

---

## PRÁTICA CORPORAL EM TEMPOS DE PANDEMIA SOBRE OLHARES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL\*

---

DOI 10.18224/frag.v33i4.13818

SHEILA GARBULHA TUNUCHI DE CAMPOS\*\*

ROSA PINHEIRO\*\*\*

*Resumo: o artigo foi tencionado a partir de um recorte da pesquisa de mestrado, realizada durante o período de ensino remoto, devido à pandemia de COVID-19, que investigou como as professoras da educação infantil perceberam a participação das famílias na aplicação de atividades que envolvem o corpo das crianças. Foram utilizados para coleta de dados questionário e entrevista narrativa e análise qualitativa. Os resultados indicaram que a comunidade escolar teve que repensar suas abordagens de ensino, com destaque para a importância das práticas corporais. A participação das famílias e as estratégias pedagógicas foram fundamentais no sucesso das atividades e no subsequente retorno das crianças ao ensino presencial. No entanto, nem todas as famílias aderiram completamente às propostas, evidenciando desafios na educação remota. O estudo apresentou deficiências na formação de professores e destacou a relevância do movimento corporal no ensino infantil durante a pandemia e a importância da colaboração das famílias.*

Palavras-chave: *Educação. Pandemia. Práticas Corporais. Movimento.*

**N**a China, especificamente na cidade de Wuhan no final de 2019, surgiram surtos de pneumonia cuja origem era desconhecida. No início de 2020, as autoridades chinesas identificaram os primeiros casos de infecção pelo SARS-CoV-2, o agente responsável pela síndrome respiratória aguda grave, que mais tarde foi designada como a doença COVID-19. Poucos meses após o início da epidemia na China, os primeiros casos da doença surgiram no Brasil, em meados de abril de 2020.

---

\* Recebido em: 15.11.2023. Aprovado em: 27.12.2023.

\*\* Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). *E-mail*: sheila.garbulha@gmail.com

\*\*\* Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com Estágio Doutoral na Universidad de Barcelona, e Pós-doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora da UFSCar, campus Sorocaba, no curso de graduação em Pedagogia e na Pós-graduação em Educação. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. *E-mail*: rosapinheiro@ufscar.br

O governo federal implementou várias medidas de prevenção e controle da propagação da COVID-19, seguindo um protocolo recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Essas ações foram permitidas devido à complexidade da situação, que foi caracterizada por um estado de calamidade em razão da rápida disseminação de um vírus que afetou a população global, resultando em impactos significativos na dinâmica da vida social.

As medidas de distanciamento social resultaram em um aumento do desemprego, redução de trabalho e uma queda na demanda por empregos formais e informais, o que teve como consequência o comprometimento da renda familiar, especialmente para as famílias mais vulneráveis. Além disso, o fechamento das instituições escolares por um período indeterminado levou à suspensão das aulas presenciais e das refeições oferecidas nas escolas públicas, afetando a nutrição das crianças, especialmente aquelas em situação de maior carência e, como resultado, compensado em um aumento nos gastos familiares com alimentação (NCPI – Núcleo da Ciência pela Infância, 2020).

Além das condições impostas pela pandemia e da necessidade de distanciamento social, a continuidade dos processos educacionais é destacada como um elemento essencial na organização da sociedade. Dado o imperativo do distanciamento social, que afetou tanto as instituições educacionais quanto as interações humanas, tornou-se necessário desenvolver mecanismos para promover a interação e manter as relações de sociabilidade.

Focando na rotina escolar da educação infantil, onde se enfatiza a importância do corpo, é possível observar impactos significativos. Esses impactos se manifestaram na restrição dos movimentos e interações sociais das crianças, que ficaram limitadas a seus lares, na companhia de seus familiares, sendo que essa situação se estendeu por um período indeterminado no contexto pandêmico.

Nossos corpos são moldados socialmente pela cultura em que estão imersos e são moldados historicamente de acordo com a época e as ideias predominantes no contexto histórico, conforme aponta Marques (2012, p. 31). Com base nessa perspectiva da autora, tornou-se relevante refletir sobre o período pandêmico e os impactos apontados, que se tornaram parte da história de nossos corpos. Vivíamos em uma cultura escolar presencial e, de repente, esse contato foi interrompido, exigindo uma mudança de foco e exercícios em direção ao ensino remoto e à particularidade na cultura tecnológica.

