso adequar o sistema, redes, instituições e profissionais buscando de forma incessante como planejar uma atividade não presencial.

A escola necessitou pensar em novos espaços de aprendizagens, diferentes horários de estudo, novas práticas, buscando diversas formas de avaliação, entre tantos outros pontos de acordo com cada realidade.

Nóvoa (2022) traz à tona a questão das modalidades escolares e suas respostas educativas afetadas pela pandemia divididas em sistemas de ensino, escolas e a própria pedagogia, sendo que a:

Primeira - De um modo geral, a resposta ao nível dos sistemas educativos foi frágil e inconsistente. Os ministros e as autoridades públicas ficaram dependentes de plataformas e de conteúdos disponibilizados por empresas privadas, não sendo sequer capazes de assegurar o acesso digital a todos os alunos.

Segunda - A resposta ao nível das escolas foi em muitos casos, bastante melhor. Através das suas direções avançaram soluções mais adequadas, sobretudo quando conseguiram uma boa ligação às famílias e o apoio das autoridades locais. Percebeu-se bem a importância dos laços de confiança entre as escolas, as famílias e os alunos.

Terceira - No entanto, as melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação. (Nóvoa, 2022. p. 26)

Os resultados foram diferentes do esperado e, ao mesmo tempo, surpreendentes, uma vez que a escola se transformou como uma espécie flutuante de conhecimento, entrando nas casas e convidando as famílias a participarem desse novo momento do processo educativo, como facilitadora dessa etapa na vida humana.

Martins *et al.* (2020) afirmam que as interfaces tecnológicas influenciaram, de certa forma, o mundo contemporâneo, exigindo dos envolvidos, no contexto escolar, a renovação dos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão. Nesse sentido, com o advento da pandemia, na impossibilidade de ter a escola da forma como era concebida, muitas instituições aderiram ao ensino remoto.

Pletsch *et al.* (2020) também acreditavam que a pandemia aligeirou a excessiva dependência no uso dos artefatos digitais, configurando o “super-humano” no seu *espaço home office*, bem como fez prosperar a indústria dos laboratórios virtuais. Tal período foi retratado por desafios em relação à acessibilidade, usabilidade e igualdade de direitos e acesso.

As propostas de continuidade de atividades pedagógicas ocasionaram divergências entre opiniões de especialistas, perpassando pela ideia de encerramento do ano letivo, acompanhada por um forte receio de abandono escolar, evidenciando um abismo social na sociedade da informação e no conhecimento.

Magalhães e Carbonieri (2021) pontuam o emaranhado de sistematizações, análises de documentos oficiais relacionados à Educação na pandemia. Afirmam que em 17 de março de 2020 o Ministério da Educação (MEC) havia descrito, por meio da Portaria nº 343 (Brasil, 2020), que haveria uma substituição das aulas presenciais por aulas digitais, no sistema Superior de Ensino.

Segundo Martins *et al.* (2020), foi em 28 de abril desse ano, que o Conselho Nacional de Educação publicou parecer favorável à possibilidade de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais objetivando o cumprimento da carga horário mínima anual. Além da proposta de reorganização do Calendário escolar, recomendando que as escolas passassem a orientar as famílias e os seus alunos para o planejamento dos estudos, sendo que as atividades remotas passariam a ser realizadas com mediadores familiares, entendendo que as redes de ensino e as instituições possuíam autonomia para decidir a melhor maneira a proceder.

Jakimiu (2020) discute que a implementação do ensino remoto emergencial na Educação Básica desconsidera o ambiente familiar, uma vez que os responsáveis pelas crianças poderiam vir a apresentar dificuldades de

promover esse acompanhamento e orientação necessária, já que, em casa ou não, manteriam uma rotina exaustiva. Desconsiderando, também, as novas rotinas impostas pelo isolamento social, sendo que talvez, em algumas realidades, tais momentos não iriam ocorrer devido a fatores econômicos, sociais e/ou saúde provocados pela pandemia.

Pletsch, *et al.* (2020) destacam, de acordo com o relatório de *Inclusion and education: All means all* idealizado em 2020 pela UNESCO, o contraste vivido nos cenários educacionais do mundo durante a pandemia.

O documento revela que 40% de mais de 200 países pesquisados não tinham condições de oferecer o ensino remoto nesse período, entre eles o Brasil se destaca pelas desigualdades educacionais.

De acordo com esse mesmo autor, uma das ações com grande impacto no país, se deu a partir de uma iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) que promoveu as primeiras intervenções que influenciaram a rede estadual de ensino dando uma luz para os municípios, entre elas:

- Antecipação do período de férias e recesso escolar;
- Aulas ao vivo
- Vídeo aulas e outros conteúdos pedagógicos por meio do Centro de Mídias da Educação de SP, disponível em plataforma digital e no canal aberto de televisão 2.3 - TV Cultura Educação, para estudantes do ensino fundamental e médio.

A proposta apresenta uma apresentação de 10 horas de conteúdo escolar, sem precisar usar a internet de casa ou o pacote de dados móveis do celular do aluno, tendo em vista o futuro contrato entre a Seduc e as quatro maiores operadoras de telefonia do Brasil para patrocinar internet para alunos e professores da rede, sem qualquer custo para os mesmos. (Martins *et al.*, 2020. p. 164)

Levando em conta todo esse pano de fundo histórico, podemos considerar que, assim como todas as esferas da sociedade, a Educação Infantil, objeto deste trabalho, também teve impactos significativos.

É importante destacar que as práticas educativas na Educação Infantil desejavam mesmo que a distância garantir e assegurar os princípios de desenvolvimento adequado para a idade e aprendizagem lúdica. Tornando-se presentes mesmo distantes em dimensão física.

Vale destacar que não havia previsão na legislação brasileira para a existência de uma oferta de Educação Infantil na modalidade a distância, o que gerou desconforto, dúvidas, discussões e posicionamentos novos teóricos, éticos e políticos.

Segundo Jakimiu (2020), levando em conta todos os aspectos e após as primeiras experiências das demais etapas escolares, algumas instituições de Educação Infantil passam a implementar práticas educativas *não presenciais* não considerando os preceitos previstos pela LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010), no que se refere à especificidade da educação a ser ofertada para bebês e crianças. Mas, também, as próprias normatizações e orientações emitidas pelo CNE, as quais não autorizam qualquer iniciativa de cunho educacional não presencial para a etapa da Educação Infantil.

O Parecer CNE/CP nº 5/2020 já previa reorganização do calendário escolar, além de algumas providências acerca da suspensão a longo prazo das aulas presenciais para a educação, referentes à dificuldade para a reposição de aulas, ao retrocesso da aprendizagem, a danos estruturais e sociais para as famílias de baixa renda, ao stress familiar, ao aumento da violência doméstica e evasão escolar.

Na Educação Infantil surgiram mais alguns pontos de destaque como aqueles ligados aos fatores de garantia de um padrão de qualidade para os alunos, lembrando-se dos seus direitos, objetivos da aprendizagem, cumprimento da carga horária mínima (60% da carga horária obrigatória), segundo a LDB, e ainda uma formação continuada para que esses professores cumprissem com seu trabalho de forma efetiva.

Carbonieri e Magalhães (2021) criticam a forma aligeirada com que foi pensado e planejado o Parecer CNE/CP 05/2020, pois acreditavam que a Educação Infantil não havia sido pensada em suas especificidades, pois houve uma ausência de definição clara e objetiva do que era o ensino e a aprendizagem e, conseqüentemente, nos rumos da educação de cada sistema de ensino, deixando aberto para que cada sistema pensasse de uma forma.

Lima (2020) já acreditava na possibilidade de elaboração de um currículo emergencial para a condição de trabalho não presencial na Educação

Infantil, onde o processo de ensino foi colocado em evidência nas mais variadas alternativas e propostas para seguir a escolarização das crianças.

Essa mesma autora acredita que o surgimento do currículo emergencial nasce a partir de uma possibilidade de reestruturar e ampliar as ações educativas que promovam a humanização das novas gerações, ao mesmo tempo, em que ampliam os conhecimentos dos educadores.

Objetivou-se verificar os sistemas expressivos, as emoções, a empatia, favorecendo os comportamentos criativos e estimulando a cooperação integrada. Tal currículo, segundo a autora, continuará sendo utilizado no período pós pandemia visando ampliar as práticas com o movimento do corpo e favorecendo situações lúdicas e sistemas de expressões de emoções, poesia e música.

E nesse emaranhado de situações foi de fato estabelecida a Educação Infantil na pandemia que, mesmo não atingindo de igual forma todas as crianças, ocorreu em diversos municípios.

Na pandemia, foi possível uma oportunidade, de em meio a uma situação totalmente atípica, essa etapa escolar e os profissionais dos quais faziam parte dela se reinventarem e buscarem serem notados enquanto precursores e colaboradores do desenvolvimento, envolvendo as famílias nessa busca processual e conceitual.

Além de todas as preocupações elencadas com o ensino remoto e a educação das crianças, no município em questão, houve a necessidade de pensar a questão da alimentação, sugerindo um guia de orientação aos pais contendo informações quanto aos cuidados com a higiene e alimentação das crianças, além de oportunizar meios de manter a alimentação escolar mesmo no período pandêmico.

De acordo com o documento orientador Parecer CNE/CP nº 11/2020, o sistema de ensino deveria observar e preservar independente da faixa etária, no cômputo de sua carga horária, visando a garantia dos seguintes pontos elencados a seguir:

- os objetivos de aprendizagem da BNCC relacionados ao respectivo currículo e/ou proposta pedagógica que se pretendia atingir;
- as formas de interação (permeadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) com o estudante para atingir tais objetivos;

- a estimativa da carga horária equivalente para o atingimento deste objetivo de aprendizagem considerando as formas de interação previstas;
- a forma de registro de participação dos estudantes, inferida a partir das atividades entregues relacionadas aos planejamentos de estudos encaminhados pela escola e às habilidades e objetivos de aprendizagem curriculares;
- as formas de avaliação não presenciais durante situação de emergência ou presencial após o fim da suspensão das aulas;

Levando em conta os itens citados anteriormente, também era preciso prever formas de garantir atendimentos e objetivos de aprendizagem para as instituições que tivessem dificuldade na realização de atividades. Além de realizações, quando possível, de cursos de formação pedagógica aos professores para utilização de metodologias com mediação tecnológica ou não, bem como realização de processo de orientação aos pais e estudantes sobre a utilização dessas metodologias.

Apesar dos apontamentos realizados por Leis, alguns deles não puderam ser garantidos por meio das dificuldades relatadas por cada rede de ensino.

Segundo Martins (2020), no Brasil, por meio dos dados da UNICEF, os apontamentos eram de que mais de 4,8 milhões de crianças e adolescentes não possuíam internet em suas residências. Em abril de 2020, a Unesco afirmou que 1,5 bilhões de crianças e adolescentes já estavam fora da escola em 188 países devido às regras de isolamento social.

Tais índices indicam um “novo normal” com numerosos impactos que de certa forma assombrarão por muitos anos por meio das lacunas deixadas no sistema educativo.

O parecer CNE/CP nº 5/2020 foi um dos documentos orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas. Previa ações emergenciais ligadas a educação em geral, como algumas delas descritas a seguir:

Quadro 12. Ações desencadeadas para a educação.

Ações
- Implantação de sistema de monitoramento de casos de coronavírus nas instituições de ensino;
- Destinação dos alimentos da merenda escolar diretamente aos pais ou responsáveis dos estudantes;
- Disponibilização de cursos formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma AVAMEC- Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação;
- Reforço em materiais de higiene nas escolas por meio de recursos do Programa Dinheiro na Escola (PDDE) para as escolas públicas a serem utilizadas na volta às aulas;

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Parecer CNE/CP nº 5/2020

Nesse documento, ficou sugerido como proposta de amenizar as eventuais “perdas” das crianças que as escolas desenvolvessem alguns materiais de orientações aos pais com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durasse o período de emergência. Exclui-se a necessidade de reposição de aulas e quantificação de horas para a Educação infantil, uma vez que esta seria realizada em casa com as famílias.

Nesse contexto, também foram possibilitados a prática de um contato com as famílias através da internet, celular, sempre que possível. Além disso, as escolas poderiam definir a oferta do instrumento de resposta e a forma do *feedback* das famílias do que estava sendo realizado em casa.

Outra alternativa foi o envio de material de suporte pedagógico organizado pelas escolas para as famílias.

Assim, **para crianças das creches (0 a 3 anos)**, as orientações para os pais devem indicar atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas infantis. Para auxiliar pais ou responsáveis que não têm fluência na leitura, sugere-se que as escolas ofereçam aos cuidadores algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura. Já para **as crianças da pré-escola (4 e 5 anos)**, as orientações devem indicar, da mesma forma, atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades em meios digitais quando for possível. A ênfase deve ser em proporcionar brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças. As escolas e redes podem também orientar as famílias a estimular e criar condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem. Além de fortalecer o vínculo, este tempo em que as crianças estão em casa pode potencializar dimensões do desenvolvimento infantil e trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade. (Brasil, 2020, p. 10)

O grande fator relevante desse processo, é que o documento sugere que a inovação e a criatividade de cada rede, envolvendo as escolas, os professores e os estudantes para que pudessem construir seus passos e se adequar da melhor maneira.

Nesse sentido, como uma situação totalmente atípica e que envolve uma série de questões novas e mediações nunca promovidas pela escola, surge este estudo com um olhar sobre a atuação dos saberes no novo cenário vivenciado. Além da mobilização de saberes coletivos gestados pela imposição do isolamento social e pelos desafios das redes em termos tecnológicos.

Durante o período pandêmico, o município desde estudo promoveu algumas ações, conforme o quadro das ações exposto anteriormente, baseadas nos documentos orientadores e pareceres para a Educação Infantil.

No primeiro momento, a rede municipal contou as determinações em alguns aspectos das diretrizes e decisões apontadas pelo sistema estadual de ensino e pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), além de criar seus próprios decretos de acordo com os índices de contaminação indicados pela área da saúde na cidade.

Os órgãos municipais propagavam por meio do diário eletrônico oficial as novas regras para todas as esferas da sociedade através de decretos relacionados ao “novo normal” e suas demandas.

A Secretaria Municipal de Educação (SMEC) do campo deste estudo realizava reuniões periódicas com o poder executivo, visando discutir as ações que seriam desencadeadas para cada momento futuro.

Os gestores da rede participavam de reuniões, nesta secretaria, visando discutir e ampliar as ações educativas e a proteção em cada ambiente escolar para os funcionários que estariam futuramente trabalhando nas escolas. Após os primeiros quarenta dias em que havia sido decretado o Estado de emergência no país, o município passou a caminhar, ainda de maneira tímida e vagarosa, no objetivo de restabelecer a rotina das escolas e dar continuidade ao processo de ensino, mesmo que de forma remota.

O primeiro grupo de trabalho a retornar para as escolas foi composto pela equipe da gestão, administração - secretaria, limpeza e vigia.

No ano de 2020 e 2021, as primeiras ações desencadeadas foram ligadas a distribuição de cestas básicas para cada aluno matriculado no

município. Garantindo, também, entregas para aqueles que residiam na zona rural através do transporte público.

Em seguida, foram decididas as primeiras orientações aos docentes, que deveriam permanecer em *home office*, mas disponíveis para plantão de dúvidas no período de trabalho o qual lecionam e caso a instituição necessitasse de contato. Além disso, deveriam realizar um relatório semanal contendo a descrição do planejamento de suas atividades em casa.

Os horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) eram realizados por meio de *reuniões online* com os professores, através do *Google Meet* direcionados pela gestão, a qual deveria passar as orientações de como seriam as próximas ações desencadeadas pelo município.

A primeira ação, que teve início em abril de 2020, permanecendo em 2021, foi a elaboração de um material apostilado impresso destinado a cada etapa escolar, contemplando desde o infantil até o ensino fundamental, o qual foi escrito e planejado pela gestão e pelos próprios professores. No caso da Educação Infantil, as propostas foram divididas por áreas (Educação Física, Arte e através dos cinco campos de experiências propostos pela BNCC).

No material apostilado eram propostas atividades que buscavam promover o desenvolvimento das crianças, contando com a mediação dos familiares na execução e preparação das tarefas que envolviam brincadeiras, interações e ludicidade. Também era pedido as famílias que preenchessem um espaço destinado que continha uma avaliação da atividade como forma de retorno para os professores.

Tonucci (2020 *apud* Silveira, 2021), em seu estudo, também fez um alerta acerca da importância das propostas serem guiadas pelos princípios da brincadeira, como um direito irrevogável da criança, bem como da autonomia e do protagonismo, buscando possibilidades que entrelacem crianças, educadores e pais.

Vide figura a seguir:

Figura 7. Material apostilado elaborado pelo município durante o período pandêmico.



MATERNAL I

NOME COMPLETO DO (A) ALUNO (A):

PROFESSOR (A):

ESCOLA:



**2º BIMESTRE
2021**

SEMANA: 10 A 14 DE MAIO

ATIVIDADE 1: PEGA NA COR!

MATERIAIS: OBJETOS DA PRÓPRIA CASA.

DESENVOLVIMENTO: FALAR PARA A CRIANÇA QUE SE TRATA DE UMA BRINCADEIRA E EXPLICAR COMO SERÁ REALIZADA. O ADULTO ESCOLHE UMA COR, CONTA ATÉ O Nº 3 E DEPOIS QUE FALAR A PALAVRA "JÁ", CORREM JUNTOS ATÉ O OBJETO DA COR ESCOLHIDA, COLOCANDO AS MÃOS SOBRE ELE. REPETIR A BRINCADEIRA QUANTAS VEZES A CRIANÇA QUISER.

SUA CRIANÇA GOSTOU DE REALIZAR ESSA ATIVIDADE?
PEÇA PARA ELA PINTAR A CARINHA CORRESPONDENTE.

NÃO GOSTEI



GOSTEI



ESTAMOS COM SAUDADES

NÃO VEMOS A HORA DE NOS ENCONTRARMOS
PARA BRINCAR E APRENDER JUNTOS.
PREPARAMOS COM MUITO CARINHO NOVAS
ATIVIDADES E PEDIMOS PARA QUE AS
DESENVOLVAM COM O MESMO ENTUSIASMO
E CAPRICO QUE VOCÊ FARIA EM SALA DE AULA.

**BEIJOS DE SEUS PROFESSORES
E TODA EQUIPE ESCOLAR!**



ESPAÇO, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

ATIVIDADE 5: MUITO E POUCO.