## TEMPO PANDÊMICO, EDUCAÇÃO INFANTIL E CONTEXTUALIZAÇÃO

Para nortear a modalidade do ensino remoto, houve a publicação de alguns documentos durante o período de isolamento social, os quais estabeleceram novas diretrizes para a população e orientaram as práticas pedagógicas nas escolas no contexto do ensino remoto.

Entre os documentos, destaca-se a primeira Portaria Normativa e o Parecer CNE/CP nº 5, datado de 28 de abril de 2020, conforme referência no documento oficial do Brasil (2020). Esse parecer apontou sobre a organização e a condução das atividades pedagógicas não presenciais, estabelecendo diretrizes para orientar tanto a Educação Básica quanto a Educação Superior durante o período da pandemia. Dentre as medidas adotadas, merece destaque a enumeração de meios não presenciais que foram empregados para garantir a continuidade do ensino aos alunos, tais como plataformas digitais, ambientes virtuais, mídias sociais, videoaulas, vídeos educativos, programas de televisão, entre outros. O documento ressaltou a importância dos familiares como mediadores nas atividades escolares.

A necessidade que demandou o movimento do ensino presencial para o ensino remoto de forma urgente, devido a pandemia, fez com que as professoras desenvolvessem novas práticas de

ensino, com o objetivo de alcançar os alunos matriculados nas escolas. Foi necessária a reestruturação de suas estratégias pedagógicas para garantir que pudessem continuar a promover o aprendizado das crianças.

Sendo fundamentais na continuidade do ensino, houve o olhar para os dispositivos legais que se destacam por suas contribuições e influências no campo do atendimento educacional. Além de garantir o acesso à educação, essas normativas garantem a proteção dos direitos das crianças e valorizam a fase da infância. Entre esses marcos legais, realça-se a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996.

Como definidos na LDB 9.394/96, os direitos sociais da criança, já foram estabelecidos como responsabilidade do Estado pela Constituição Federal de 1998. Do mesmo modo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010, p. 9), a área da educação infantil passou por uma profunda revisão das concepções relacionadas ao ensino de crianças em ambientes coletivos. Conforme destacado ao longo deste estudo, existe também uma análise minuciosa sobre a escolha das abordagens pedagógicas que facilitam a aprendizagem, com um enfoque na atenção ao indivíduo, ao coletivo e ao conjunto, bem como aos aspectos corporais, gestuais e movimentos. Essa perspectiva reflete um compromisso significativo com o desenvolvimento integral da criança.

Na conjuntura do ensino remoto, que foi moldado pelas transformações provocadas pela pandemia, conforme descrito no Parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação, as interações virtuais desempenharam um papel fundamental. Tornou-se evidente que a implementação das atividades escolares nesse ambiente estava mais centrada na esfera familiar, uma vez que as crianças estavam em casa com seus pais. Isso gerou a necessidade de reavaliar a perspectiva das professoras em relação às atividades corporais propostas, uma vez que a mediação dessas atividades passaria a ser realizada por pais, mães, irmãos, irmãs, avós, tios ou primos. As professoras precisavam se adaptar à medida que buscavam promover o desenvolvimento das competências corporais de seus alunos, principalmente com a participação ativa desses familiares.

A jornada obrigatória para a presença física das crianças na educação infantil é de 4 horas diárias, ou 7 horas no caso de período integral. A adaptação das aulas para o formato de ensino à distância levou em consideração as necessidades específicas de cada instituição de ensino. Essa reorganização resultou em uma reavaliação do tempo alocado para as atividades, uma vez que tanto a implementação quanto as abordagens pedagógicas foram modificadas. Esse processo desenvolveu uma reflexão profunda não apenas sobre o tempo que as crianças pequenas passam diante de dispositivos tecnológicos, mas também sobre a duração de sua permanência na escola durante o ensino presencial.

Entrelaçando o processo reflexivo com a experiência, temos como observação a fala da professora Natalia (2021): “[...] A primeira coisa que nós acordamos foi que não faremos as crianças passarem o período de 6h na frente de uma tela, porque nosso trabalho parte do pressuposto que a criança é ativa na construção do seu conhecimento [...]”.

Por meio dos dados coletados, notou-se que o tempo que as crianças passavam na escola durante o ensino presencial já era amplo, e essa extensão pareceu aumentar ainda mais no cenário do ensino remoto, o que gerou preocupações. O gerenciamento do tempo dedicado às atividades tornou-se essencial para manter o envolvimento das crianças nas tarefas e garantir que os professores cumprissem adequadamente a carga horária, tornando todos esses aspectos motivo de inquietação.

Para buscar responder essa problemática, realizamos uma investigação de mestrado, visando analisar como as professoras que trabalharam com crianças em idade pré-escolar (4 e 5 anos) durante a pandemia de COVID-19, entre os anos de 2020 e 2022, perceberam suas práticas de atuação para a aplicação de atividades que envolvem as habilidades corporais de seus alunos na educação infantil. Nesse contexto, a pesquisa buscou saber também como as professoras perceberam a família como mediadora em relação ao desenvolvimento das atividades com o corpo durante o ensino remoto, bem como compreender as práticas corporais em meio ao distanciamento social e a transição com retorno para o ensino presencial.

Esta investigação teve a participação de quatro professoras que atuaram com crianças entre 4 e 5 anos de idade que cursavam a pré-escola nos anos de 2020 e 2022 e que tiveram experiências práticas das atividades corporais estando em ensino remoto. A escolha das participantes ocorreu a partir da aceitação do convite inicialmente via divulgação em grupos de professores e posteriormente seguiram as etapas descritas no termo de consentimento livre e esclarecido e que foram tratadas por nomes fictícios. Para o alcance dos objetivos mencionados, as participantes da pesquisa preencheram um questionário prévio via *Google forms* o qual serviu como disparador para a realização da entrevista narrativa que fora aplicada individualmente via plataforma *Google meet*.

Por meio da análise dos dados levantados no questionário, bem como os dados obtidos nas entrevistas narrativas, foram examinadas as percepções das professoras que trabalharam durante os anos 2020/2022 no contexto do ensino remoto. O foco da investigação concentrou-se na análise da adaptação das práticas de ensino presencial para o ambiente remoto durante a pandemia COVID-19. Com o objetivo de compreender as práticas corporais em meio ao distanciamento social e a transição com retorno para o ensino presencial foi de grande relevância ouvir as percepções dessas profissionais sobre o retorno gradual às aulas presenciais.

Traçando o perfil das professoras participantes em relação à formação acadêmica e experiência educacional, têm-se que todas elas são graduadas no curso de Pedagogia, no entanto apenas uma, Natalia, possui curso de mestrado em educação, e duas, Martha e Margot com especialização *lato sensu*, sendo todos os casos na área da educação. Sobre o tempo de atuação das professoras, temos o mínimo de seis e máximo de dezenove anos de exercício na educação infantil, tendo como atividades desempenhadas desde auxiliar de educação até o desenvolvimento da função como professora. O tempo de atuação das professoras na área educacional de forma geral é de no mínimo seis e máximo vinte anos e estão inclusas diversas ocupações no âmbito escolar desde secretaria até direção.

A pesquisa acerca das práticas pedagógicas corporais no ensino pré-escolar na modalidade remota se alinha com os estudos no campo da formação de professores e práticas educativas, bem como com as concepções e reflexões em educação. Para conduzir esta investigação, recorremos a um arcabouço teórico que abrange essa área de estudo e empregamos a metodologia da entrevista narrativa. Essa abordagem foi utilizada considerando a investigação sobre a prática de ensino das quatro professoras participantes estando em distanciamento devido a pandemia e ainda sendo as voluntárias de cidades diferentes. Este dispositivo, em conjunto com a tecnologia da videochamada, nos permitiu uma compreensão profunda das percepções, experiências e histórias. Consequentemente, pudemos explorar a profundidade do que essas educadoras experimentaram e assim destacarmos as nuances do período pandêmico que as impactaram.