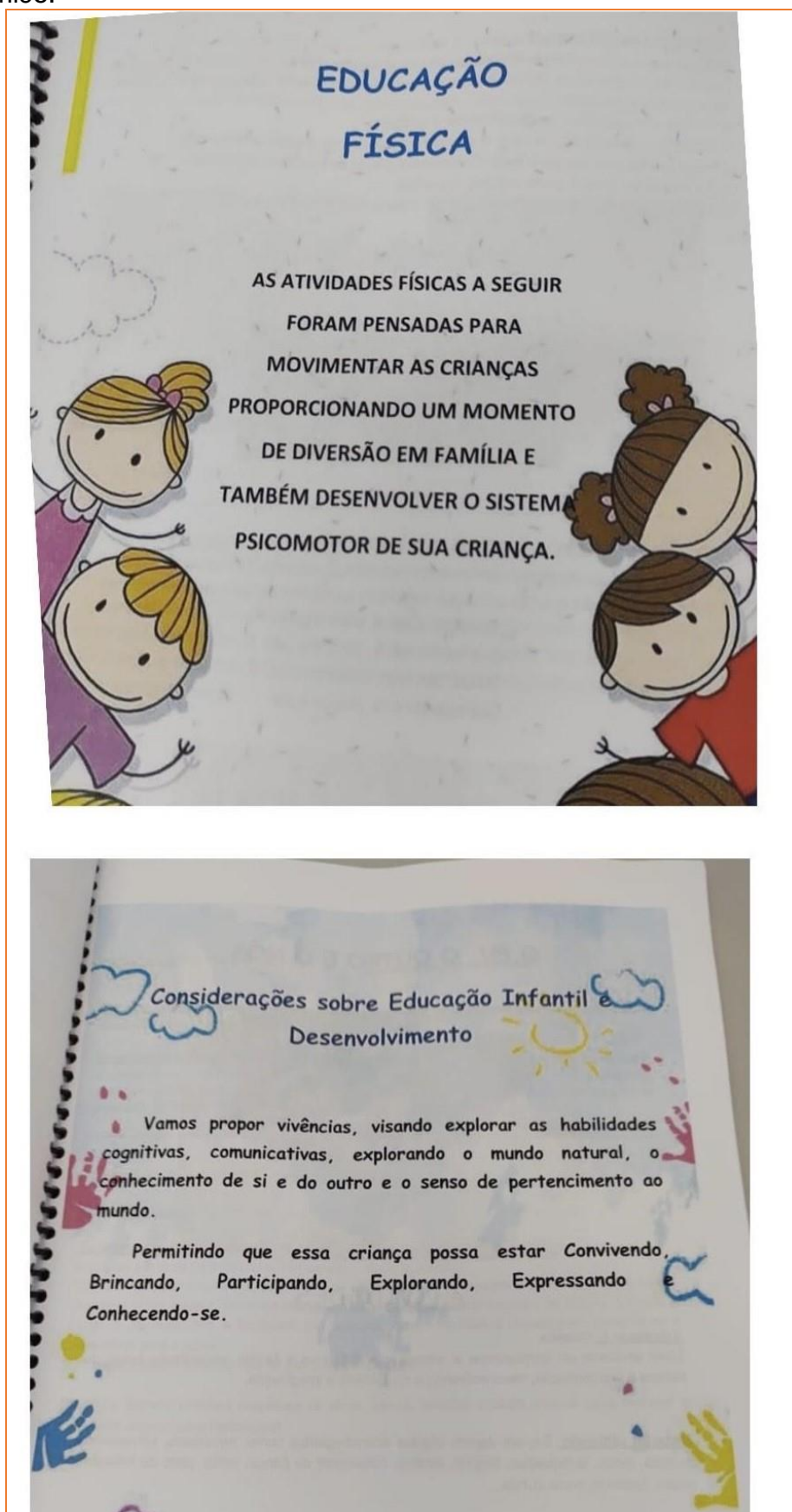
MATERIAL UTILIZADO: GIZ DE CERA OU LÁPIS DE COR; OBJETOS VARIADOS, DOIS POTES.

DESENVOLVIMENTO: SEPRE UMA BOA QUANTIDADE DE ALGUM OBJETO DO MESMO GRUPO, TAIS COMO: CANETAS, MEIAS, COLHERES, FITAS E OUTROS. SEPRE TAMBÉM DOIS POTES QUE CAIBAM ESSES OBJETOS. EM UM DOS POTES, COLOQUE UM OU DOIS OBJETOS E NO OUTRO, MUITOS DELES. DEMONSTRE QUE EM UM POTE TÊM POUCOS E NO OUTRO TEM VÁRIOS. FAÇA ISSO REPETIDAS VEZES, ALTERNANDO AS QUANTIDADES DE MUITO E POUCO. FEITO ISSO, PEÇA PARA A CRIANÇA SEPARAR **MUITOS** OBJETOS EM UM POTE E **POUCOS** EM OUTRO. APÓS ESSA BRINCADEIRA, QUESTIONE A CRIANÇA QUAL DAS ÁRVORES ABAIXO TEM POUCAS MAÇÃS E QUAL TEM MUITA. APÓS ESSA OBSERVAÇÃO, PEÇA PARA PINTAR A ÁRVORE QUE TEM MUITAS MAÇÃS.



Fonte: Fotos retiradas do próprio material.

Figura 8. Material apostilado elaborado pelo município durante o período pandêmico.



Fonte: Fotos retiradas do próprio material.

Nota-se que as propostas do município estavam baseadas em situações de aprendizagem e não propriamente atividades com exigência de representação gráfica, o que fez maior sentido para esta etapa de escolarização.

Na Educação Infantil, o material foi elaborado e dividido para as seguintes etapas: *Berçário I (4 meses a 1 ano e 11 meses); Berçário II (1 ano a 2 anos e 11 meses); Maternal I (2 anos a 3 anos e 11 meses); Maternal II (3 anos a 4 anos e 11 meses); Pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses).*

O objetivo deste material foi o de promover interação entre as crianças e suas famílias através de atividades lúdicas com materiais diversos e ilustrativos (Figura 9).

Figura 9. Material apostilado contendo figuras ilustrativas destinado para crianças de creche matriculadas no Berçário II.

2 – ATIVIDADE: ACERTE O ALVO

MATERIAL UTILIZADO: Caixa de papelão;
bola de plástico leve

DESENVOLVIMENTO: faça uma abertura na parte oposta da caixa de papelão, onde a criança deverá acertar o alvo simulando uma trave de gol.



<https://i.pinimg.com/originals/5d/ab/5a/5dab5abb2926f9e3ca64891a0e14b0c1.jpg>

3- ATIVIDADE: TUBOS DIVERTIDOS

MATERIAL UTILIZADO: rolos de papel higiênico ou rolos de papel toalha/fitas crepe/bolas de algodão, de papel ou tampinhas de garrafa

DESENVOLVIMENTO: fixar os rolos de papel na parede, que esteja na altura da criança, para que possa colocar as bolas dentro de um ou mais tubos, conforme figuras abaixo.

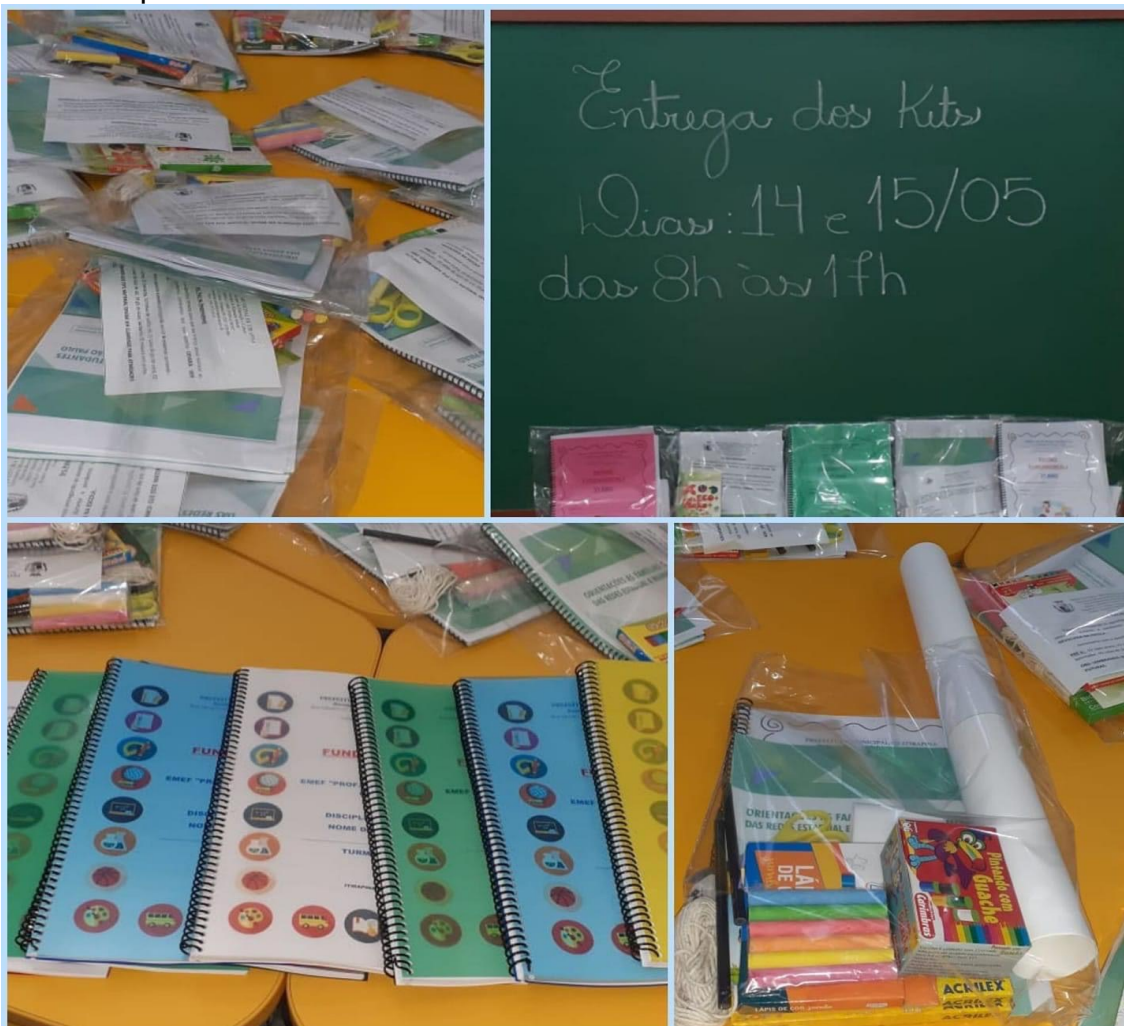


<https://www.pinterest.co.uk/pin/308567011974767000/>

Fonte: Foto retirada das redes sociais de uma das escolas do município.

As creches e escolas de todo o município também fizeram a entrega de kits de materiais para cada aluno juntamente com o material apostilado (Figura 10).

Figura 10. Kits de materiais diversos entregues por cada instituição de ensino no município.



Fonte: Foto retirada das redes sociais de uma das escolas do município.

Havia um controle da gestão e da secretaria da escola no recebimento e devolução dessas atividades.

No ano de 2022, as ações desencadeadas sofreram algumas alterações, pois houve a substituição da gestão municipal e a troca de alguns pares da SMEC, dessa forma, foram oferecidos a opção de cadastro para recebimento de kits merenda ou até mesmo a opção da merenda na escola, onde as crianças poderiam ir almoçar na instituição em horários específicos, todos os dias da semana (Figura 11).

Figura 11. Bilhete eletrônico publicado nas redes sociais de uma das escolas do município.



Fonte: Foto retirada da rede social da instituição.

Partindo do princípio de uma maior interação das crianças e da família com a escola, foi planejado o envio de vídeos e proposta de atividades semanais por meio do aplicativo *Telegram*⁵.

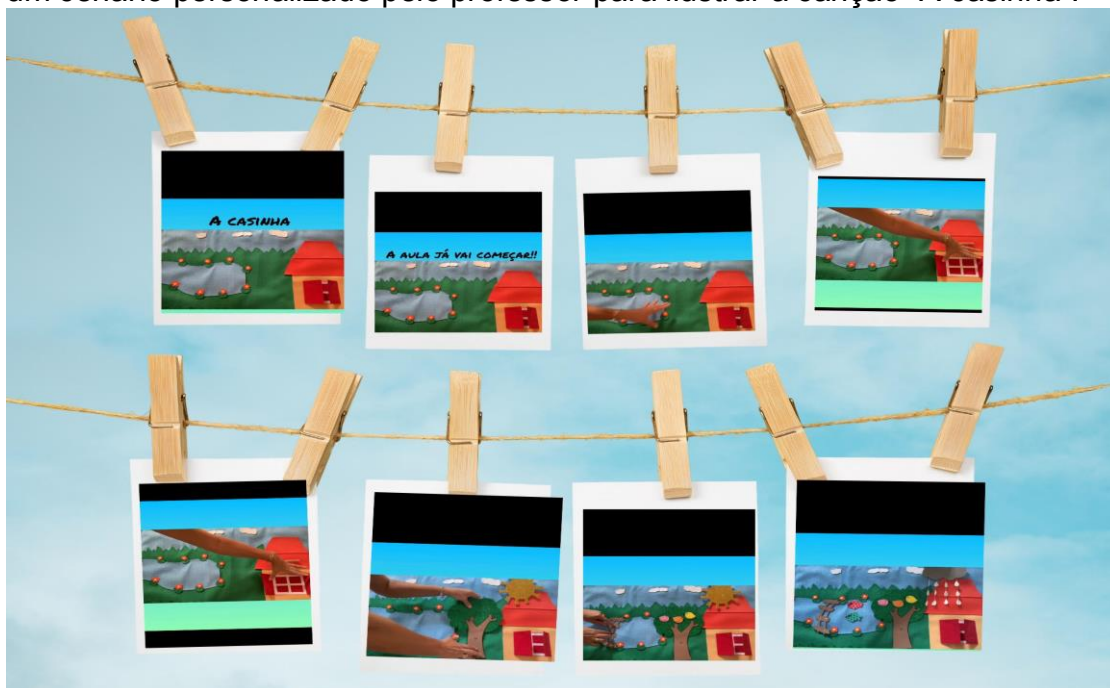
As escolas criaram grupos nesse aplicativo separados por turmas, elaborados com o uso dos contatos telefônicos indicados na matrícula, e os pais, por sua vez, foram orientados por meio das redes sociais e via contato telefônico a baixarem o aplicativo do *Telegram* em seus celulares. Também foram oferecidos auxílios para cada familiar que tivesse dificuldade no manuseio do aplicativo.

⁵ Mensageiro instantâneo puro, simples, rápido, seguro e sincronizado em todos os seus dispositivos. Um dos 10 apps mais baixados do mundo com 500 milhões de usuários ativos. Conecta pessoas de maneira única. Disponível em <Appstore> Acesso em 15. mai. 2023

A adesão das famílias ao uso do aplicativo foi considerável e, semanalmente, os professores enviavam vídeos com orientações da semana.

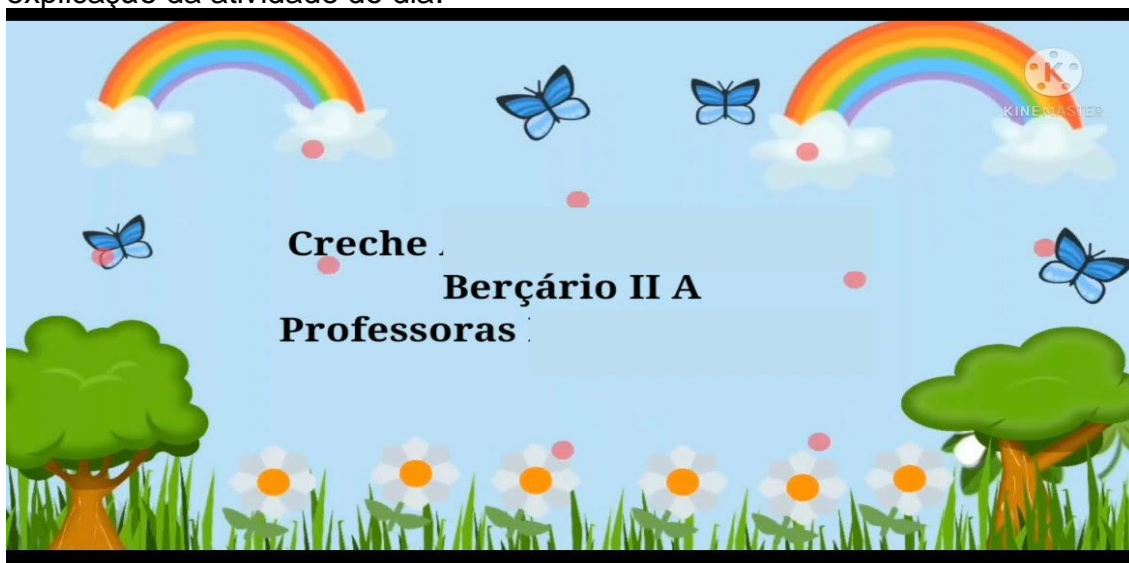
Na Educação Infantil eram enviados vídeos de Contação de Histórias, Músicas e propostas de atividades (Figuras 12 e 13), tais vídeos eram criados através de aplicativos no celular, como, por exemplo: *Kinemaster* e *InShot*.

Figura 12. Cenas do vídeo postado no grupo através do Telegram contendo um cenário personalizado pelo professor para ilustrar a canção “A casinha”.



Fonte: Fotos retiradas do aplicativo *Telegram*.

Figura 13. Cena do Vídeo inicial postado no aplicativo do Telegram contendo explicação da atividade do dia.



Fonte: Foto retirada do grupo do *Telegram*.

Plestch *et al.* (2020) afirmam que durante este período pandêmico houve um crescimento de uma espécie de laboratórios virtuais. Vale destacar que o uso da tecnologia visava possibilitar momentos de interação entre a escola e estudantes. Porém, entre o uso de apostilas e interatividade por diferentes meios, o ensino remoto repercutiu e relevou disparidades em diferentes âmbitos.

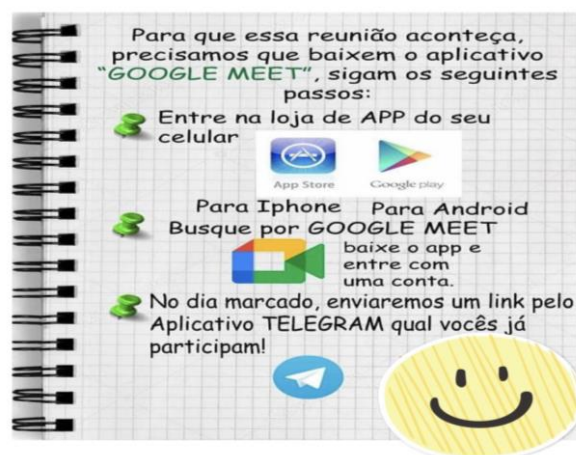
Nessa situação, tivemos um momento histórico na vida docente, uma vez que, do dia para a noite, passaram a ser *youtubers*, enfrentando, em alguns casos, sobrecarga de trabalho devido às demandas *home office* e dificuldades para realizar, editar e enviar seus vídeos e preencher relatórios semanais para a instituição.

Por isso, foi criada uma rede de apoio entre professores e gestão para que ambos se auxiliassem. A interação nos grupos era promovida pelos professores que pediam fotos ou registros escritos das famílias após a execução das atividades com as crianças. Esse retorno era penoso e desafiador, muitas vezes, os profissionais relatavam um silêncio que foi sendo destrinchado por algumas famílias com o passar do tempo.

As famílias tinham acesso aos professores por meio do aplicativo, podendo tirar dúvidas sobre todos os assuntos escolares e sobre dificuldades relacionadas as atividades e estímulo adequado para as crianças, o que de fato ocorreu com alguns docentes, que relatavam situações diversas para a gestão.