A identificação dos argumentos centrais se assemelhou a uma coreografia de conhecimento gerada a partir das experiências docentes. A análise dos dados obtidos por meio das entrevistas foi realizada com base no referencial de Jovchelovitch e Bauer (2002). Essa análise permitiu relacionar as percepções sobre como as práticas corporais durante a pandemia se transformaram em oportu-

nidades de aprendizado, estabelecendo conexões com o conhecimento adquirido e desenvolvido na prática pedagógica. Encontramos em Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 93)

A entrevista narrativa (daqui em diante, EN) tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na EM é chamado um “informante”) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida no contexto social. A técnica recebe seu nome da palavra latina *narrare*, relatar, contar uma história.

Ou seja, a ideia de estabelecer uma maior proximidade com as experiências das professoras ocorre de maneira orgânica, à medida que elas unem suas histórias, permitindo que expressem livremente suas percepções.

Para explicitar o conceito de percepção aqui utilizado, nos pautamos em Davidoff (1983) conforme citado por Matos e Jardimino (2016). Davidoff define percepção como “o processo de organizar e interpretar os dados sensoriais adquiridos para desenvolver a consciência de si mesmo e do ambiente”. Em outras palavras, a percepção é uma ferramenta que nos permite criar nossa própria consciência, destacando a importância de perceber a evolução da consciência empírica, que é aquela integrada por sensações e baseada em experiências e observações.

Também, quanto ao estudo sobre as percepções das professoras participantes da pesquisa, utilizamos a abordagem descrita por Brito *et al.* (2021), a qual se baseia na técnica de análise de dados qualitativos conhecida como Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). O recurso foi um facilitador na organização dos dados qualitativos de natureza verbal partindo da análise das narrativas individuais e posteriormente observação na forma coletiva, sendo identificadas as figuras metodológicas: Expressão-Chave (ECH) que apresenta a reunião das expressões-chave de mesmo sentido, ou seja, das Ideias Centrais (IC) para identificar as ideias semelhantes entre as percepções das professoras e Ancoragens (AC) que se trata da similaridade de sentido expressando a ideia central de cada grupo de ideias.

A partir da síntese dos dados constituídos na investigação, serão abordados como tópicos: tempo pandêmico, educação infantil e contextualização; educação Infantil e a promoção da prática pedagógica no ensino remoto e análise das percepções das professoras sobre a prática pedagógica corporal no ensino remoto.

As experiências narradas pelas professoras participantes da pesquisa apontaram suas percepções quanto a necessidade de ressignificação de suas práticas; as relações com os documentos oficiais; novos planejamentos das aulas; interação com ferramentas de acesso ao ensino remoto; novas estratégias educativas e atividades lúdicas nas condições de vulnerabilidade dos alunos e suas famílias.

## EDUCAÇÃO INFANTIL E A PROMOÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO

Consideramos aqui olhar para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução 02/2017 do Conselho Nacional de Educação, cujo é ponto de referência na elaboração dos currículos da educação infantil nos âmbitos estadual e municipal, uma vez que as professoras usam o documento como embasamento para elaboração do plano de ensino e conseqüentemente o planejamento de suas aulas.

De acordo com o documento oficial do Brasil (2017, p. 19), a BNCC propõe uma abordagem curricular que se fundamenta nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, buscando integrar

as necessidades, interesses, experiências e curiosidades das crianças com os detalhes do patrimônio artístico, cultural, ambiental e tecnológico.

Por meio do estudo realizado, tornou-se evidente que cada professora dedicou um esforço extraordinário para acompanhar todas as etapas destinadas a manter o interesse das crianças, levando em consideração os princípios estabelecidos nos documentos oficiais, bem como uma estrutura curricular bem-organizada. As professoras se empenharam em seguir rigorosamente o planejamento das aulas, aproveitando as ferramentas contemporâneas disponíveis no contexto do ensino remoto, como videochamadas, envio de materiais por *Email*, *WhatsApp*, entre outros.

Por meio da fala da professora Ana observamos o compromisso efetivo em garantir o direito fundamental das crianças ao acesso à educação e à aprendizagem, “[...] a equipe de minha unidade buscou contemplar regularmente propostas que englobassem desafios corporais, direta e indiretamente, considerando que o aprendizado na educação infantil passa totalmente pelo corpo da criança [...]” (Anna, 2021).

Observamos pela fala da professora Margot (2021): “Eu enviava para os alunos um planejamento diário (semanalmente), elaborava uma sequência didática com assuntos diversos, sempre inserindo práticas corporais por meio das brincadeiras e música...”. A professora traz os desafios ao planejar as atividades no período do ensino remoto, pois houve a necessidade da professora se colocar no lugar dos alunos como se estivesse em suas casas, expressou-se uma preocupação significativa sobre a escolha dos recursos a serem usados em cada atividade e se esforçou para garantir que fossem facilmente acessíveis.

Com o propósito de investigar a compreensão das estratégias utilizadas pelas professoras voluntárias da pesquisa no planejamento das aulas durante o período de ensino remoto, elas compartilharam suas abordagens em relação ao uso de materiais disponíveis. A título de exemplo a professora Martha apresentou em sua fala: “No caso remoto, a gente tinha que pensar muito no espaço... o que ele teria disponível, então eu procurava usar objetos que eles tivessem em casa...”. (Martha, 2021). Uma estratégia que surgiu não só apresentada na fala da professora Martha, como também pelas demais professoras foi o envolvimento de um tipo de preparação prévia das crianças antes do início das aulas *online*. Por meio das orientações das professoras, as crianças foram incentivadas a procurar objetos comuns em suas casas, como peças de roupas, brinquedos, utensílios domésticos, folhas de papel, dentre outros objetos. O aluno que encontrasse os itens primeiro era nomeado vencedor desse pequeno jogo. Essa tática ajudou as crianças a manterem o foco nas instruções da professora e a manterem o interesse, pois a dinâmica lúdica se mostrou divertida e os motivos para as atividades subsequentes.

Analisando as estratégias desenvolvidas pelas professoras participantes do estudo, durante o período de ensino remoto obrigatório, utilizamos como referência as concepções delineadas pelo documento BNCC, o qual envolve uma estrutura que abrange diferentes componentes relacionados a áreas, princípios e práticas. No referido documento, a área principal de abordagem lembra-se da área número 4, que está relacionada ao currículo, às interações e às práticas pedagógicas. No que diz respeito aos subitens desta quarta área, para a sua delimitação, são estabelecidos os seguintes princípios: Campos de Experiência - envolvendo uma ampla diversidade de vivências e linguagens; Qualidade das interações; Propósito pedagógico; Observação, Planejamento, Documentação e Reflexão sobre as práticas pedagógicas e o aprendizado das crianças.

Considerando as narrativas apresentadas pelas professoras que participaram do estudo, ficou evidente que elas se empenharam em alinhar o ensino das práticas pedagógicas corporais mesmo estando em formato de aula *online*. Todavia algumas questões se apresentaram como dificuldade

ao verificar as interações com a família, usamos como exemplo a fala da professora Anna: “[...] As pouquíssimas devolutivas que nós tivemos, percebi que as famílias não faziam aquilo que a gente colocava, elas colocavam às vezes uma folha para a criança, uns lápis de cor e tiravam foto da criança sentada fazendo a atividade [...]” (Anna, 2021).

Além disso enfatizaram a relevância da interação entre os sujeitos (professor-aluno), e a cada experiência estando em sala de aula virtual, surgiram reflexões sobre o desempenho de suas práticas de ensino. Dessa forma, houve a consideração positiva de explorar o corpo de forma inusitada, com as novas oportunidades que trouxe o ensino remoto.

É importante salientar que as voluntárias da pesquisa estavam localizadas em municípios diferentes do estado de São Paulo, sendo duas participantes atuantes na cidade de São Paulo, uma na zona sul e outra mais ao centro; e as outras duas participantes atuaram em municípios do interior do estado, sendo uma de escola particular. A localização e a atuação de cada professora evidenciaram algumas discrepâncias, sobretudo no que diz respeito à situação socioeconômica das famílias. Nas escolas municipais, a principal ênfase sempre recai na busca ativa e no acolhimento das famílias, direcionando encaminhamentos para a rede de serviços básicos, como atendimento nos CREAS (Centros de Referência em Assistência Social), UPAS (Unidades de Pronto Atendimento em Saúde) e distribuição das cestas básicas destinadas aos alunos da rede, sendo as próprias escolas como ponto de referência para a entrega dessas cestas.