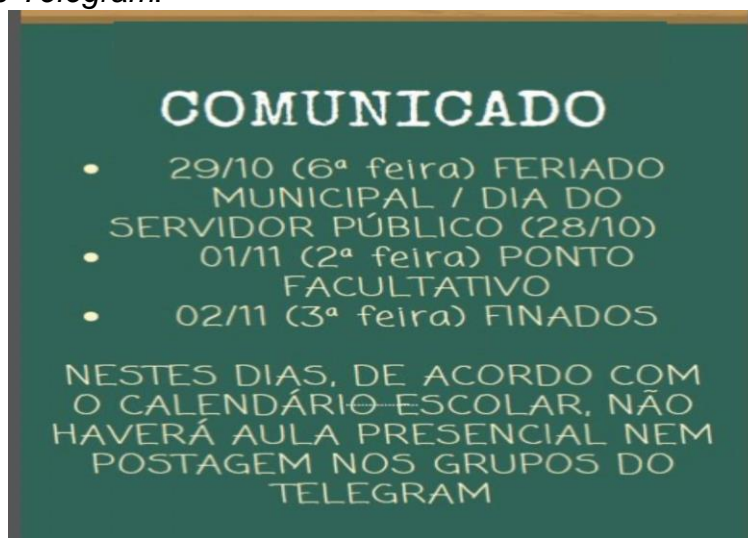
Os comunicados e bilhetes semanais eram enviados nos grupos, como por exemplo, o da reunião de pais, vide conforme a Figura 14 e 15.

Figura 14. Bilhete eletrônico postado no *Telegram* contendo informações sobre a reunião de pais *online*.



Fonte: Foto retirada de rede social de uma escola do município.

Figura 15. Bilhete eletrônico informando sobre feriados e ausência de postagens no *Telegram*.



Fonte: Foto retirada de redes sociais de uma das escolas do município.

Os professores, aos poucos, foram retornando suas rotinas presenciais, frequentando a escola, de 2 a 3 vezes na semana, procurando seguir os protocolos de prevenção como o uso obrigatório de máscaras e seguindo uma escala elaborada pela gestão com o intuito de evitar aglomerações.

A SMEC também adotou cursos de formação continuada com a intenção de minimizar efeitos da pandemia para todos os funcionários da rede educacional denominado *Formação Educa Mente- Mindfulness (Programa de Gerenciamento da Ansiedade e Estresse)*, além disso, para os professores optou-se por proporcionar um curso que auxiliasse no uso de ferramentas digitais na rotina educacional pós-pandemia chamado *Recursos e ferramentas Google Workspace for Education*.

O meio de comunicação deu espaço as mídias e a internet, fazendo com que os profissionais necessitassem se apropriar de forma rápida desses acessos que faziam parte de um novo normal permeado de atitudes e modelos educativos inovadores.

Pelo exposto, é possível perceber a tramitação de novos saberes que serão elencados mais a fundo no subtítulo da análise dos dados referentes a este estudo.

Na obra intitulada *Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente*, Tardif, Lessard, Lahaye (1991) afirmam que

Os saberes da experiência [...] no exercício cotidiano de sua função os limites aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de serem acabadas, e que exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (p.1)

Nesse sentido, vale destacar que, como afirma Tardif (2002), os docentes possuem conhecimentos e saberes experienciais e profissionais. Esses saberes ajudam diariamente aqueles que, muitas vezes, não se sentem capazes de ressignificarem suas práticas, independentemente de qualquer situação. O que de fato passou a ser explorado devido à necessidade de ter que repensar novos processos educacionais que aprimoraram a prática desses profissionais.

A ressignificação da atuação dos professores trouxe transformações nas estruturas organizacionais com diversidade de métodos em meio a uma crise de proporção mundial, nesse sentido, jamais seremos os mesmos.

A identidade de um profissional é construída por meio de processos de socialização e carreira docente. Nesse sentido, podemos dizer que a historicidade de vida vivenciada na pandemia e expressa dentro dos saberes profissionais docentes trará contribuições ímpares devido à necessidade de uma reativação temporal da escola, do profissional, dos alunos e das famílias.

Os saberes incorporados nas práticas educativas formam este profissional que, constantemente, precisa atualizar-se desenvolvendo formas reflexivas de ação e saberes, por meio de práticas e formação continuada. Ponto que foi explorado por diversos municípios durante o período pandêmico.

Os saberes são construídos durante um período de aprendizagem, exigindo do professor práticas, experiências, tempo e hábitos. Nesse sentido, é de forma contínua que a sua identidade é construída independente do tempo em que vive.

Conclui-se que os saberes constituem a vida do professor enquanto um sujeito comprometido que carrega marcas da sua história de vida, dos espaços sociais já frequentados, dos pares integrantes do seu meio social e, também, da própria profissão, servindo de aspectos contribuintes para a sua carreira.

É nessa constituição docente que ele busca posicionar-se no mundo com seus aspectos emocionais, sociais e seus saberes individuais e coletivos adquiridos com o tempo. Fica claro que nem os aspectos temporais ou

mudanças sociais podem impactar um professor na construção de um saber, pois sempre há tempo, sempre há a necessidade de um novo florescer, mesmo em meio ao caos.

Partindo dos elementos abordados nessa seção temos exposto à pluralidade dos saberes e a reciprocidade que há entre eles. No contexto pandêmico, ficou explícito a necessidade de posicionamento profissional e institucional na tentativa de amenizar os danos.

Foi nesse sentido, visando a continuidade do processo formativo, que houve a mobilização dos saberes aliançados a partir da própria vivência, e por meio de um ato imprevisto passaram a fazer parte dos aportes educativos na vida de cada profissional.

Por esse motivo, esse estudo tornou-se necessário na tentativa emergente de registrar e revisitar os saberes docentes, identificando o que teríamos de ímpar nessa vivência atípica, pois a cada cenário vivenciado os desafios e práticas educativas trazem uma novidade educacional.

Na seção seguinte discorreremos sobre os métodos e dados coletados nessa pesquisa, bem como a importância de cada um deles.

3. METOLOGIA DA PESQUISA

Essa seção aborda os caminhos metodológicos da investigação, pontuando a natureza da pesquisa, o campo investigado, os métodos e técnicas de investigação, o perfil das participantes, bem como a organização e categorização dos dados.

3.1 O Paradigma do estudo

Considerando que a questão de pesquisa deste estudo gira em torno de buscar detectar os desafios e saberes dos professores de educação infantil na pandemia, foi adotada uma abordagem qualitativa (Bodgan; Biklen, 1994; Gil, 2002). Essa abordagem caminha na perspectiva de um enfoque direto com a fonte dos dados, tornando possível elencar questões educativas, por intermédio dos parceiros investigados, permitindo a interpretação de suas vivências e experiências individuais e coletivas.

Para isso, buscou-se responder à questão de pesquisa utilizando como estratégia um estudo de caráter exploratório-descritivo (Selltiz *et al.*, 1965), por se tratar de um meio que se aproxima da problemática, de forma a torná-la explícita, aprimorando ideias, além de ser uma forma utilizada de obtenção de informação sobre práticas em situações de vida real. Considerando-se descritiva, por tratar-se de uma descrição das características de um grupo (Gil, 2002), possibilitando a um grande alcance de métodos e coleta de dados. (Selltiz *et al.*, 1965).

3.2 O Campo de estudo

O município escolhido para este estudo está situado no interior paulista, sendo considerado de pequeno porte e, atualmente, segundo dados do IBGE⁶ (2021), possui em torno de 18.387 habitantes.

O desenvolvimento do sistema de ensino se deu através do processo de criação de escolas de maneira crescente.

⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/>>.html> Acesso em: 10 jan. 2023.

Em 1996, surgem as duas primeiras escolas do Ensino Fundamental no âmbito estadual e, posteriormente, tornaram-se municipais.

O atendimento à Educação Infantil se dava em uma única EMEI, para o segmento de *pré-escola* e em duas instituições filantrópicas conveniadas com a prefeitura para o segmento *creche e pré-escola*.

Uma delas era mantida pelo Lar Espírita da Criança e outra pela Associação Promocional da Paróquia, ambas de caráter confessional, mantidas através de recursos federais, estaduais e municipais.

Essas creches, com o passar dos anos e com o surgimento de outras, findaram-se, concentrando-se os atendimentos das crianças nas creches construídas e financiadas pelo município.

Em 1998, surgem mais algumas escolas de atendimento a infância e ao Ensino Fundamental e outras de educação em tempo integral que eram integradas por oficinas culturais no período oposto e que também prestavam atendimento para a Educação Infantil.

Atualmente, o município conta com 8 escolas, sendo que as destinadas à Educação infantil são formadas por 6 unidades compostas por: 2 creches-uma creche municipal (CME) e uma creche escola (CER), 1 Escola municipal de Educação Infantil (EMEI), 1 Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e 2 Centros de Educação Integral (CEIS).

3.3 Métodos e técnicas da investigação

Após a formulação específica do problema de pesquisa foi necessário elaborar os métodos para a obtenção dos dados. Nesse sentido, acredita-se que se trata de um dos pontos principais que introduzem medidas para negação de um viés e possível imprevisão (Selltiz *et al.*, 1965).

Após a autorização do Comitê de Ética, foi enviada a Secretaria Municipal de Educação (SMEC) do município os Termos de Consentimento para autorização da coleta dos dados, bem como uma carta de autorização do coparticipante (Apêndice A), uma vez que era necessário que houvesse uma conscientização de que estaria ocorrendo uma pesquisa nas escolas.

O próximo passo foi dado por meio de contato com os gestores de cada unidade escolar e foi explanado o objetivo da pesquisa. Em seguida foram

enviados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, após assinados pelos participantes, foram enviados os questionários nos *e-mails* dos colaboradores.

Os colaboradores tiveram suas identidades mantidas como forma de dar maior autonomia para que pudessem se expressar livremente em suas respostas, permitindo ao pesquisador um olhar neutro, analítico e reflexivo dos dados.

Foi esclarecido que, se fosse necessário, haveria encaminhamento elaborado pela pesquisadora através de um relatório que descrevesse os objetivos da pesquisa. Bem como os motivos pelos quais os colaboradores julgassem que, em algum momento, poderiam ter causado efeitos contrários ao esperado em qualquer área de sua vida devido à sua participação, solicitando o atendimento especializado na tentativa de minimizar os efeitos negativos aparentes.

3.4 Caminhos para a definição e identidade dos participantes

Nessa etapa, foram pensados critérios para a seleção dos participantes da pesquisa, que estivessem relacionados com os objetivos específicos e que viessem a contribuir com as respostas da questão problema. Nesse sentido, foram escolhidas colaboradoras, que se tratavam de professoras da rede da Educação Infantil, atuantes em um município do interior paulista, durante a pandemia.

Após a autorização do Comitê de Ética, foi enviado a Secretaria Municipal de Educação (SMEC) os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) para autorização da coleta, que também foram entregues as escolas de Educação Infantil da rede. A partir disso, foi feito um levantamento das professoras de Educação Infantil (PEI) que foram participantes da pesquisa.

Buscou-se, de forma cautelosa, analisar o que de fato estaria dentro do esperado e corresponderia ao tempo hábil de aplicação para este estudo.

Optou-se pelo instrumento do questionário (Apêndice C), que buscava traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos

Seguindo algumas orientações de Gil (2002), pensou-se em incluir questões relacionadas ao problema proposto, evitando questões que penetrassem na intimidade dos participantes. Além de levar em conta o sistema de referência dos participantes, não sugerindo respostas e referindo-se a uma única ideia de cada vez.

Após a formulação das questões, e antes de enviar o questionário para todos os colaboradores, selecionou-se uma voluntária que prontamente respondeu ao instrumento prévio de teste e, posteriormente, participou da pesquisa.

O objetivo de realizar um “pré-teste”, foi o de uma análise da clareza e precisão dos termos utilizados, a quantidade de perguntas, a forma de fazer a pergunta e sua ordem, detectando possíveis melhorias a serem realizadas e saber o tempo médio de duração para a resposta do questionário (Gil, 2002, p.120-121). A voluntária foi questionada em relação ao entendimento das propostas das questões e se havia alguma questão desconfortável ou constrangedora.

Após as repostas da voluntária, em dezembro de 2022, foi enviado o questionário para 30 professores da educação infantil, em seus *e-mails* através do instrumento *Google Docs*⁷, de um total de 49 professores atuantes nessa etapa.

Optou-se por esta ferramenta *online*, por ser uma forma facilitadora promovida durante da pandemia. Além de ser um meio pelo qual a maioria dos participantes já havia feito uso e conseguiria responder às questões sem maiores dificuldades.

De um total de 30 questionários enviados, retornaram 21, sendo eles objetos de análise dessa pesquisa.

3.5 Organização e categorização dos dados

Após o levantamento e a partir dos referenciais teóricos que sustentaram o objeto de pesquisa, os dados coletados foram organizados, sistematizados e

⁷ O Google Docs é um serviço para Web, Android e iOS que permite criar, editar e visualizar documentos de texto e compartilhá-los com amigos e contatos profissionais. Com a possibilidade de trabalhar offline, esta ferramenta pode salvar os arquivos tanto no drive online do Google quanto na memória do dispositivo. Disponível em < <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google-docs-app/> > Acesso em: 10.jan.2023

analisados, e para uma melhor compreensão, organizados em eixos de análise. Essa organização é resultante do agrupamento de itens e temas que apresentem características em comum.

Utilizamos a análise de conteúdo, que se trata de uma técnica ou conjunto utilizados em pesquisas qualitativas para analisar os dados.

Bardin (1977) descreve algumas das fases dessa análise composta por:

- Pré-análise: checagem de todo o material coletado
- Exploração do material: criação de categorias gerais visando atingir os objetivos e a teoria deste estudo. Objetiva-se pensar em categorias específicas e partir de pequenas unidades de registro que foram encontradas no instrumento.
- Tratamento dos resultados obtidos: após identificadas as unidades de registro dentro de cada categoria, ir alterando-as sempre que necessário, e realizando reflexões pontuais sobre cada aspecto levantado.
- Interpretação: tratando-se de uma pesquisa qualitativa, ir desvendando os conteúdos nas entrelinhas ao que está proposto.

Pretendia-se criar eixos temáticos, ligados as categorias para as análises desse estudo, conforme organograma a seguir:

Figura 16. Eixos temáticos do estudo.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

4. CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nessa seção, serão descritos os dados obtidos através do questionário, buscando delimitar e complementar os eixos temáticos elencados nessa pesquisa.

As questões abertas e fechadas do instrumento de coletas de dados enviado aos participantes tiveram perguntas elaboradas e divididas por eixos temáticos, conforme o Quadro 13.

Quadro 13. Questionário dividido por eixos temáticos.

DADOS PESSOAIS	EIXO 1 FORMAÇÃO E IDENTIDADE	EIXO 2 SABERES E PRÁTICA PROFISSIONAL	EIXO 3 DESAFIOS DA PANDEMIA	EIXO 4 SABERES MOBILIZADOS NA PANDEMIA
Idade Sexo Cor	Curso de magistério	Tempo de atuação profissional	Entendimento do que foi a pandemia	Saberes mobilizados no período pandêmico
	Graduação/Área	Tempo de atuação profissional na Educação Infantil	Atuação na educação infantil durante a pandemia - desafios e aprendizagens.	Perfil profissional e prática docente durante a pandemia
	Pós graduação Lato sensu/ especialização	Razão da escolha de atuação na Educação Infantil	Apoio profissional da SME, direção, coordenação e pares) durante o processo	Aspectos resultantes da pandemia para a formação e atuação – mudanças e impactos
	Pós-graduação/Stricto Sensu (mestrado/doutorado)	Compreensão do papel da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica		
	Participação em cursos de formação continuada	Papel do professor de Educação Infantil para o desenvolvimento do Educando		

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Vale destacar que as questões fechadas foram compostas pelo perfil identitário e algumas delas sobre o perfil profissional, as questões abertas foram propostas como forma de promover liberdade de escrita e explanação envolvendo a temática questionada.

Os questionários foram respondidos pelas participantes após a ciência e a assinatura do TCLE.

A identidade das participantes foi preservada e a identificação foi nomeada com as seguintes siglas, P1, P2, P3 até a participante P21.

O Quadro 14 é composto pelos dados coletados nas questões fechadas ou com apenas uma resposta dissertativa, incluindo os dados pessoais e a formação profissional.

Quadro 14. Perfil Identitário das respondentes.

Nomes fictícios	Faixa etária	Sexo	Cor	Magistério	Graduação	Pós-Graduação <i>Lato-sensu</i>	Pós-Graduação <i>Stricto-sensu</i>	Formação continuada
P1	23	F	Branca	Não	Pedagogia	Sim	Sim	Sim
P2	36	F	Branca	Não	Pedagogia	Sim	Não	Sim
P3	43	F	Branca	Sim	Pedagogia	Sim	Não	Sim
P4	42	F	Branca	Não	Pedagogia	Sim	Não	Sim
P5	43	F	Branca	Sim	Pedagogia	Sim	Não	Sim
P6	35	F	Branca	Não	Pedagogia	Sim	Não	Sim
P7	42	F	Branca	Não	Pedagogia	Sim	Não	Sim
P8	45	F	Branca	Sim	Pedagogia	Sim	Não	Sim
P9	42	F	Negra	Sim	Pedagogia	Sim	Não	Sim
P10	40	F	Branca	Sim	Pedagogia	Sim	Não	Sim
P11	39	F	Branca	Sim	Pedagogia	Sim	Não	Sim
P12	36	F	Branca	Sim	Pedagogia	Sim	Não	Sim
P13	36	F	Branca	Não	Pedagogia	Sim	Não	Sim
P14	37	F	Branca	Não	Pedagogia	Sim	Não	Sim
P15	40	F	Branca	Sim	Pedagogia	Sim	Não	Sim
P16	36	F	Branca	Sim	Pedagogia	Sim	Não	Sim
P17	37	F	Branca	Não	Pedagogia	Sim	Não	Sim
P18	35	F	Parda	Não	Pedagogia	Sim	Não	Sim
P19	35	F	Branca	Não	Pedagogia	Sim	Não	Sim
P20	27	F	Branca	Não	Pedagogia	Sim	Não	Sim
P21	25	F	Branca	Não	Pedagogia	Sim	Não	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dos colaboradores deste estudo, a faixa etária participante varia entre 23 e 45 anos de idade, de cor predominantemente branca.

Podemos concluir que 100% dos integrantes correspondem ao sexo feminino, garantido a representatividade da mulher na educação da criança, já citada por diferentes autores como Arce (2001), Cerisara (2002), Filho e Locco (2008) e Oliveira (2012).

A presença feminina nas ações relativas ao cuidado com as crianças é de fato algo notório, pois, na história da infância, sua imagem esteve atrelada as ações de cuidar e educar, tornando-se uma das responsáveis por fazer emergir um olhar sensível para com a criança desde o contexto histórico da Idade Média.

Além disso, foi devido às necessidades emergentes de um local apropriado para os cuidados das crianças que a sua figura esteve atrelada a lutas e fortes movimentos de reivindicações pela criação das primeiras instituições infantis (creches).

Em seguida, em busca de um espaço de inserção no mercado de trabalho com a visão social de educadora nata foi ocupando os espaços destinados à formação das crianças.

A seguir, trataremos, nos subtítulos que caracterizam os eixos temáticos deste estudo, as análises e contextualizações teóricas com o objetivo de desvelar os resultados encontrados.

4.1 Formação e identidade

Nesta subseção serão explorados e caracterizados os itens da formação e da identidade profissional das participantes deste estudo.

Conforme Quadro 14, foi possível observar que, aproximadamente, 42% das participantes possuem formação com habilitação no Magistério.

Os saberes provenientes desse tipo de formação são definidos por Tardif (1991) como *saberes profissionais*, pois estes são transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação).