De forma coletiva, umas das percepções trazidas pelas voluntárias foram as condições das famílias mais vulneráveis, que tiveram que enfrentar nos seus lares desafios significativos, sobretudo relacionados com questões financeiras, de saúde e outras preocupações, como alimentação, desemprego e a manutenção do lar, entre outros. Essas questões que se apresentaram contribuíram para com a dificuldade no cumprimento de atividades pedagógicas e ainda para com a evasão escolar. Assim exemplificamos com a fala da professora Anna “[...] as famílias entravam muito em contato para saber sobre cesta básica e cartão de alimentação, porque as preocupações e as demandas eram outras, então a criança ficava mesmo em segundo plano [...]” (Anna, 2021).

As percepções das professoras denunciam, portanto, como as condições das famílias, aquelas mais vulneráveis e que tiveram que enfrentar em seus lares grandes desafios ligados, principalmente, às questões financeira, a saúde e as preocupações eram outras, como alimentação, desemprego, manutenção do lar, impactaram nas atividades de aprendizagem das crianças.

## AS PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA CORPORAL NO ENSINO REMOTO

Como já apontado, para aprofundar a discussão sobre a percepção das professoras, a pesquisa se referenciou em alguns conceitos apresentados por Kant, conforme relatado por Matos e Jardimino (2016), os quais se interligam com as discussões acerca das práticas a partir da referência Schön (2000), a qual aponta que podemos discernir com nossa prática de aprender-enquanto-fazemos. Neste sentido, podemos optar por fazer uma pausa durante a execução da ação para fazer enquanto aprendemos.

É viável, então, realizar uma reflexão interligada a ação, sem interrompê-la, constituindo um período de presença-na-ação intimamente ligado ao contexto no qual ainda podemos intervir na situação em desenvolvimento. Nesse cenário, o ato de pensar tem o propósito de moldar a atividade que estamos realizando, enquanto ainda estamos engajados na ação; assim, alcançamos o estado de reflexão-na-ação.

Nessa teia, se imbrica também a conceituação de práticas corporais, entendidas como a necessidade de o professor pensar que não se deve ensinar o aluno, mas sim orientá-lo, pois é importante

que ele enxergue por si próprio e à sua maneira. Nessa dimensão, precisamos guiar seu olhar, o qual faz parte de seu corpo, para ajudá-lo a encontrar o que ele precisa para chegar aonde quer. Em reflexão a prática corporal, a professora Margot expos: “O que eu percebi durante este período é que atividades que envolviam a questão corporal eram muito melhores e aceitas, absorvidas pelas crianças, e elas interagiam muito mais nas atividades em que eu apresentava algum movimento” (Margot, 2021).

Utilizando das narrativas compartilhadas pelas participantes da pesquisa, tornou-se evidente que as professoras valorizaram a prática de ouvir e prestar atenção às diversas maneiras pelas quais as crianças se manifestaram, com o objetivo de compreender seus pensamentos e expressões. A necessidade de ajustar as abordagens de acordo com as observações feitas tornou-se uma prioridade.

Como ilustração sobre a compreensão das interações entre adultos e crianças, uma das professoras, Martha (2021), traz uma observação. Ela fez com que os alunos abordassem frequentemente as atividades de acordo com sua própria maneira de fazer, e alguns familiares revelaram alto nível de comprometimento e envolvimento, enquanto outros, por diversas razões, enfrentaram desafios. Esses desafios incluíam a disponibilidade limitada de tempo para o desenvolvimento e acompanhamento das atividades pedagógicas, a necessidade de buscar soluções, a pressão de cumprir as responsabilidades familiares após a perda de empregos, preocupações com a saúde e até mesmo dificuldades em lidar com a implementação das atividades corporais estando em ensino remoto.