Esse mesmo autor faz uma crítica relacionada a respeito dos conhecimentos disciplinares, por serem produzidos, geralmente, em uma redoma de vidro e sem conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados por meio de estágios ou atividades do gênero.

Vale destacar que na formação inicial, os licenciandos trazem saberes relacionados as suas experiências de vida pessoal e familiar que passarão a fazer parte de um corpo de saberes plurais e temporais constituídos ao longo de sua jornada.

Os docentes participantes deste estudo deram continuidade no processo formativo aderindo 100% aos cursos de graduação em Pedagogia.

Segundo Tardif (2002), a *pedagogia* é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Pode ser definida como a “tecnologia” utilizada pelos

professores em relação ao seu objeto de trabalho (alunos), no processo de trabalho cotidiano para obter um resultado (a socialização e a instrução).

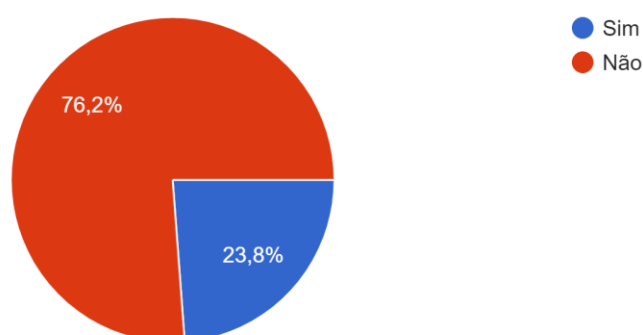
Discussões acirradas sobre a temática destacam que a especificidade da formação pedagógica, tanto inicial como continuada, não está sobre refletir o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que de fato se faz (Houssaye, 1995 *apud* Pimenta, 1999).

Dando prosseguimento as análises referentes aos dados contidos no Quadro 14, temos os dados relacionados aos cursos de pós-graduação em ambas as modalidades que podem ser melhor exemplificados através dos gráficos abaixo:

Gráfico 1. Levantamento de pós-graduação dos docentes na modalidade “*stricto sensu*”.

POSSUI CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO "STRICTO SENSU" (MESTRADO/DOCTORADO)?

21 respostas

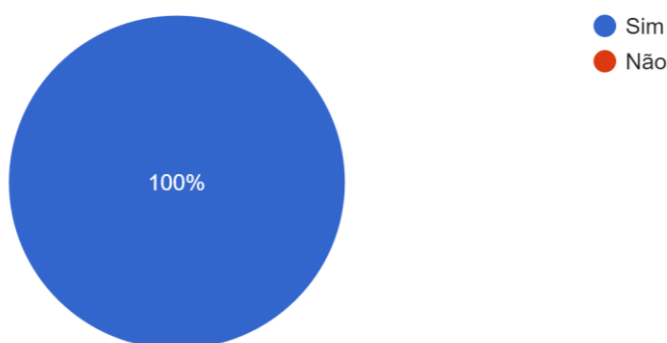


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Gráfico 2. Levantamento de participação docente em cursos de formação continuada.

PARTICIPA DE CURSOS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA?

21 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os processos de atualização e formação continuada são expressos nos resultados de 100% das participantes, contemplados por cursos em diferentes áreas, incluindo a modalidade de especialização *Lato Sensu*, e, apesar de baixa adesão, há escolhas na modalidade *Stricto Sensu*.

A busca por cursos de formação continuada tem grande relevância na preparação dos docentes para exercício profissional diário. Temos o respaldo na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (Brasil, 1996) para a legalização da formação continuada dos professores.

A Lei estabelece os direitos a formação continuada a todos os profissionais do ensino da educação básica no seu título VI, descrevendo que:

Artigo 61 (dos profissionais da educação) - a Formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino (...) terá como fundamento:

Parágrafo I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (Brasil, 1996, p.20)

Artigo 63 (dos profissionais da educação) - Os institutos superiores de educação manterão:

Parágrafo III- programas de educação continuada para os profissionais da educação nos diversos níveis (Brasil, 1996. p.20)

Artigo 67 (dos profissionais da educação) - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: (...) II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (Brasil, 1996. p.21)

Entende-se que o processo de formação em exercício deve propiciar reflexão sobre a prática e reconstrução permanente no caminho da profissionalização e na construção da identidade do profissional.

Com relação aos saberes provenientes deste tipo de formação temos que durante a carreira docente necessitamos refletir sobre os nossos próprios saberes.

Além de ser um meio de promoção e qualificação de seu trabalho referente a aumento salarial e titulação presentes nos planos de carreiras municipais, esse tipo de formação, segundo resultados apontados pelos participantes dos estudos de Bonat (2020), tem o intuito de que a “*Formação continuada é vista como um suporte que visa qualificar sua prática, isto é, os*

momentos formativos são vistos como espaços de busca para reflexão do trabalho docente, objetivando maior segurança frente ao trabalho que é desenvolvido no espaço escolar.”

Essa mesma autora destaca que os saberes profissionais estão diretamente associados com as formações em exercício, pelo fato de promoverem uma atualização das práticas e demandas da atualidade.

Bonat (2020) também destaca que para o desenvolvimento desses *saberes profissionais* deve-se levar em conta três fatores associados: o primeiro deles seria a formação continuada, que busca a constante reflexão do professor. Em seguida, seria necessário o diálogo entre os pares de forma contínua e, um terceiro fator, estaria ligado as instituições de formação docentes que deveriam permanecer buscando processos formativos que estivessem de acordo com a realidade da sala de aula.

Neste estudo, os *saberes disciplinares* também foram destacados pelos profissionais, uma vez que eles fazem parte da vida dos docentes entrevistados e foram sendo construídos em cursos de formação inicial e, também, nas formações continuadas das quais participaram.

Na pesquisa de Barbosa (2021), os participantes, de certa forma, colaboram com as ideias acima à medida que acreditavam que além dos cursos de formação continuada servirem para o desenvolvimento das suas atividades com as crianças em sala de aula, possibilitavam a *formação de saberes*. Por esse motivo, a autora julgou pertinente afirmar que é fundamental, no processo de formação em exercício dos professores, a aprendizagem e mobilização de saberes como formadores de subsídios para que o professor desenvolva em sala de aula práticas pedagógicas exitosas que favoreçam as aprendizagens das crianças, propondo a assertiva novamente de que as propostas de formações sempre devem vir de encontro com as necessidades formativas do docente. Enfim, a *ressignificação da prática pedagógica* também pode ser considerada como um saber adquirido com os cursos de formação.

Nesse contexto, diante desses resultados pontuais e bem estabelecidos, e pelo fato das participantes deste estudo optarem pela continuidade da sua formação de forma expressa no levantamento de dados, fica explícito a necessidade e a continuidade de propostas de formação visando o desenvolvimento e aprimoramento de novos saberes. Bem como, a atualização

docente devido às controvérsias do sistema e das demandas pedagógicas, como, por exemplo, o desafio de educar na pandemia.

Bom, como diz Freire, ninguém se torna professor numa terça-feira às quatro horas da tarde. Tem que se constituir professor, e isso dá com comprometimento com a profissão escolhida, com a consciência da necessidade da formação continuada, ter clareza de sua responsabilidade em proporcionar autonomia na construção da identidade das crianças bem pequenas. (Macadâmia, 2021 *apud* Barbosa, 2021, p. 84).

O fato de sermos professores nos constitui profissionais independente do contexto histórico, por esse motivo podemos dizer que na metamorfose necessária houve educação na pandemia.

Os profissionais foram convidados ao compartilhamento de saberes com o objetivo de dar continuidade no processo formativo de seus alunos em um tempo nunca experimentado no processo de escolarização, dividindo opiniões e enfrentando barreiras, o que de fato impactou a vida de cada profissional atuante, como veremos nos relatos dos subtítulos deste estudo.

4.2 saberes e prática docente

Este item visa investigar o tempo de atuação profissional na área correlata e os motivos relacionados a escolha de atuação nesta faixa etária, perpassando pelas diferentes visões acerca do papel do professor e os possíveis saberes docentes já entrelaçados com sua prática. Os itens podem ser demonstrados através dos gráficos abaixo:

Gráfico 3. Levantamento acerca do tempo de atuação profissional dos docentes participantes.

QUAL O TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL?

21 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Huberman (2000 *apud* Lawall *et al.*, 2009) apresenta uma definição bem esclarecedora acerca das fases da carreira docente, como já foi descrito no decorrer deste estudo.

Nesse sentido, estabelecendo uma relação com a sua teoria, podemos observar que, de acordo com os participantes dessa pesquisa, há uma prevalência maior de profissionais na fase da carreira que corresponde a etapa da *Diversificação e Experimentação* (de 7 a 25 anos de atuação) correspondendo a, aproximadamente, 72% das participantes.

É nesta etapa que, após ter consolidado sua estabilidade pedagógica, os profissionais passam a diferenciar suas práticas através de meios diversos, sentindo-se mais motivados e dinâmicos.

Esse pode ser caracterizado como um dos motivos pelos quais os profissionais envolveram-se de maneira afinsa no planejamento didático de suas atividades remotas.

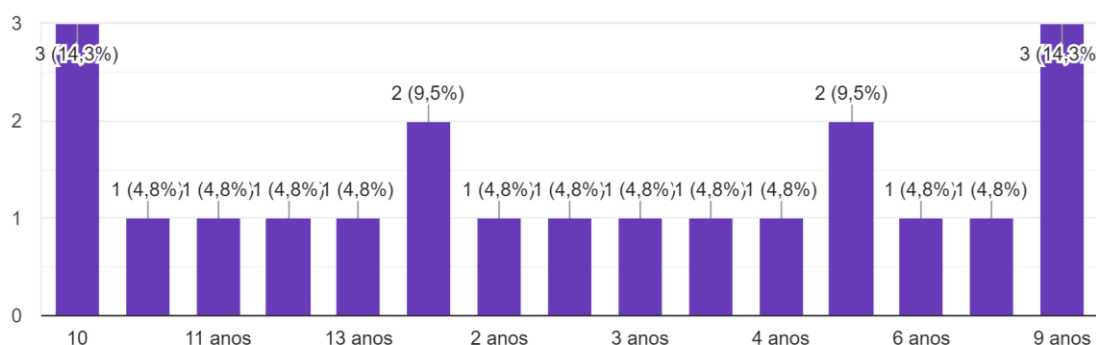
O restante dos profissionais encontra-se nas fases da carreira, divididas entre: entrada na carreira (1 a 3 anos), correspondendo a 5% das participantes; estabilização (4 a 6 anos), fazendo parte de um percentual de 15% das colaboradas; serenidade e distanciamento afetivo (25 a 35 anos), composta por 10% das participantes deste estudo.

A maioria das profissionais sempre atuou na Educação Infantil desde o início da carreira, conforme Gráfico 4.

Gráfico 4. Levantamento acerca do tempo de atuação docente na modalidade da Educação Infantil.

QUAL O TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

21 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A escolha pela atuação profissional no mesmo segmento garante um cunho afetivo estabelecido, uma vez que na relação com o objeto se tem um misto de emoções, afetos, de forma a sentir os alunos de maneira integral (Tardif, 2002).

Freidson (1998 *apud* Neto; Neto, 2014) aponta que a profissão indica um interesse central de vida. Dessa forma, no caso da profissão docente, a experiência ocupa um lugar central no campo de interesse dos professores e melhora à medida que se permanece nela.

Dando sequência aos levantamentos, serão avaliadas as questões referentes ao motivo de escolha de atuação docente nesta etapa escolar, para que assim sejam feitas observações e considerações ímpares e com significados que poderão ser relacionados às vivências individuais e coletivas entre os pares, a infância, aos modelos docentes, a identificação ou vocação.

As participantes tiveram suas escolhas de atuação na Educação Infantil, em sua maioria, pelo apreço a infância e a criança pequena, como pode ser visto por meio das suas falas a seguir:

P3 - Porque me identifico também com crianças pequenas.

P4 - Amor pelas crianças.

P6 - Gosto da faixa etária.

P7 - Pela Faixa etária.

P9 - Me identifico com as crianças pequenas e a área que me realiza e encanta como profissional da Educação.

P14 - Por gostar do público.

P18 - Por amor, por alguns anos me dediquei ao ministério infantil na igreja, estar no meio das crianças sempre aqueceu meu coração e ali nasceu o desejo em contribuir para um mundo melhor, sei que é possível se nós acreditarmos. Nossas crianças só precisam ser crianças.

P19 - Porque me identifico mais com essa primeira etapa da educação.

P20 - A infância nos apresenta uma imensidão de possibilidades, e isso me encanta. Ver as crianças desde muito pequenas aprendendo e surpreendo muitas vezes o adulto que a subestima me brilha os olhos e me inspira.

P21 - Amo crianças pequenas, elas são fascinantes.

Algumas delas também citam a questão relacionada ao fato de se tratar da etapa base para o desenvolvimento infantil e julgarem importante fazer parte deste processo educativo, descrito através das falas seguintes:

P2 - Amo a educação infantil, ver a evolução e o desenvolvimento dos alunos é fascinante;

P5 - Me identifico com essa faixa etária, além de ter melhores oportunidades de desenvolver um trabalho mais adaptado para as crianças.

P8 - Escolhi a Educação Infantil por acreditar e ter a certeza de ser a fase mais importante no processo educacional do indivíduo e, também, porque nessa faixa etária as crianças necessitam de muita orientação, carinho, atenção e dedicação para terem um desenvolvimento pleno.

P15 - Porque acredito que educação infantil, primeira etapa da educação básica, é a etapa onde a criança se desenvolve globalmente, formando valores...e é tão importante quanto a graduação para o indivíduo.

P17 - Acredito que a primeira infância é crucial no desenvolvimento do ser humano, e trabalhar na educação infantil me proporciona ser um adulto de referência na vida de cada criança que passa aos meus cuidados.

As intenções da escolha da profissão também tiveram relação com a inspiração de outros adultos atuantes na área e por meio de experiências positivas durante o estágio da graduação, conforme descrito a seguir:

P10 - Uma etapa que sempre me fascinou e por inspiração da minha professora de Educação Infantil.

P13 - Por ter me identificado mais durante o estágio da graduação.

O ingresso accidental no Ensino Infantil, também foi pauta dos apontamentos das participantes que relatavam apreço pela etapa após o contato com a prática diária:

P1 - A primeira oportunidade de emprego foi na educação infantil. Me identifiquei e permaneci, agreguei o fundamental ao currículo posteriormente

P11 - Amo crianças, e sou boa como profissional nesta faixa etária. Na verdade, fui concursada como Professor I, primeiro concurso público de 1994 e foi uma lei do município para que eu atuasse como PEI, porém gosto muito da alfabetização com a pré-escola. Como havia trabalhado nos fundamentais 1 e 2, sempre almejava a educação infantil, como fruto de sonho da infância. cuidar, educar crianças pequeninas.

P12 - Na verdade foi quando prestei o meu primeiro concurso e passei. Nessa fase eu ainda não sabia qual área iria escolher para atuar, porém assumi a vaga e me encantei com a educação infantil após a prática

P16 - No início não escolhi, fui convidada pela direção da escola (particular) que trabalhava na época. Me apaixonei pela educação infantil no decorrer dos anos e principalmente quando engravidei da minha filha.

Assis (2004), em sua pesquisa, também traz dados relacionados a escolha da atuação na Educação Infantil, refletindo acerca do fato de que as participantes não discutiam problemas que acompanham a sua carreira. Como as questões salariais e a desvalorização da categoria profissional, dando ênfase aos aspectos afetivos e ao desenvolvimento do seu trabalho, o que persiste nas falas recentes realizadas durante a coleta deste estudo.

Segundo Souza (2020), essa abertura ao querer bem, relacionada à afetividade, é um princípio que marca a prática pedagógica com os bebês e as crianças pequenas. Freire (2015 *apud* Souza, 2020) contextualiza que esse afeto não significa que, enquanto professores, deva-se obrigar a querer bem a todos(as) os(as) alunos(as) de maneira igual. E sim entender que a afetividade não deve assustar e não se deve ter medo de expressá-la.

Mendes (2021) menciona novamente a afetividade como fator essencial no desenvolvimento do trabalho docente e Monteiro (2020) faz uma reflexão acerca da afetividade como um saber docente que já havia sido destacado por Tardif (2002) como elemento da prática educativa.

Dando prosseguimento a essa temática, apresentaremos as ideias referentes ao papel da Educação Infantil na vida das crianças, de acordo com a visão de cada participante.

Os depoimentos abaixo, em sua maioria, tratam a respeito dessa etapa de escolarização, reafirmando a sua importância como base da educação e como precursora do desenvolvimento global da criança. Tal fator evidencia que os profissionais têm certo conhecimento acerca dos direitos previsto pela LDB 9394/96 (Brasil, 1996), que reafirma essa fase como provedora do desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Vide falas a seguir:

P14 - A educação infantil tem papel fundamental e de base para desenvolvimento humano, ela é capaz de estimular e desenvolver várias potencialidades do ser de forma integral, no âmbito físico, emocional, social e intelectual.

P16 - A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento global da criança. É na educação infantil que a criança desenvolve físico, psicológico, afetivo, motor, social e cognitivo. A criança

interagindo com as outras e com os adultos desenvolve sua fala, motricidade.

P19 - A educação infantil é de extrema importância na formação como um todo. É por meio dela que a criança terá seu primeiro contato formal com uma instituição de ensino, favorecendo a criação de vínculos além da família. Além disso, a educação infantil é uma fase de descobertas, aprendizagens, construção de valores e da própria identidade, que servirão como base para todas as outras etapas de ensino.

Vemos também uma crítica consciente a visão assistencialista desta etapa, além do sentimento de busca de valorização profissional e reforço da identidade docente do professor aliada ao caminho da profissionalização.

P17 - A educação infantil contempla a fase em que eu considero principal na vida de qualquer ser humano, que é a primeira infância. Nela o indivíduo aprende e se desenvolve de maneira grandiosa, estabelece diversas aprendizagens que levará para sempre na sua vida, até mesmo depois de se tornar adulto. A educação necessitava desse olhar para a educação infantil que antes como assistencialista não via a criança como indivíduo único e com potencialidades. Essa desconstrução e olhar diferenciado para a primeira infância ainda precisa percorrer um longo caminho, porém acredito que já temos grandes avanços.

A luta pela profissionalização faz com que os professores tenham suas práticas profissionais baseadas em conhecimentos científicos, elevando os *status* dos professores, valorizando seu trabalho junto à opinião pública, melhorando a autonomia e, também, as condições de trabalho, como a questão salarial (Tardif, 2002).

Para que de fato isso ocorra, a tomada de consciência por parte do professorado é um momento necessário para a luta docente.

Algumas respostas também apontam para o fato de compreenderem a importância destacada aos pilares que dão subsídios para a educação na infância, incluindo brincadeiras, interações e ludicidade, expressas através das seguintes falas:

P11 - Entendo que toda criança tem o direito a educação, e que essa começa em casa. Na escola, ela irá vivenciar, participar, experimentar, brincar, expressar, participar, conviver com mais crianças e conhecer-se mais, ou seja, compartilhando com mais crianças ela ensina (pré-requisito) e aprende muito mais através de seus conhecimentos e suas habilidades. O professor faz um papel de mediador para que a aprendizagem aconteça de fato, visto que cada criança é um ser único e aprende de maneira diferente uma da outra. Dessa forma, nós aprendemos a compreender como as crianças aprendem e assim a planejar o cotidiano e os contextos de aprendizagens que sejam significativos a elas.

P16 - (...) *Através das brincadeiras das histórias, desenvolve conceitos e valores importantes para convivência.*

A importância lúdica dada a esta fase respeita os preceitos previstos no documento normativo BNCC e as DCNEI, expressos no artigo 9º, associados aos eixos estruturantes das práticas pedagógicas nos itens das interações e brincadeiras, por meio da figura do professor como mediador desse processo.

Na pergunta seguinte, acerca da função do professor de educação infantil, temos respostas que reforçam a consciência do seu papel social:

P1 - *O professor tem um papel primordial no desenvolvimento do aluno. Desde o seu olhar, gestos, comportamento. A criança ela pode se sentir rejeitada por um professor somente pelo olhar e está rejeição pode ser trazida até a sua fase adulta se não tratada. O professor tem o dever de dar o seu melhor! Os dias são exaustivos e pesados, mas se escolhemos esta profissão temos que ter em mente da nossa responsabilidade diante de vidas. Temos o papel de formar o futuro! Também temo o dever de estudar e nos atualizar para passar o melhor do nosso pedagógico para o aluno e ainda o ajudar em tudo o que for necessário.*

P2 - *A função do professor é o de mediador do processo de aprendizagem.*

P3 - *Seu papel é importante e desafiador a educação infantil é uma das fases mais importantes da etapa da educação é a base onde tudo começa as primeiras descobertas é necessário ter um olhar de acolhida com os pequenos respeitando cada fase e oferecendo diversas possibilidades onde haja os experimentos (engatinhar, andar, balbuciar, falar) através de interações e brincadeiras.*

P17 - *O professor tem um papel de mediador, observador reflexivo e deve ter um olhar atento para cada criança, saber ouvir as crianças, planejar suas atividades pensando no interesse da criança e aguçando o senso de pesquisa, sendo que elas já são curiosas. Transformar o saber informal em saber científico.*

P18 - *Um professor facilitador no processo de aprendizagem, que olhe para as capacidades e potencialidades que cada criança possui de maneira sensível e apurada. Um professor que esteja aberto a mudanças e novos desafios, que seja gentil e acolhedor. E principalmente que tenha sede de conhecimento, pois nossas crianças mudam o tempo todo, e precisamos estar aptos para que possamos entregar o nosso melhor, auxiliar nossas crianças a desenvolverem habilidades com êxito para cada fase que elas passarem dentro da educação infantil.*

P19 - *Mediador, estimulador de novas experiências e descobertas, auxiliador e encorajador das crianças em suas capacidades de desenvolvimentos motor, cognitivo e afetivo.*

Os dados revelam que as participantes possuem saberes plurais, oriundos da formação profissional, saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência, pois demonstram conhecer os campos nos quais atuam,

incluindo conhecimentos científicos aplicados no saber prático da sua experiência cotidiana, que podem ser explícitos através de diferentes falas como:

P20 - A educação infantil, para mim, é a base para todo o aprendizado da vida do indivíduo, é na infância que muitos dos aspectos da personalidade da criança serão formados. Tudo começa ali, com o cuidado, com a experimentação, com o simples, para que o complexo seja alcançado no futuro.

P21 - A criança é simples na sua complexidade e aprenderá de qualquer forma o básico, porém a educação infantil vem para trazer qualidade a esse aprendizado, enriquecer e ampliar os horizontes a partir do que a criança já tem!

A prática parece validar a apropriação de um conjunto de saberes ao longo da carreira do profissional através de uma rede de interações com a instituição escolar, com as crianças e os pares educativos, independente do contexto.

A pesquisa de Breunig (2020, p. 95) confirma resultados acerca dos saberes docentes elaborados a partir das experiências de vida e história profissional, dando destaque aos saberes da experiência formulados no meio das necessidades diárias da profissão.

[...] mas são os saberes experienciais que vão guiando a prática das docentes, a partir das tentativas e erros. Isso nos possibilita inferir o quanto a prática de trabalho ao longo dos anos facilita o seu trabalho hoje em dia. Ou seja, trata-se de um saber aprendido com o tempo e com a experiência, sendo que o esforço cognitivo é muito maior no início da carreira, quando o professor ainda não domina muitos aspectos do trabalho [...].

A temporalidade e os saberes são aspectos que estão intimamente ligados e proporcionam um emaranhado de experiências na atuação docente.

Tardif (2002) discute o fato de que dizer que os saberes são temporais, sendo associado ao ensinar e supõe aprender a ensinar. Isso ocorre de forma progressiva na dominação dos saberes e na realização do trabalho docente.

Desse modo, fica explícito, através da participação das colaboradas desse estudo, que são profissionais com múltiplos saberes e experiências devido a já estarem na fase de carreira de maior estabilidade pedagógica, desenvolvendo autonomia e prazer no que fazem.

4.3 desafios da pandemia

Pessoas que aprendem a inventar soluções novas são aquelas que abrem portas até então fechadas e descobrem novas trilhas. A questão não é saber uma solução já dada, mas ser capaz de aprender maneiras novas de sobreviver (Rubem Alves *apud* Breuning, 2020).

Este é o início de um novo capítulo na vida docente, por este motivo dou boas-vindas a essa subseção com uma citação ilustrativa sobre a capacidade de sobrevivência das pessoas, estabelecendo uma comparação com a carreira dos professores durante o período pandêmico.

Digo “sobrevivência”, em dois sentidos amplos, ligada ao fato de se permanecer vivo após algo e, na situação de emergência, criar uma estratégia de viver e ministrar seu ofício em um tempo assombroso pelo qual todos nós passamos.

Neste item serão descritos os pontos que trazem à tona todo emaranhado histórico e seus desdobramentos na vida dos docentes, especificadamente os de Educação Infantil, a partir das respostas de cada participante através das impressões e falas descritas a seguir:

P7 - A pandemia foi um desafio imenso, onde toda equipe escolar teve que se reinventar para poder proporcionar atividades significativas mesmo a distância.

P17 - Ressignificação e muita paciência.

P18 – Resiliência.

P19 - A pandemia representou um momento difícil, de muito medo, insegurança e desafios.

A necessidade de se posicionar em meio ao caos restabelece um processo reflexivo sobre a prática docente que, apesar do medo e da angústia vivenciados pelos docentes, passaram a promover educação, o que pode ser visto através das falas a seguir:

P8 - Foi um período delicadíssimo para a Educação como um todo. No início para mim a Educação Infantil não era possível de acontecer.

De fato, pensar uma Educação Infantil a distância foi o grande desafio, já que se trata de uma fase permeada por vivências calorosas e experiências significativas que não sejam aligeiradas, mas sim que permitam com que os

pares interajam, promovendo nas crianças estabelecimento de relações e construções significativas.

Um outro desafio esteve ligado a preocupação de atender a faixa etária e se perder o objetivo profissional, descortinando a maneira agradável e acolhedora das vivências por apenas um momento de cumprimento de normas, conforme as necessidades pontuadas por uma das participantes abaixo:

P9 - Desafios para o atendimento da integralidade. (Físicas, cognitivas, afetivas, sociais e culturais)

A imersão nos ambientes virtuais e na tecnologia foi o grande salto desse período:

P11 - Para mim foi muito difícil a parte em que tive que ficar só um bom tempo. Contudo, sabemos que já houve outros marcos e que foram solucionados, e que nos dias atuais podemos perceber o avanço da tecnologia e que diante da situação estamos muito mais amparados e preparados para lidar com o vírus, pois temos mais informações em tempo real, recursos de saúde com médicos e hospitais (SUS), as vacinas que nos foi de grande valia. No momento, precisamos estar bastante atentos com os cuidados, visto que o vírus ainda continua circulando em nosso meio.

P13 - Tentei levar pelo lado positivo, para não "surtar". Nessa fase aprendi coisas novas, como entender mais as "mídias" e hoje utilizo como ferramenta na prática pedagógica, sendo uma aliada no processo pedagógico, visto que as crianças pós pandemia vieram muito tecnológicas, pois ficaram muito tempo em telas.

A pandemia trouxe, novamente, a importância do pensar reflexivo para a vida do professor. Segundo Pimenta (1999), a produção na vida do professor implica valorizar, os conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico - reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre as suas experiências compartilhadas. Vide trechos a seguir:

P14 - Um momento de reflexão e reaprendizagens sobre a educação e novas formas de educar.

P16 - A pandemia foi o momento muito desafiador para mim por ser algo não esperado e assustador. Ao mesmo tempo foi o momento em que eu pude observar com mais atenção e refletir mais sobre a minha prática pedagógica.

Nesse sentido, repensar as práticas foi um processo árduo, porém de constante resignificação identitária do professorado.

Nóvoa (2017) destaca a importante fala acerca dessa identidade docente, não como algo fixo e imutável, mas pelo contrário, compreendendo as múltiplas facetas que existem na mesma profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo.

Zeichner (1993 *apud* Pimenta, 1999) ressalta a importância de preparar professores que assumam essa atitude reflexiva em relação ao ensino e as condições sociais que o influenciam. Ambos os fatores são vivenciados pelos pares diariamente, uma vez que fora de seu ambiente escolar passaram a se perceber construtores de uma nova identidade permeado por práticas remotas educativas, estimulando um processo de reflexão diária sobre os meios de promovê-las.

Dando continuidade as análises, verificaram-se que as ações educativas na primeira infância são pautadas nos itens alinhados ao cuidar e educar, houve uma preocupação acerca desse cuidado das crianças em situação de alta vulnerabilidade social, que dependiam das instituições escolares para garantia do cumprimento das necessidades básicas de cada uma delas. Tal fator foi elencado por Santos (2020) que expressa o fato de que a pandemia apenas acentuou as desigualdades já existentes.

P20 - Para mim, a pandemia evidenciou muitas situações, inclusive as de negligência, descaso e o quanto a escola é responsabilizada pelas famílias por cuidados básicos com as crianças. É isso me fez refletir muito, como essas crianças estavam sendo cuidadas durante a pandemia em seus lares? Se quando estávamos em aula presencial elas voltavam para a creche com a mesma fralda que foram embora no dia anterior?! Isso atormentava meu coração! Sem contar nas crianças que se alimentavam bem somente na escola e que agora de alguma forma estavam desamparas. Em minha concepção o bem-estar das crianças foi muito mais negligenciado do que a aprendizagem. A aprendizagem irá acontecer, mesmo que um pouco tardia, já que a exposição exagerada às telas e a interação mínima com as crianças causaram atrasos na fala e na socialização em muitos casos. Para mim, a pandemia representou a negligência em sua forma mais pura, pois tirou o pouco que algumas crianças tinham. É claro que isso não se enquadra em 100% dos alunos, mas aconteceram mais casos do que gostaríamos!

Silveira (2021, p. 184) também trouxe relatos de um estudo que foi realizado no auge na pandemia, considerando a maneira como foi vivenciada a educação para cada ser humano:

Percebe-se que o tempo de pandemia está se apresentando de forma diferente para uns e para outros e até mesmo para o mesmo sujeito, mas em situações, circunstâncias e contextos distintos. Em alguns momentos e em algumas ocasiões, o tempo de isolamento social se apresentou como um tempo de reflexões, de pausas e de detalhes.

Nóvoa (2022) faz uma alusão a este momento de reflexão estabelecendo uma relação com a questão da metamorfose temporal necessária, tanto na instituição escolar quanto na carreira do professor, o que também foi explícito nesse contexto. A professora P12, evidencia esse fator em sua fala:

Momento de transformação. E evolução p o meu próprio "eu". Consegui sair do casulo que adormecia dentro de mim. O qual fez ter outro olhar, qualquer lugar que seja.

Dos itens relacionados aos desafios e aprendizagens, com base na atuação docente durante a pandemia, temos fatores desafiadores de ordem psicológica, contemplados pela angústia do distanciamento e sobrecarga de trabalho. Além do uso das tecnologias alinhado as dificuldade das famílias, e associadas ao acesso e manuseio dos ambientes virtuais e das aulas remotas, e aqueles de ordem prática pedagógica, incluindo o planejamento lúdico didático e, por sua vez, tecnológico, expressos através das falas a seguir:

P1 - O desafio foi controlar o psicológico. Tudo o que é novo causa medo, e tive muito medo. A mudança gera em nós insegurança. O maior desafio foi dividir as tarefas da escola com outras professoras. Como estava em uma escola nova não conhecia a equipe e dividia sala com uma professora que me cobrava como se fosse minha chefe. Outro desafio era que estava fazendo mestrado ao mesmo tempo e tive que conciliar a demanda. E a aprendizagem foi que insistindo conseguimos solucionar tudo.

P3 - Primeiro os desafios com a tecnologia como filmar vídeos, editá-los, a preocupação de crianças expostas a tela do celular que não é recomendado, devolutivas com as famílias bem difícil em alguns momentos. Então eu enviava áudios de voz com cantigas, segundo Paulo Fiochi áudios são importantes porque a criança ouve a voz do professor e isso proporciona a curiosidade. Assisti uma live dele e resolvi alternar entre vídeos e áudios de voz.

P8 - DESAFIOS: Dificuldades de acesso à internet. Muitas famílias não possuem acesso à internet e nem aparelho adequados. Falta de equipamento eletrônicos de qualidade para uso dos professores. A Vulnerabilidade social- As famílias de vulnerabilidade social é a maior impactada pelos seus efeitos, dadas a ausência de recursos, empregos, menor acesso a saúde e tudo isso afeta o desenvolvimento infantil. A integração das famílias nos processos de ensino remotos Saúde mental das crianças e dos educadores- O medo não só tomou conta dos adultos, mas também das crianças

Tonucci (2020 *apud* Silveira, 2021) faz um alerta sobre a situação das famílias na pandemia devido à migração de deveres e aulas para o ambiente virtual ou remoto. O pensador assinala que há os que ficaram de fora (que não tiveram acesso à tecnologia, ou que não conseguiram “aplicar” a tarefa com seus filhos, em decorrência de vários fatores), podendo aumentar as desigualdades sociais/educativas neste período que terão que ser amenizadas com o passar dos anos.

Vale destacar que esse foi um fator ocorrido também no município participante deste estudo.

Com relação às aprendizagens docentes nesse processo, estiveram ligadas a continuidade da formação educativa elaborado pelos profissionais e classificada, no primeiro momento, como algo acessível às famílias, materializado pela entrega das apostiladas divididas por faixa etária. Além de ter sido alcançado o rompimento de algumas barreiras do uso da tecnologia, vide falas a seguir:

P8 - (...) APRENDIZAGEM: Elaboração do material apostilado de qualidade, para que todos tivessem acesso independente do uso da tecnologia. Montar vídeo aulas atrativas.

P9 - (...) aprender melhor manusear as tecnologias foi um ponto positivo, assim como pensar em planejamentos atrativos para as crianças, muita pesquisa e conhecimentos novos trouxeram na bagagem pós-pandemia.

No estudo de Mendes (2021), as professoras participantes também mencionaram a importância da construção de conhecimentos e do uso dos recursos tecnológicos, alegando a existência de um mundo globalizado diante dos desafios como os da pandemia.

Um fato de destaque e que merece ser mencionado é que os aprendizados e saberes mobilizados e adquiridos durante esse período, farão parte das práticas educativas no período pós-covid-19.

Um ponto de preocupação elencado pelas profissionais esteve relacionado a família, no sentido de procurar transmitir a melhor forma para que ocorresse de fato o processo de ensino e aprendizagem, demonstrando comprometimento profissional, afetividade, senso de empatia e respeito por esse processo, vide fala a seguir:

*P10 - Desafiante. Como por exemplo, para desenvolver a autonomia e interação, tive que pensar atividades buscando materiais que fizessem parte do contexto familiar, como: * Ajuda ao fazer um suco, um bolo com os pais. *Elaborar sua rotina construindo um cartaz com os pais, já que a "escola" adentrou dentro das casas. * Utilizar o quintal pra brincadeiras, etc. Mas para que algumas destas ideias pudessem ser observadas pedi num primeiro momento através do Telegram aos pais que me contassem como era a família da sua criança e me enviasse fotos. A minha casa também foi adaptada. Sala, quintal, cozinha viraram espaços de aprendizagens.*

Dorta (2017), em sua pesquisa com professoras da Educação Infantil, aponta para o fato de que as participantes que lecionavam nessa etapa também destacavam uma preocupação relacionada a intencionalidade educativa, como uma maneira de despertar interesse nas crianças, prevalecendo a ocorrência do aprendizado, além dos cuidados com a dimensão afetiva do trabalho.

Um outro fator marcante esteve ligado a angústia do professor associada a ausência de devolutiva das propostas educativas que, de certa forma, trouxe preocupações e em alguns momentos soava como “desvalorização” referente a primeira etapa da educação básica.

P9 - Eu acredito que foi muito mais um período de aprendizado para mim como profissional do que para as crianças. Pois esbarramos no desafio de fazer com que os pais se preocupassem como nós no processo de aprendizagem das crianças, foram bem poucas famílias que se envolveram e se preocuparam com a importância da Educação Infantil, mesmo vivenciando bem de perto.

P11 - foi difícil, pois mesmo explicando as atividades, muitos pais não as realizavam com os alunos, e estes ficaram com déficit em seu aprendizado.

Silveira (2021, p. 185) aponta para um fato que merece relevância considerando essa discussão relacionada a atuação da família enquanto agente no processo educativo, e as possíveis dificuldades ocorridas na pandemia:

No que se refere às famílias, há algumas dificuldades de desenvolvimento dessas propostas, uma vez que os integrantes dos diferentes contextos familiares, na maioria dos casos, não são professores(as) e não possuem formação específica. Na verdade, eles(as) possuem outras formações, outros trabalhos, outros saberes e fazeres. Em muitos casos, também, tem-se familiares que não são alfabetizados e não conseguem ler para colocar em prática esses planejamentos enviados.

Por outro lado, houveram ganhos e parcerias entre as famílias e a escola alcançadas de maneira paulatina mesmo através do ensino remoto:

P10 - (...) O bom que a troca aconteceu em parceria com a família que em muitos momentos me ajudaram muito. Isto achei muito bom, as famílias - crianças e Professora parceiras o que muitas vezes não acontecia no presencial.

A sobrecarga do professor foi um outro fator apontado nos questionários, tendo destaque as dificuldades rodeadas em meio do *home office* e da necessidade de cumprir seu papel em meio a tantas dificuldades:

P21 - Atuar na pandemia com crianças muito pequenas, através de aulas remotas é sempre um desafio, pois a criança não tem acesso direto ao conteúdo, precisa sempre de um mediador para acessar, para assistir, enfim. Na correria dos afazeres do dia a dia, muitas famílias não tinham esse tempo disponível para realizar as atividades, nem mesmo para disponibilizar os vídeos de histórias para as crianças. Ou então, o tempo que tinha disponível, não era o mesmo em que a criança estava disposta. Então, isso era um desafio e tanto, fazer os conteúdos chegarem até os pequenos. Outro desafio era o repertório de atividades, que se adequariam a modalidade online, que no decorrer do tempo foi ficando escasso. Gravar vídeos e atividades em casa, tendo todos os afazeres domésticos, cuidados com os filhos, sem conseguir “definir” um tempo para cada atividade também foi um desafio. Confesso que por diversas vezes me senti desesperada, sem enxergar uma luz no fim do túnel. Sono desregulado, crises de ansiedade, emoções a flor da pele. Para mim o período de pandemia foi uma tortura!

Oliveira *et al.* (2020) também fazem menção a situação desconfortável dos profissionais que tiveram suas práticas desafiadas, com *performances* de *youtubers* e *influenciadores sociais*, apresentando conteúdos criativos capazes de segurar a atenção dos estudantes em um contexto de outros estímulos da internet e da vida doméstica, além das ansiedades pandêmicas, que colaboram para a sua dispersão.

No item relacionado ao apoio envolvendo a SMEC, Direção, Coordenação e pares durante a pandemia, foi pontuado em 100% das falas das participantes.

Há uma notável prevalência da criação de uma rede de apoio entre os docentes, contando também com um compartilhamento de ideias e saberes entre gestão e os pares, expressos a seguir:

P1 - Tive o apoio de uma professora que fazia parte da mesma turma que eu (não era a que dividia sala comigo) e da diretora da escola e de outra escol da rede municipal. Elas ajudavam a

entender o que estava sendo pedido para nós (gravar vídeos, entender o calendário e o conteúdo que deveria ser entregue). Não tinha coordenadora nesta época. Somente uma professora responsável que era a "diretora" da escola.

P2 - Os professores se ajudavam entre si, para gravar e editar os vídeos e fazer o planejamento e seleção das atividades. Tudo era conjunto e comum entre as salas, dentro de suas faixas etárias.

P10 - Sim. Utilização da tecnologia, ideia de como elaborar uma atividade, confecção das apostilas pra levar para as crianças da zona rural. Para os pais que perderam o emprego ajuda de kit alimentação, curso online, etc.

P12 - Sim, estivemos todos envolvidos em todo processo, desde o acolhimento, a sala de aula, os intervalos, tudo bem planejado. Os alunos nos surpreenderam.

P14 - Sim, a equipe pedagógica toda fez de tudo para que as famílias tivessem acesso as atividades.

P20 - Sim, foram oferecidas formações para apresentar recursos a serem usados ao longo desse período. Além disso, foram criados grupos no WhatsApp com os pares que atuavam na mesma faixa etária, para que assim, fosse possível conversar e elaborar um plano de ensino para todas as escolas do município.

P21 - Sim. Tivemos grupos e mais grupos de professores, para definir atividades, compartilhar ideais, adequar as atividades de apostilas. Grupos de instrução da gestão da escola. E muitos prazos.

Os estudos de Silveira (2021, p.184) apontam para o fato de que o compartilhamento trouxe benefícios na era pandêmica:

As significações compartilhadas apontam que, em alguns momentos, o tempo está sendo mais pausado, possibilitando uma maior reflexão com relação ao planejamento docente, objetivando que esse possa ser refletido e significado. Por mais que o ato de planejar, neste período de isolamento social, também esteja se apresentando como um desafio, esse tempo que não está diretamente relacionado ao ritmo do relógio propicia outras reflexões e outras experiências, por vezes mais sensíveis e menos aceleradas. São experiências de sentir e viver o cotidiano de outra forma, o que, em uma sociedade contemporânea, pode causar estranheza ao 185 viver momentos que não estão estreitamente vinculados ao sentido posto pelo relógio.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) também descrevem que a atividade docente não se exerce sobre um objeto, ela se desdobra concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto em que o elemento humano é determinante, e onde intervêm símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que constituem matéria de interpretação e decisão, indexadas, na maior parte do tempo, com urgência.

Tais interações, mesmo não sendo em um ambiente institucional, desenvolveram saberes da experiência ligados a essa situação transitória e

variável, mas que constituiu um *saber ser e fazer pessoal e profissional* que se tornará válido em seu cotidiano educativo.

Tardif (2002) classifica essa interação como um saber social que é compartilhado por todo um grupo de agentes que possuem uma formação em comum, trabalham na mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis.

Nesse sentido, esse mesmo autor conclui que o professor situa os saberes na interface entre o individual e o social, entre o autor e o sistema, a fim de captar sua natureza social e individual como um todo.

A seguir, foram elencados apontamentos ligados a falta de apoio referente a disponibilidade de subsídio digital aos docentes advindo do sistema público de ensino, conforme descrito a seguir:

P3 - Bom ficamos isolados em casa essa medida foi muito importante e, também, acredito que uma preservação das vidas e trabalhamos em home office era necessário naquele momento, as pessoas têm pais idosos com comorbidades, foi preciso preservá-los, mas tivemos que utilizar nossos aparelhos como celular, notebook, e nossa casa para filmar vídeos e etc, faltou apoio digital e tecnológico.

P8 - Tivemos apoio sim, porém houve a falta de equipamentos eletrônicos de qualidades para uso dos professores.

Tal fator já fazia parte do dia a dia dos profissionais, que em meio a uma era midiática enfrentavam questões deficitárias nos ambientes destinados à tecnologia nas instituições.

Dando prosseguimento nas análises, temos que a superação dos aspectos emocionais e afetivos dos saberes de vida pessoal e familiar, também foi um fator citado nos questionários, partindo do princípio de um ganho educacional, os desafios foram amenizados à medida que os impasses na educação remota foram vencidos.

P13 - No início o que tive foi constrangimento pela maneira de comunicar (fala caipira), essa é e era a cultura que trouxe minha bagagem. Mas o enfrentar os medos e os obstáculos, que consegui superar, e a medida q fui enfrentando, os pares foram estimulando e ajudando no que fazia necessidade naquele momento. Uso como lema a seguinte citação a qual levarei p a vida toda: Só é digno de Vitória Aqueles que correm, Atrás dos seus sonhos.

Os cursos de formação continuada voltados aos docentes e oferecidos pela rede municipal foram grandes aliados dos docentes, conforme fala a seguir:

P18 - Sim, com cursos de capacitações voltado para tecnologia.

O interesse por cursos de formação mostra o quanto as profissionais apresentam comprometimento em aprender aquilo que traga significado para a sua prática.

Francio (2021) sinaliza, em seu estudo, que essa construção da identidade docente, que ocorre por meio da Formação Continuada, visa reelaborar de maneira coletivos saberes que antes eram tidos como verdades absolutas, por esse motivo são de suma importância.

Também houve um posicionamento crítico acerca da ausência de voz ativa e de participação mais assertiva nas decisões de como se daria a educação e as práticas educativas nesse momento.

P15 - Bem pouco! As formas de apoio foram entre pares apenas, senti que a gestão macro estava mais focada em "fazer a educação acontecer" do que decidir entre pares, de forma participativa e democrática as novas formas de possibilitar a educação.

Nóvoa (1995, p. 17) também defende um processo atuante ativo do professorado, afirmando que *“os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores”*.

Mendes (2020) menciona, novamente, em seu estudo o fato de se dar vez e “destacar a voz” do professor como uma saída promissora para que ele protagonize, juntamente a outros atores, o seu processo de formação.

Silva (2020), faz alusão ao protagonismo docente como tradução na validação de suas ações baseadas em suas experiências e conhecimentos adquiridos durante a formação e ao longo do exercício de sua profissão. Além da liberdade para inovar e tomar decisões pautadas em circunstâncias específicas que cada situação de aprendizagem traz.

Esses movimentos caminham na direção da profissionalização e busca de uma nova identidade profissional.

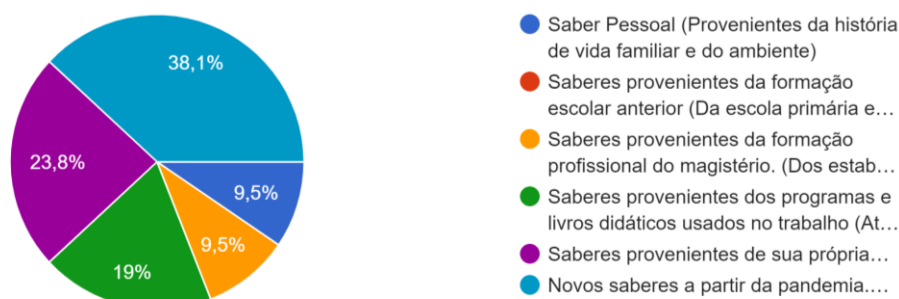
4.4 saberes mobilizados na pandemia

Neste item teremos os dados apresentados, de forma detalhada, acerca dos fatores que passaram a modificar e a fazer parte da atuação e da identidade docente em relação aos saberes em tempos de pandemia.

Destacaremos, a seguir, quais foram esses saberes, baseados nas ideias de Tardif (2002).

Gráfico 5. Levantamento dos tipos de saberes provenientes da pandemia.

TARDIF (2002), FAZ UMA DIVISÃO DETALHADA ACERCA DOS SABERES, ASSINALE A(S) ALTERNATIVA (S) QUE MAIS SE ENQUADROU AO ...ONAL E NA SUA PRÁTICA DURANTE A PANDEMIA:
21 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Tivemos a prevalência de 38,1% nos resultados referentes a constituição de novos saberes advindos da pandemia, que estão ligados de acordo com os relatos a fatores associados as ferramentas digitais como meio educativo e aos saberes humanos a respeito de seres humanos. Em segundo plano, com 23,8%, os saberes da experiência, que são provenientes da própria prática pedagógica na sala de aula e na escola e vinculados a experiência adquirida através da socialização com pares que, nesse contexto, teve relevância significativa. Em seguida, com 19% estão apontados os saberes provenientes dos programas e livros didáticos utilizados no trabalho diário docente, incluindo adaptações necessárias. Houve um empate correspondendo ao uso de 9,5% entre os saberes provenientes da formação profissional do magistério (saberes profissionais) e dos saberes pessoais advindos da família, do ambiente de vida e pela socialização primária.

Abaixo serão classificados os saberes tentando estabelecer um diálogo com as falas das participantes abaixo:

- Saberes da experiência: núcleo vital do saber docente

P1 - *Todos os saberes foram mobilizados neste período. Mas o da experiência com certeza foi o que mais se destacou, pois tive que resgatar tudo aquilo que havia aprendido de mais lúdico ao longo dos anos como professora, para gravar vídeos, contar as histórias.*

P8 - *Dos currículos e experiência profissionais. Através das nossas vivências e experiência acadêmica precisamos nos reinventar e criar um material apostilado atrativo e com conteúdo fácil de serem assimilado pelos estudantes*

P9 - *Foi uma experiência profissional marcante, nunca imaginei uma Educação Infantil remota, porém o meu melhor sempre estava em cada aula, cada retorno das famílias também era sempre um momento de muita alegria. Porém o que eu acredito que mobilizou nesse período foi a socialização e interação entre os pares, situações essenciais nessa fase.*

- Novidades de Saberes: Saberes tecnológicos

P2 - *Usamos muito o saber tecnológico, as tecnologias, internet, celular, aplicativos, para gravar as aulas.*

P5 - *Foi necessário o aperfeiçoamento tecnológico para realizar os vídeos que foram transmitidos para as famílias, também foi necessário se reinventar, buscar conteúdos de forma mais lúdico, conhecer melhor as fases de desenvolvimento que a criança se encontra para conseguir se conectar com ela.*

P7 - *Os Digitais. No sentido de levar as propostas pedagógicas aos alunos.*

P21 - *Todos os saberes foram importantíssimos, desde os teóricos até os práticos que adquirimos durante a experiência profissional. Os saberes tecnológicos adquiridos durante outra formação foram importantíssimos, pois tudo acontecia de modo remoto. Entender que o tempo de atenção das crianças pequenas é reduzido, também foi muito importante para a escolha das atividades que seriam propostas.*

- Saberes humanos a respeito de seres humanos

P13 - *Saberes da empatia, da dignidade, do conhecimento de pertencimento. Busca de um novo olhar para os que os rodeiam. Merecimento do ouvir o que o outro tem a nós dizer. Olhar crítico e participativo.*

P17 - *No período da pandemia se falou muito de solidariedade e valores, por ser um momento onde as pessoas corriam o risco de perder alguém de sua família. A questão da saúde, da higiene, da boa alimentação e, também, sobre importância do uso das tecnologias na educação.*

P21 - *(...) Entender que na maioria das vezes o saber fazer e o conhecimento científico não faziam parte da maioria das famílias que atendíamos, também foi de extrema importância, pois como "cobraríamos" esse ensino em que os professores foram preparados, mas os pais muitas vezes não. Ter uma filha com a mesma idade dos meus alunos, também foi de extrema*

importância, pois eu experimentava todas as atividades antes de enviá-las, isso muitas vezes me fez rever a atividade programada

Os saberes humanos são propostos pelo fio condutor das interações sociais, tal socialização marcam o saber dos atores que atuam juntos, como o dos professores, dos alunos, das famílias e o próprio contexto histórico envolvido.

Algumas participantes acreditavam que foi necessário a junção de todos os saberes para que pudessem dar conta das novas demandas, conforme falar a seguir:

P10 - Todos, porque teve que haver uma melhor articulação entre o teórico e a prática, para que a aprendizagem acontecesse.

P11 - Todos. Precisamos sempre de todo esse conjunto para a montagem e realização das atividades que propomos aos alunos.

P12 - Foram um conjunto de teorias e a prática nesse tempo pandêmico foram sendo construídas diariamente. Aprendemos a nos reinventar.

P14 - Todos, pois nesse momento nós profissionais da educação tivemos que se reinventar e utilizar toda a nossa "bagagem", ou seja, nossos saberes, para conseguir vencer os obstáculos da pandemia na educação, que não foram poucos.

P15 - No período pandêmico com certeza os saberes foram entrelaçados, porque tivemos ainda mais influência dos saberes de experiência influenciando o que teríamos que atingir das habilidades curriculares de forma remota.

P19 - Um misto dos saberes, na tentativa de levar para as famílias mesmo distante, com pouco acesso à internet ou conhecimento, propostas para o desenvolvimento das crianças de forma lúdica.

P20 - Em minha opinião todos os saberes foram mobilizados durante esse período pandêmico. Já que foi preciso juntar todo o conhecimento teórico, a experiência profissional e alinhar a proposta que a gestão nos trazia naquele momento, a fim de construir algo de qualidade. Foi necessário estudar mais, trocar informações e ideias, fazer adaptações e buscar meios de construir um material amplo e diverso que atendessem nossos alunos.

Esse conjunto de saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar suas tarefas remete a epistemologia da prática profissional, englobando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes (Tardif, 2002 *apud* Neto; Neto, 2014).

Percebe-se uma integração dos saberes na pandemia com o objetivo de promoção da continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Onde os limites de cada profissional e os recursos disponibilizados também são fatores importantes nesse processo.

Larrosa Bondia (2002 *apud* Neto; Neto, 2014) explicam que a experiência requer risco, porque traz desafios, mas oferece recompensas. Apesar dos desafios envolvidos, a identidade profissional trouxe um novo repertório ao docente.

Tardif (2002) acredita que as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, da sua capacidade de integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para a sua prática.

Costa (2021) destaca como resultado de sua pesquisa com professores da Educação Infantil que as experiências práticas e trocas diárias de conhecimentos, que surgem no cotidiano do trabalho, são fatores responsáveis pela formação de novos saberes, como ocorreu com aqueles advindos da pandemia.

Os saberes envolvidos estiveram ligados as atitudes relacionais com a prática, as famílias, a tecnologia e as vivências ao redor do mundo.

Os impactos desse momento educacional ecoarão nas mentes brilhantes de cada professor, promovendo novos olhares e alterações na sua forma de pensar a prática e suas maneiras de atuação, conforme vemos a seguir:

P1 - Mudou maneira de pensar em uma caixinha! A educação tradicional que vivíamos não se enquadra mais aos novos dias. As crianças não gostam mais de aprender sentadinhos e cheia de regras e combinados. Pude perceber que minha atuação profissional mudou saindo do convencional, básico, "mais do mesmo", para um entusiasmo de querer descobrir o novo. Com muito medo!

Permitiu superações e demandas das quais os professores necessitavam se reinventar a cada novo amanhecer:

P2 - Quando começou o ano, achei que não sabia mais dar aula, rsrs. Os alunos são mais impacientes, nada chama a atenção, tem dificuldade em prestar atenção e gostam de um aparelho celular.

Um novo olhar para a família e o sentimento de proximidade e parceria entre escola e família:

P5 - Fez perceber a importância do contato diário, da necessidade de ouvir e olhar a realidade que nos cerca, de buscar formações que permitam entender o desenvolvimento infantil e suas

particularidades, redescobrir o sentido de transmitir os saberes com parceria, pois necessitamos estar mais próximos das famílias para que pudéssemos chegar até as crianças. Mudou a visão de que a escola se basta por si só, foi evidente que o apoio da família fez muita diferença no desenvolvimento das crianças neste período e que esse envolvimento deve ser mantido mesmo com o retorno à normalidade.

P10 - (...) ver com outros olhos a família como fator imprescindível na aprendizagem, sabendo respeitar também suas limitações. Como as crianças tem muito a contribuir quando se dá espaço de escuta, já que no tempo pandêmico tive que valorizar ainda mais a escuta.

P17 - Durante o período de pandemia eu aprendi a ter olhar com mais sensível e flexível para a educação, pois percebi a dificuldade das famílias para acompanhar os seus filhos e também foi um momento que o meu olhar para tecnologia a favor da Educação foi ampliado.

Uma tecnologia que passa a fazer parte do planejamento didático:

P6 - Sei fazer os preenchimentos dos papéis online (Drive). E tenho maior rapidez para buscar as informações para o trabalho diário.

P10 - Aprendi a usar melhor a tecnologia dentro do espaço escolar. Vi a tecnologia como mais uma ferramenta e não somente vilã, desde que a mesma tenha seu propósito.

P12 - Eu tive que aprender a gravar aulas online, pois muitas atividades eram lúdicas/concretas para maior aprendizado dos alunos, participar de reuniões e cursos pelo google Meet, ou seja, fiz um investimento em celular e computador para poder acompanhar tudo em tempo real. Me foi de grande valia, um bom aprendizado, haja visto que ainda sofro com a tecnologia. Ainda estou engatinhando, coisa que as crianças parecem nascer sabendo já.

Um sentimento de busca de atualização constante foi emergido no caos:

P8 - Diante desse momento tão desestruturado na vida das pessoas, para minha atuação procurei melhorar minha metodologia de ensino, buscando sempre me atualizar conforme as dificuldades que vão surgindo na escola para garantir o melhor para meu aluno.

P9 - Me entendi com os planejamentos semanais para mim sempre foi difícil pensar no planejar preferi seguir os conhecimentos prévios a minha prática e sentir a turma. Hoje consigo melhor conciliar na minha prática e facilitou muito.

Um novo olhar sobre a criança, como centro do processo educativo:

P14 - Como já citado, eu tive um olhar para o aspecto positivo, pois não sou a mesma educadora de antes, com certeza hoje sei que somos capazes de tudo. O professor que ama o que faz não mede esforços para sair de sua zona de conforto e aprender novas tecnologias para conseguir chegar em seus alunos. O grande professor sabe que nossas crianças não são as mesmas de anos

atrás, e nós precisamos inovar de verdade. Na minha atuação profissional levo um olhar diferenciado e entendo que cada criança é única e precisamos criar um ambiente acolhedor de amor e respeito, pois na pandemia vimos o quanto nossa sociedade precisa de pessoas mais solidárias e as crianças são o nosso futuro. "Portanto vamos plantar sementinhas do bem que possam crescer futuramente criando uma sociedade de paz"

P21 - Acredito que a pandemia me tornou uma profissional melhor, e me fez perceber o impacto do meu trabalho, desde o cuidado sensível com os bebês até a estimulação dirigida de qualidade. Me fez perceber que o simples tem resultado e que muitas vezes não percebemos no dia a dia do nosso trabalho os impactos que a nossa dedicação pode ter na vida do outro.

Uma nova perspectiva do ensino remoto na Educação Infantil:

P15 - O contato mudou, conseguimos compreender que aprender (como profissionais) de forma remota também é possível, que isso afetou muito as crianças. A atuação com certeza está mais leve e trazendo à tona a retomada de habilidades e conceitos sociais que foram afetados pelo período pandêmico.

P18 - Na minha atuação profissional o que mais mudou foi a adaptação e uso das tecnologias, que hoje utilizo com mais facilidade. Não tive impacto negativo, porém a readaptação e o retorno foram desafiadores.

P19 - Formas, meios de se reinventar para alcançar as crianças. Seja através de cursos de aperfeiçoamento, aprendizagem tecnológica ou perder a timidez e conseguir gravar vídeos.

Um modo positivo em rumo ao avanço de pesquisas dentro das escolas, aproximando universidade e escola:

P1 - Achei muito significativa essa pesquisa nesse mundo novo que estamos vivendo é necessária a reflexão para uma qualidade de vida

Como ressalva importante, fica a relevância da formação em serviço como ponte necessária dos saberes:

P5 - Como houve grandes coisas significativas na minha trajetória, como adaptações para o que era novo e um tanto estranho, a qual consegui superá-las, com determinação, assim como a todos. A educação num geral, município deveria constantemente adquirir cursos, capacitação socioemocional para todos os envolvidos. Com isso o embasamento dos educandos e familiares seriam fortalecidos e vice versa.

Para Fochi (*apud* Silveira, 2021), esse é o lado bom da pandemia: um tempo de suspensão que abriu algumas possibilidades de reflexão e de revisão da existência humana. Todos os saberes apontados foram mobilizados em algum momento nesse cenário atípico educacional.

Segundo Fassina *et al.* (2020), o processo de reconhecimento e validação de saberes ajuda a pessoa humana a se redescobrir e tomar consciência do valor de suas experiências, promovendo avanços profissionais, culturais e sociais, além de benefícios para toda uma sociedade.

Tal mobilização também evidencia vários fenômenos importantes, inclusive o meio social responsável pela sua constituição. A pluralidade de sensações provenientes do meio, estarão igualmente disponíveis na memória do professor.

Tardif e Raymond (2000) destacam que os marcadores afetivos globais, conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, fazem a pessoa se adequar de referências de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória.

Nesse sentido, é possível acreditar que as experiências vivenciadas, através desse contexto sombrio mundial, foram fortemente marcadas na vida humana e, também, na carreira docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que este estudo se trata de um registro histórico, à medida que nasce em meio ao próprio contexto como pano de fundo e objeto de estudo, torna-se uma tarefa árdua e desafiadora, pois os tempos se encontravam totalmente desestabilizados.

As vozes ecoam na avalanche social de informações e articulações de como seria o desfecho desse processo inacabado.

Em uma medida de fazer florescer, além das memórias noticiadas pela mídia, este estudo científico objetivou despertar significados de ressignificação humana apesar do caos.

A educação, entra como forma emancipatória de estudo, com vistas de trazer à tona a valorização desses bravos profissionais.

O objetivo proposto foi o de elencar os desafios e saberes mobilizados por professores de educação infantil em meio a pandemia.

Para tanto, foi feito um levantamento bibliográfico na base de dados em três bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o objetivo do mapeamento, além de aportes teóricos necessários para a discussão da temática.

Respaldados pelos resultados apontados, foi possível observar que a temática, relacionada aos saberes docentes na pandemia, tratava-se de uma área recente, justificando por si só a pertinência e relevância da pesquisa proposta para a investigação.

Foi utilizada uma abordagem qualitativa na perspectiva de aproximação com a fonte dos dados e, como forma de tornar possível elencar questões educativas, por intermédio dos parceiros investigados, permitindo a interpretação de suas vivências e experiências individuais e coletivas.

Para tanto, buscou-se responder à questão de pesquisa utilizando como estratégia um estudo de caráter exploratório-descritivo, por se tratar de um meio próximo da problemática.

Foram abordadas questões relacionadas a caracterização da Educação Infantil e seus aspectos temporais, perpassando pela construção histórica dos

conceitos de criança, infância e as bases legais dessa escolarização, bem como a identidade profissional dos docentes atuantes nesta etapa.

Observou-se a influência da história como meio crítico, reflexivo e consciente e a forma como se deu a integração entre cuidados e educação permeadas em meio a diversidade cultural dos conceitos e sociedades.

Tais fundamentos teóricos, práticos e metodológicos revelam a multiplicidade das facetas da infância enquanto compreensão, em larga definição, da criança, da primeira fase da vida, das instituições ligadas a ela e dos docentes que atuam nela.

Vale destacar que essa discussão se torna distante se não repensarmos quem é a criança do presente e a do futuro e quais demandas elas nos exigem enquanto profissionais e instituição escolar.

Foram desenvolvidas concepções acerca da pluralidade dos saberes docentes e foi possível classificar estes saberes de forma ampla, trazendo à tona sua eficácia na prática educativa.

Os saberes mobilizados na pandemia, surgiram a partir da interação e do compartilhamento de ideias, tornando as práticas remotas possíveis de serem aplicadas apesar das dificuldades.

As análises, diálogos e triangulações dos dados foram estabelecidas por meio de relações com pesquisas já realizadas e aportes teóricos que foram o embasamento deste estudo.

Dos eixos temáticos criados, conclui-se que os profissionais participantes consideram, mesmo que de forma pouco expressiva, a utilização dos saberes advindos da formação do magistério, da pedagogia e dos cursos de formação continuada nos processos educativos envolvidos na pandemia.

Vale destacar que foi possível observar um entrelaçamento de saberes elencado por uma mobilização à medida que os desafios impostos pelas práticas educativas remotas, a ausência física relacionada a Educação na infância e as dificuldades associadas a parceria com a família, que se tornaram acentuadas. Porém, houve aprendizagens promovidas devido à socialização profissional, além da utilização dos saberes da experiência mobilizados na própria prática, dos saberes humanos e do novo saber aliado a tecnologia que fizeram emergirem novos rumos educacionais.

Partindo do pressuposto de que esse estudo também se constitui como uma pesquisa de um processo educacional desenvolvido em um contexto atípico pandêmico, temos como um dos produtos educacionais propostas de ação colaborativa e formação continuada com base nas vivências e experiências adquiridas na pandemia, tendo como parâmetro os saberes docentes e a profissionalização do ensino, ampliando a continuidade do desenvolvimento profissional das professoras em um período pós-pandemia.

Tal proposta poderá ser elaborada em horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) na mesma rede participante.

Como forma de divulgação e colaboração deste estudo para a área educacional serão publicados artigos científicos que ampliem o registro histórico vivenciado pela Educação Infantil.

Conclui-se que a pandemia foi um divisor de águas na educação e, apesar das disparidades, foi possível perceber envolvimento, intencionalidade educativa, resignificação, fatores que demonstram um caminhar rumo a profissionalização docente, induzindo a uma visão reflexiva do ato de ensinar, a partir de uma prática problematizada que exige criticidade constante e criatividade de atuação, explorando conhecimentos científicos inacabados.

Nesse sentido, há muito que percorrer, este estudo foi apenas um despertar para o florescer de pesquisas aliançadas aos saberes e processos significativos docente que o tornam como um profissional sem o qual o mundo não sobreviveria.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

ANGOTTI, Maristela. Espaços de Formação Docente: Os desafios da Qualificação Cotidiana em Instituições de Educação Infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, ano XIII, v.14. n.15, p. 69-91, 2007.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 113, p. 167-184, jul. 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar. Editores, 1981. 279p.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. **Professor de Educação Infantil**: uma profissão em construção. In: PEREZ, Marcia Cristina Angenti Perez. Educação: políticas e práticas. São Carlos: Suprema, 2007. p. 62-73.

_____. **Representações de professores**: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de educação infantil. 2004. 225f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2004.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, Marta Cristina. **A formação continuada centrada na escola**: os saberes docentes e ressignificação da prática pedagógica. 2021. 117f. Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada, Uri Câmpus de Frederico Westphalen, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº 5/2020:** Reorganização do Calendário Escolar [...]. Brasília, DF: 2020.

BREUNIG, Yohanna. **Saberes docentes e estratégias de mediação do sofrimento relacionado ao trabalho:** um estudo com professores da rede pública de educação básica. 2020. 157f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2020.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n.148 p. 22-43, 2013.

CARBONIERI, Juliana; MAGALHÃES, Cassiana. Currículo na Educação Infantil: a pandemia e o desenvolvimento humano. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, 2023.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, 2002.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

COSTA, Jéssica Caroline P. Da Silva. **Saberes docentes:** experiências narrativas de professoras da educação infantil da rede municipal de Maricá. 2021. 127f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

DORTA, Natália Maria Pavezzi. **Saberes relacionais e profissionalidade docente na educação infantil.** 2017. 187f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências, Rio Claro, 2017.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. **A importância do brincar na educação infantil.** 2009. Monografia – UNICESUMAR, Maringá, 2009.

FASSINA, Ana Paula; WOLLINGER, Paulo; OLIVIER, Allain. Certificação de saberes docentes na educação profissional: construção de um projeto- piloto. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**, Brasília, v. 101, n. 259, 2020.

FILHO, Teófilo Bacha; LOCCO, Leila de Almeida de. **Direito Aplicado à Educação**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

FORMAGGIO, Anna. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Editora Cortez. 2002.

FORNEIRO, Lina Iglesias. **A organização dos espaços na educação infantil**. In ZABALZA, M.A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-243.

FRANCIO, Alana. **A formação continuada e a mobilização dos saberes dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Veranópolis/RS**. 2021. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GANDINI, Lella; FORMAM, George (orgs). **As cem Linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.145- 158.

GIL, Antônio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JACOME, Paloma da Silva. **Criança e Infância: Uma Construção histórica**. 2018. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

JAKIMIUI, Vanessa C. de L. O direito à Educação no contexto da pandemia (COVID-19) no Brasil: Projetos de Formação em disputa. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 94-117, 2020.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil / É fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

KISHIMOTO, Tizuki Morchida. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 61-75, 1999.

_____. Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil. **Pro – Posições**, v.16, n.3, 2005.

_____. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento- Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010.

KUHLMANN JR, Moysés. **História da Educação Infantil brasileira.** Fundação Carlos Chagas: São Paulo. 2000.

LAWALL, Ivani; SHINOMIYA, George; SIQUEIRA, Maxwell; RICARDO, Elio; PIETROCOLA, Mauricio. **Fases de desenvolvimento profissional de professores em situação de inovações curriculares no nível médio.** ENPEC. 2009. Disponível em <https://sites.usp.br/nupic/wpcontent/uploads/sites/293/2016/05/Ivan_Lawall_ENPEC_2009.pdf> Acesso em 22.mar.2023.

LIMA, Elvira Souza. **Currículo Emergencial para a educação durante e após a pandemia.** Revista Diálogos Pedagógicos, 2020. Disponível em <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/62033/40299>> Acesso em 08. jan. 2023.

MAGALHÃES, Cassiana; CARBONIERI, Juliana. Currículo na Educação Infantil: a pandemia e o desenvolvimento humano. **Revista Teias**, v. 22, p. 175–189, 2021.

MARTINS, Vivian; CASTRO, Bárbara R.; TRANCOSO, Michelle, V. Criações e percepções docentes no Ensino Remoto durante a pandemia de Covid-19: Uma pesquisa com os cotidianos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 157-182, 2020.

MELLO, Débora Teixeira; CANCIAN, Viviane Ache; SILVA, Simone Freitas da. **Formação para a docência na educação infantil:** pedagogias, políticas e contextos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

MELLO, Maria Aparecida. A educadora de creche: Construindo suas identidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 2, n. 86, p. 255-259, 2004.

MENDES, Cristiane Rodrigues. **Saberes que constituem a identidade docente na educação infantil:** Perspectiva de professoras da rede pública de Dom Aquino/MT. 2021. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional Integrada, 2021.

MENDES, Rodrigo Silva. **Epistemologia da prática profissional de uma professora de matemática bem-sucedida.** 2020. 112f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020.

MONTEIRO, Luana. **Saberes Docentes, afetividade e formação inicial:** um elo possível para educação. 2020. 90f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020.

NETO, Luiz Sanches; NETO, Samuel de Souza. Epistemologia da prática e a sistematização de saberes docentes na Educação Física: A perspectiva de um

grupo autônomo de “professores- pesquisadores”. **Revista de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, 2014.

NETO, Viana Patricio Barbosa; COSTA, Maria da Conceição. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, n.2, jul/dez, 2016.

NOVOA, Antônio. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

_____. **O passado e o presente dos professores**. In: NOVOA, Antônio. *Profissão Professor*. Porto: Editora Porto, 1995. p. 1-26.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. *Revista Educación*, 2009.

_____. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; GOMES, Aguinaldo Rodrigues Gomes; SILVA, Jorge Augusto de Jesus. Inquietações sobre Educação e democracia em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 204–225, 2020.

OLIVEIRA, Zilmar. Ramos (org). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

ONOFRE, Márcia Regina; TOMAZZETI, Cleonice Maria; MARTINS, Andressa. Processos Formativos de professores de Educação Infantil: olhares sobre a profissão. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, p. 729-751, 2017.

ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Histórico da pandemia 2019**. OPAS, 2019. Disponível em <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 04. jan. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p.15 - 34.

PINTO, Manuel. **A infância como construção social**. In: SARMENTO, Manuel. Jacinto. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: CEC-UMinho, 1997.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Isadora M. da Silva; MOREIRA, Saionara C. P. Coelho; ASSIS, Alexandre Rodrigues. Apresentação primeira edição especial: Educação e democracia em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 6, p. 4–11, 2020.

RICHTER, Camila. **Educação Inclusiva e práticas pedagógicas: um estudo**

de caso em espaço escolar. 2016. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Cerro Largo, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 7-40, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitem, 2020.

SILVA, Ana Paula Ramos da; ROBAIN, Monique Montano. **Um olhar para a Educação Infantil**. In: MELLO et al. Formação para a docência na educação infantil: pedagogias, políticas e contextos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. p. 103-119.

SILVA, Ana Terezza Vital. **Roda de conversa como metodologia para partilha de saberes docentes**. 2020. 132f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020.

SILVEIRA, Juliano. O teletrabalho coletivo durante a pandemia da Covid-19: um relato de experiência na educação infantil de Florianópolis. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 316-332, jan./jan., 2021.

SELLTIS, Clarie et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1975.

SOUZA, Clarissa Medianeira Caxambú da Rosa. Aprendizagem e prática pedagógica: processos formativos com docentes do sul do Brasil. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, p. 1–18, 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, pp.5-24, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Mauricie; LESSARD, Claudie; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber**. Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Mauricie; RAYMOND, Daniele. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.73, p. 209- 24, 2000.

UNESCO. **Educação: da interrupção à recuperação**. 2021. Disponível em <<https://webarchive.unesco.org/web/20220626203817/https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em: 15 jun. 2023

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p. 66-83, 2007.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Aprovação do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS DESAFIOS E SABERES DA PRÁTICA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Pesquisador: JULIA GRACIELA DE BRITO SILVA

Área Temática:

Versão: 6

CAAE: 57475922.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.805.004

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1923183.pdf, de 09/11/2022) e/ou do Projeto Detalhado (PROJETOMODIFICADO5.pdf, de 09/11/2022): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

Resumo:

A presente pesquisa, visa investigar a prática profissional e os saberes docentes das professoras de educação infantil dentro de uma realidade pandêmica, constituindo-se como um período mobilizador de novos caminhos, uma vez que toda a humanidade é levada a uma série de reflexões e indagações frente ao novo cenário. O objetivo geral da pesquisa é o de analisar quais foram os desafios relacionados a prática docente, bem como se a atuação deste profissional mobilizou e/ou exigiu a construção de novos saberes. Para tanto, busca-se através de objetivos específicos, realizar um breve histórico sobre a Educação Infantil no Brasil, refletindo sobre os impactos desta etapa escolar no município em questão. Num segundo momento, pretende-se elencar os passos adotados pelos profissionais na tentativa de dar continuidade ao processo formativo garantido por Leis e decretos para crianças de 0 a 6 anos de idade. Por fim, espera-se discorrer sobre os saberes docentes individuais e coletivos adquiridos durante todo esse contexto

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

histórico. A investigação tem como aportes teóricos autores como Áries (1981), Badinter (1985), Kuhlmann Jr. (1998), Tardif (2001; 2002; 2014), Santos (2019). Trata-se de uma abordagem qualitativa, baseada nos autores Bogdan e Biklen (1994) com contribuições de Penna (2015). Constitui-se como um estudo exploratório-descritivo (SELLTIZ et al, 1965), sendo que as técnicas de coleta de dados adotadas serão divididas entre um questionário geral para todos participantes enviado através do Google Docs e a partir de uma seleção prévia de sujeitos que porventura possam dar continuidade na colaboração da nossa pesquisa será feita uma entrevista semiestruturada com questões fechadas e abertas (GIL, 2002). A análise será desenvolvida a partir dos referenciais teóricos que sustentarão o objeto de pesquisa, os dados coletados serão sistematizados, analisados e organizados em eixos de análise visando compreender o impacto que o período da pandemia promoveu na prática profissional e nos saberes docentes. Com base nas premissas citadas busca-se coletar dados acerca de estratégias e caminhos percorridos para a produção de saberes profissionais, experienciais, individuais e coletivos levando em conta as vivências e práticas adquiridas enquanto elementos constitutivos de um pano de fundo amplo e impactante.

Hipótese:

Por meio da compreensão da importância de estudos na área dos saberes docentes dentro da formação inicial e continuada de professores da primeira etapa de Educação Básica, pretende-se destacar a realidade pandêmica, seus impactos e desafios em consonância com as práticas educacionais, bem como o desenvolvimento de um novo repertório de saberes, exaltando a categoria de docentes da Educação Infantil, e reforçando sua importância social.

Metodologia Proposta:

A pesquisa busca realizar uma investigação de natureza qualitativa, devido a especificidade do estudo e por esse tipo de investigação possibilitar um contato direto com a fonte dos dados, tornando possível elencar questões educativas de forma direta e permitir que as parceiras investigadas sejam questionadas na tentativa de perceber como são interpretadas suas vivências e experiências individuais e coletivas (BODGAN E BIKLEN, 1994; GIL, 2002), indo ao encontro do objeto de estudo. Busca-se responder à questão de pesquisa usando a estratégia de estudo de caráter exploratório descritivo (SELLTIZ et al, 1965), por se tratar de um meio que há uma aproximação da problemática, de forma a torná-la explícita, aprimorando ideias, considerando-se descritiva, por tratar-se de uma descrição das características de um grupo (GIL, 2002). Após a

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Telefone: (16)3351-9685

Município: SÃO CARLOS

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br

autorização do Comitê de

Ética será enviada a Secretaria do município os termos de consentimento para autorização da coleta dos dados, bem como uma carta de autorização do co-participante, uma vez que é necessário que haja uma divulgação prévia da pesquisa nas escolas. O próximo passo também será dado por meio eletrônico contendo o convite e os dados com as intenções do projeto de pesquisa. Vale destacar que será enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE antes do questionário, sendo que ao final do documento constará uma declaração de consentimento pós informação contendo o seguinte aceite “Li e concordo em participar da pesquisa”, a partir disso os participantes serão informados e direcionados ao instrumento. Após assinado será disponibilizado uma cópia do documento por e-mail ou um link que poderá ser impresso pelos participantes como comprovante de aceitação. Os colaboradores terão suas identidades mantidas no anonimato visando evitar visões distorcidas e tendenciosas do investigador (SELTIZ et al., 1965), permitindo que o pesquisador possa ter um olhar neutro, coerente e sensível. Se necessário haverá encaminhamento elaborado pela pesquisadora através de um relatório que descreva os objetivos da pesquisa, bem como os motivos pelos quais o colaborador julga que em algum momento possa ter causado efeitos contrários ao esperado em qualquer área de sua vida devido a sua participação, solicitando o atendimento especializado na tentativa de minimizar os efeitos negativos aparentes. De um total de 49 professores da rede municipal de Itirapina, buscaremos contemplar pelo menos 20% de participantes. No primeiro momento da coleta de dados será feito um levantamento de produções acadêmicas através das bases de dados SIELO e do Portal da CAPES com as palavras chaves- saberes docentes, educação infantil, prática profissional e pandemia. Essa etapa tem o intuito de verificar publicações recentes envolvendo a temática. Dando continuidade ao levantamento serão consultados documentos públicos e oficiais referentes às leis voltadas para a Educação Infantil em âmbito nacional e municipal, bases históricas da evolução das definições e conceitos desta etapa para a infância. As técnicas adotadas serão realizadas tanto de maneira remota quanto presencial contendo um questionário digital geral e uma entrevista semiestruturada presencial com questões fechadas e abertas (GIL, 2002), lembrando que se houver necessidade poderão ser feitas entrevistas gravadas de forma remota, via aplicativo de vídeo chamada, com o intuito de investigar os saberes das professoras de Educação Infantil da rede municipal de Itirapina-SP. O questionário será enviado através do formulário do Google Docs e os dados coletados serão analisados.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 5.805.004

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral da pesquisa é o de analisar quais foram os desafios relacionados a prática docente, bem como se a atuação deste profissional mobilizou e/ou exigiu a construção de novos saberes.

Objetivo Secundário:

Para tanto, busca-se ampliar as perspectivas de análise da pesquisa visando contemplar os seguintes objetivos específicos:

- realizar um breve histórico sobre a Educação Infantil no Brasil;
- perfilar a identidade profissional das professoras atuantes nessa etapa;
- discorrer sobre os saberes docentes individuais e coletivos adquiridos durante a pandemia;
- analisar como esses saberes contribuíram para a prática profissional;• discutir caminhos para a profissionalização docente na educação infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A participação em responder aos questionários e as entrevistas poderá gerar aos colaboradores alguns constrangimentos (timidez, nervosismo, vergonha, insegurança) e desconforto (dor de cabeça, estresse, angústia, preocupação, tensão nervosa, choro), uma vez que ao compartilhar informações pessoais e confidenciais o sujeito exporá sua vida profissional. Ainda, reitera-se que a Universidade Federal de São Carlos possui

serviço de atendimento psicológico, caso algum participante se sinta emocionalmente prejudicado decorrente a sua participação na pesquisa. Neste sentido, caso da ocorrência de algum eventual dano (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual etc.) não previsto, será oferecida a possibilidade de indenização dos possíveis prejuízos, , os encaminhamentos necessários serão elaborados pela pesquisadora através de um

relatório que descreva os objetivos da pesquisa, bem como os motivos pelos quais o colaborador julga que em algum momento possa ter causado efeitos contrários ao esperado em qualquer área de sua vida devido a sua participação, solicitando o atendimento especializado na tentativa de minimizar os efeitos negativos aparentes.

Benefícios:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Ao responder ao questionário e à entrevista, os colaboradores contribuirão para a mobilização do reconhecimento dos profissionais da educação infantil. Sendo assim, a pesquisa auxiliará na identificação e valorização dos saberes produzidos durante a pandemia pelos professores da educação infantil na tentativa de enriquecer a identidade profissional daquelas que atuam nesta etapa, recorrendo sobre os saberes individuais e coletivos produzidos neste cenário, ampliando caminhos da profissionalização docente na educação infantil. A pesquisa a ser desenvolvida traz como perspectiva a promoção de dados que contribuam para a melhoria das práticas docentes, como também para uma revisão nas abordagens do tema ligados aos saberes docentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Agradecemos as providências e os cuidados tomados pelos pesquisadores ao apresentarem a 6ª versão do protocolo de pesquisa ao CEP da UFSCar. Segue abaixo a pendência listada no parecer anterior do CEP e seu status (atendida, não atendida, parcialmente atendida).

PENDÊNCIA:

As solicitações foram atendidas, porém ao verificar o Cronograma de desenvolvimento da pesquisa, verificou-se que o mesmo encontra-se defasado em relação às datas de levantamento e análise dos dados. Considerando que a coleta dos dados poderá iniciar somente após a aprovação do projeto no CEP, solicita-se que o cronograma seja atualizado.

RESPOSTA:

Esta adequação foi realizada com a revisão do cronograma na plataforma Brasil e no projeto no item 5. Cronograma de trabalho dando ênfase nas datas referentes ao levantamento e análise dos

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 5.805.004

dados conforme sugerido, segue modificações em anexo.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1923183.pdf	09/11/2022 00:07:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOMODIFICADO5.pdf	09/11/2022 00:06:10	JULIA GRACIELA DE BRITO SILVA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_VERSAO6.pdf	09/11/2022 00:05:09	JULIA GRACIELA DE BRITO SILVA	Aceito
Outros	CARTEAUAUTORIZACAO2.pdf	05/10/2022 00:09:29	JULIA GRACIELA DE BRITO SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOMODIFICADO4.pdf	05/10/2022 00:09:09	JULIA GRACIELA DE BRITO SILVA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_VERSAO5.pdf	05/10/2022 00:08:38	JULIA GRACIELA DE BRITO SILVA	Aceito
Outros	CARTEAUAUTORIZACAO PARTICIPANTE02.pdf	31/08/2022 18:19:33	JULIA GRACIELA DE BRITO SILVA	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 5.805.004

Outros	CARTA_RESPOSTA_VERSAO4.pdf	31/08/2022 18:12:13	JULIA GRACIELA DE BRITO SILVA	Aceito
Outros	CARTEAUTORIZACAO.pdf	06/08/2022 23:52:37	JULIA GRACIELA DE BRITO SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOMODIFICADO2.pdf	06/08/2022 23:51:14	JULIA GRACIELA DE BRITO SILVA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_VERSAO3.pdf	06/08/2022 23:50:13	JULIA GRACIELA DE BRITO SILVA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_VERSAOX.pdf	09/06/2022 19:06:51	JULIA GRACIELA DE BRITO SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOMODIFICADO.pdf	06/06/2022 18:19:59	JULIA GRACIELA DE BRITO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMODIFICADO.pdf	06/06/2022 17:54:58	JULIA GRACIELA DE BRITO SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	01/04/2022 19:28:56	JULIA GRACIELA DE BRITO SILVA	Aceito
Outros	ROTEIRO.pdf	31/03/2022 22:15:38	JULIA GRACIELA DE BRITO SILVA	Aceito
Outros	INSTRUMENTO.pdf	31/03/2022 22:14:42	JULIA GRACIELA DE BRITO SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 09 de Dezembro de 2022

Assinado por:

Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE A - Carta de Autorização de Coparticipante**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da _____,

informo que o projeto de pesquisa intitulado “OS DESAFIOS E SABERES DA PRÁTICA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA” apresentada pela (a) pesquisador (a), Julia Graciela de Brito Silva e que tem como objetivo principal investigar a prática profissional e os saberes docentes das professoras de educação infantil na pandemia, foi analisado e autorizado apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data: _____ de
_____ 2022

Assinatura:

(Nome completo, legível e carimbo institucional do representante legal)

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa de Mestrado: Os desafios e saberes da prática profissional das professoras da Educação Infantil em tempos de pandemia.

Pesquisadora: Julia Graciela de Brito Silva– PPGPE- UFSCar/São Carlos

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina Onofre - PPGPE- UFSCar/São Carlos

Convido você a participar deste estudo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulado “Os desafios e saberes da prática profissional das professoras da Educação Infantil em tempos de pandemia”. Este termo de consentimento esclarece os objetivos da pesquisa que será desenvolvida e qual será a sua participação caso aceite o convite. Este documento também descreve os possíveis riscos relacionados à sua participação neste estudo. Após analisar estas informações e esclarecer suas dúvidas, você decidirá se irá participar ou não. Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

OBJETIVO DO ESTUDO: Analisar quais foram os desafios relacionados a prática docente das professoras de educação infantil em escolas municipais do interior paulista, visando investigar se a atuação destas profissionais mobilizou e/ou exigiu a construção de novos saberes dentro de uma realidade pandêmica.

DESCRIÇÃO DO ESTUDO: Esse estudo visa analisar os saberes mobilizados nas práticas docentes das professoras de educação infantil por intermédio de questionários aplicados as docentes da rede municipal, e entrevistas semiestruturadas com pelo menos 20% das professoras participantes. A pesquisa de natureza qualitativa será desenvolvida por meio de um contato direto da pesquisadora com o objeto de pesquisa.

PROCEDIMENTOS: Serão utilizados para a coleta de dados a análise documental e a aplicação de questionários digitais com as docentes da educação infantil e entrevistas

semiestruturadas presenciais e se houver necessidade poderão ser gravadas remotamente, via aplicativo de videochamada, com pelo menos 20% das professoras que lecionam no município, mediante a aprovação do Comitê de Ética.

RISCOS E DESCONFORTOS: A participação em responder aos questionários e as entrevistas poderá gerar aos colaboradores alguns constrangimentos (timidez, nervosismo, vergonha, insegurança) e desconforto (dor de cabeça, estresse, angústia, preocupação, tensão nervosa, choro), uma vez que ao se compartilhar informações pessoais e confidenciais o sujeito exporá sua vida profissional. Ainda, reitera-se que a Universidade Federal de São Carlos possui serviço de atendimento psicológico, caso algum participante se sinta emocionalmente prejudicado decorrente da sua participação na pesquisa. Neste sentido, caso haja ocorrência de algum eventual dano (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual etc.) não previsto, será oferecida a possibilidade de indenização dos possíveis prejuízos, os encaminhamentos necessários serão elaborados pela pesquisadora através de um relatório que descreva os objetivos da pesquisa, bem como os motivos pelos quais o colaborador julga que em algum momento possa ter causado efeitos contrários ao esperado em qualquer área de sua vida devido a sua participação, solicitando o atendimento especializado na tentativa de minimizar os efeitos negativos aparentes.

BENEFÍCIOS ESPERADOS: Ao responder ao questionário e à entrevista, os colaboradores contribuirão para a mobilização do reconhecimento dos profissionais da educação infantil. Sendo assim, a pesquisa auxiliará na identificação e valorização dos saberes produzidos durante a pandemia pelos professores da educação infantil na tentativa de enriquecer a identidade profissional daquelas que atuam nesta etapa, discorrendo sobre os saberes individuais e coletivos produzidos neste cenário, ampliando caminhos da profissionalização docente na educação infantil. A pesquisa a ser desenvolvida traz como perspectiva a promoção de dados que contribuam para a melhoria das práticas docentes, como também para uma revisão nas abordagens do tema ligados aos saberes docentes.

INTERRUPÇÃO DO ESTUDO: este estudo poderá ser encerrado antes do prazo, se houver razões administrativas ou relativas às condições de segurança dos envolvidos. Qualquer que seja o motivo, o estudo somente poderá ser interrompido depois da avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos UFSCar.

LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária. Você pode aceitar participar do estudo e depois desistir a qualquer momento. Também poderá ser solicitado a qualquer momento que as suas informações sejam excluídas completamente deste estudo. Se decidir interromper a sua participação no estudo, recomenda-se para sua segurança conversar primeiro com o pesquisador para que assim ele possa esclarecer dúvidas pendentes. Da mesma forma, caso resolva participar da pesquisa, possui o direito de não responder a alguma pergunta que lhe seja feita, em entrevista ou formulários, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, ainda que qualquer pergunta seja sinalizada como “obrigatória”.

GARANTIA DO SIGILO: a Universidade Federal de São Carlos e a pesquisadora responsável da UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS tomarão todas as medidas para manter suas informações pessoais em absoluto sigilo. Durante todo o estudo e mesmo depois do encerramento, quando os resultados da pesquisa forem publicados em revistas científicas ou em congressos científicos, a sua identidade será guardada em segredo, não sendo revelada publicamente. Esclareço que os documentos e arquivos coletados nas etapas de pesquisa não presencial serão armazenados em dispositivo local (não em “nuvem”), para garantir sua total integridade e inviolabilidade, assegurando assim a segurança dos dados sensíveis do participante.

CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos para você. Todos os gastos relacionados diretamente com a pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora principal. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à sua participação (mesmo que haja patentes, produtos ou descobertas que possam resultar da sua participação na pesquisa).

OUTRAS INFORMAÇÕES: Você será informado(a), caso ocorra, de novas descobertas que podem afetar sua vontade de continuar a participar no estudo.

A Universidade Federal de São Carlos e os professores podem se beneficiar da sua

participação e/ou do que se aprender no estudo.

ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS E RECLAMAÇÕES: você pode tirar qualquer dúvida sobre o estudo com pesquisadora, Julia Graciela de Brito Silva, no telefone (16) 981010470 ou ainda por meio do e-mail: juliabrito@estudante.ufscar.br

SOLICITAÇÃO: Solicito sua autorização para gravação em áudio e vídeo das entrevistas realizadas se for necessário que seja feita de forma remota. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações será realizada na íntegra pela pesquisadora e por mais dois transcritores, que receberão trechos dessas gravações. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação. Solicito que este Termo de Consentimento, enviado a você por e-mail, como documento anexo, de forma individualizada, seja impresso e assinado; posteriormente, você deve fazer uma cópia digitalizada, devolvida para este mesmo e-mail (juliabrito@estudante.ufscar.br). Oriente que mantenha guardadas consigo todas as cópias de e-mails e documentos recebidos.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Entendi o estudo apresentado que tem como objetivo de identificar os desafios, práticas e saberes das professoras de educação infantil durante o período pandêmico.

Tive a oportunidade de ler, de pensar, de fazer perguntas e de falar a respeito do documento quando precisei. Ao assinar este termo de consentimento, não renuncio a nenhum dos meus direitos legais. Autorizo a minha inclusão neste estudo por meio de resposta ao questionário eletrônico e/ou entrevista gravada remotamente, via aplicativo de via videochamada. Receberei uma cópia assinada desta declaração de consentimento. Estou ciente que minha identidade e respostas relativas ao questionário e/ou entrevista será mantida em anonimato. Iniciais do(a) participante _____.

Nome por extenso do participante

Assinatura

Data: __/__/____

Julia Graciela de Brito Silva

Assinatura

Data: __/__/____

APÊNCIDE C - Roteiro de perguntas (questionário)**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Título da Dissertação: OS DESAFIOS E SABERES DA PRÁTICA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA.

Nome da pesquisadora: Julia Graciela de Brito Silva

Nome da orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina Onofre

O questionário abaixo faz parte da dissertação de Mestrado, intitulada "OS DESAFIOS E SABERES DA PRÁTICA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA ", sob a responsabilidade da estudante acadêmica Julia Graciela de Brito Silva e sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Márcia Regina Onofre, vinculada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGPE/UFSCar, na linha de pesquisa "Processos educativos - Linguagens, currículo e tecnologia" e aprovada pelo comitê de ética (nº5.805.004) . Esse trabalho tem como objetivo analisar os desafios, práticas e saberes profissionais dos docentes da Educação Infantil durante o período pandêmico.

Você gastará em torno de 30 minutos para a leitura e preenchimento deste documento, pedimos se possível, que responda a todas as perguntas, pois dessa maneira, estará contribuindo de forma ímpar para que a pesquisa tenha destaque e pertinência para a educação básica brasileira e os dados obtidos poderão constituir-se em uma análise essencial para a investigação. Pedimos que qualquer eventual dúvida, reclamação ou sugestão, a última pergunta do questionário estará reservada para esse fim.

Endereço de e-mail: juliabrito@estudante.ufscar.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aceito o convite para participar da pesquisa em caráter de pesquisa de Mestrado, intitulada, “OS DESAFIOS E SABERES DA PRÁTICA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMA”, sob a responsabilidade da pesquisadora Julia Graciela de Brito Silva, sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Márcia Regina Onofre, vinculada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGPE/UFSCar. Pesquisa aprovada submetida ao comitê de ética CAAE.

Concordo e aceito que minha participação se dará exclusivamente através deste questionário e que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de trabalhos científicos, desde que minha identidade não seja revelada. E que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes.

Questionário

Perfil identitário

Dados pessoais

Idade: _____

Sexo: _____

Cor (conforme classificação do IBGE).

() Branca

() Parda

() Preta

() Amarela

() Indígena.

Perfil profissional

Dados referentes a sua trajetória profissional

Fez curso de magistério? _____

Graduação em qual área?

() Letras

() Matemática

() Ed. Física

() História

() Arte

() Pedagogia

() Biologia

Outra () _____

Possui cursos de pós lato sensu/Especialização?

() SIM () NÃO. Se sim, em qual área(s) e instituição?

Possui cursos de pós stricto sensu/ Mestrado/Doutorado

() SIM () NÃO. Se sim, em qual área(s) e instituição? _____

Participa de cursos e processos de formação continuada?

() SIM () NÃO. Se sim, quais os mais atuais e relevantes nos últimos cinco anos e quais as instituições ofereceram?

Qual o tempo de atuação profissional? _____

Qual o tempo de atuação na educação infantil? _____

Por que escolheu atuar na educação infantil? _____

Como você compreende o papel da Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica? _____

Qual a função do Professor de Educação Infantil para o desenvolvimento do educando? _____

O que representou a pandemia para você?

Como foi atuar na educação infantil durante a pandemia? Cite os desafios e a aprendizagens? _____

Você teve apoio profissional (SME, Direção, Coordenação, Pares) durante esse processo? Em que medida? _____

Tardif (1991) destaca que os saberes são plurais, oriundos da *formação profissional (conhecimentos teóricos)*, das *disciplinas (cursadas ao longo da graduação e da pós-graduação e por meio de cursos)*, dos *currículos (propostas municipais e da gestão escolar)* e da *experiência (experiência profissional)*. Na sua concepção, quais saberes foram mobilizados no período pandêmico e em que sentido?

Tardif (2002) faz uma divisão detalhada acerca dos saberes, assinale a(s) alternativa (s) que mais se enquadrou ao seu perfil profissional e na sua prática durante a pandemia:

- () Saber Pessoal (Provenientes da história de vida familiar e do ambiente)
- () Saberes provenientes da formação escolar anterior (Advindos da escola primária e secundária, etc)
- () Saberes provenientes da formação profissional do magistério. (Adquiridos através dos estabelecimentos de formação de professores, os estágios e cursos de formação continuada)
- () Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho (Através da utilização das ferramentas disponibilizadas aos

professores e no uso diário de seu trabalho)

() Saberes provenientes de sua própria existência na profissão, na sala de aula e na escola (Vinculados a sua prática do ofício na escola e na sala de aula)

() Novos saberes a partir da pandemia. Cite quais foram adquiridos:

Quais seriam esses novos saberes?

Aponte aspectos resultantes da pandemia para a sua formação e atuação profissional. O que mudou? Quais os impactos?

Caso você deseje, utilize o espaço abaixo para comentários e/ou sugestões acerca das questões acima.