Sobre a exposição do parágrafo acima percebemos na fala da professora Martha, “Ele ficou *on-line* e tudo que eu colocava de atividade corporal, o pai dele ou a mãe dele (que são pais separados) procuravam fazer da melhor forma possível, eu ficava até boba de ver! Eu falei: nossa ele faz tudo!” (Martha, 2021), como também foram apresentadas de forma aproximada na fala das demais professoras ao considerar a participação das famílias.

A partir dos relatos das professoras entrevistadas, ficou claro que as famílias que conseguem manter um ambiente equilibrado e harmonioso em casa se envolveram de maneira mais significativa nas atividades junto aos seus filhos. Portanto, foi de suma importância direcionar o olhar para as famílias, a fim de compreender o grau de participação, seja ele limitado ou parcialmente ausente, nas atividades corporais destinadas as crianças durante o ensino remoto. Durante a pesquisa, foi enfatizada a importância dos contextos, conforme destacado por Formosinho (2007), especialmente no âmbito escolar, onde é um espaço social com agentes que visam objetivos e experiências, desempenha um papel fundamental na construção colaborativa de interesses educacionais.

A Diretriz Curricular Nacional da Educação Infantil (DCNI) de 2010 delinea os princípios que orientam a abordagem educacional na infância por meio das práticas pedagógicas. O artigo 9º destaca as interações e atividades lúdicas como meios de aprendizagem, desenvolvimento e integração social, possibilitando que a criança construa conhecimento por meio de suas relações com colegas e adultos.

Assim, a transmissão da cultura se dá através da interação entre os indivíduos, promovendo o crescimento do mundo lúdico. Consequentemente, as oportunidades ofertadas pelo ambiente, os laços estabelecidos entre os participantes e os brinquedos exercem um papel fundamental na realização desse ato. Entrelaçando com a questão das interações há de se concordar com a fala da professora Anna: “Quando começou o retorno das crianças, na minha escola colocaram acrílicos nas mesinhas das crianças e foi o maior barato, porque as crianças passavam os brinquedos por cima” (Anna, 2021).

Observando a narrativa da professora Margot sobre o brincar “O brinquedo ficou de lado, por mais que elas tenham os brinquedos, elas não brincam. Presencialmente, eu percebo que a

escola é muito importante na vida da criança para estabelecer essa relação do brincar com brinquedo” (Margot, 2021). A professora percebeu que seus alunos tinham a necessidade de organizar, interpretar o espaço e as situações sensoriais do momento e interagirem, os quais eram necessários para desenvolver a consciência de si mesmos e do ambiente. Percebemos que o corpo começa a incorporar novos modos de existir, interagir e tomar decisões, ao mesmo tempo em que aprende a expressar-se de maneiras inovadoras, mesmo dentro de parâmetros dessa nova dinâmica.

As práticas corporais entrelaçadas com exploração lúdica, possibilitam que as crianças mantenham todos os seus sentidos (visão, audição, mente e emoções) receptivos para expressarem sua essência e compreenderem um pouco do mundo ao seu redor. Conforme a BNCC, no contexto da ludicidade, as crianças têm o direito legítimo a um ambiente que proporcione a aprendizagem, o desenvolvimento infantil e social, participar de brincadeiras, envolver-se ativamente, explorar o ambiente, expressar-se livremente e promover o autoconhecimento.

Nossa trajetória e experiências individuais, sociais, culturais e políticas estão intrinsecamente interligadas e moldadas pelos indivíduos que atravessam e acompanham nosso caminho. Uma miríade de categorias se amálgama em nós, esculpindo a forma de nosso ser – essa composição abarca nossa constituição física, estado de saúde, idade, identidade de gênero, etnia, classe social, situação econômica e muitos outros fatores. Esses corpos desempenham um papel central em nossas atividades lúdicas, refletindo o que aprendemos, ouvimos, sentimos e construímos, e nos conectamos a diversos momentos e lugares em nossa sociedade. Isso nos concede não apenas a habilidade de nos posicionarmos em relação aos outros, mas também de compreendermos a nós mesmos como cidadãos.

Para a fenomenologia, a consciência que o homem tem do mundo é mais ampla que o simples conhecimento racional ou empírico, porque ela é fonte de intencionalidade, tanto cognitivas quanto afetivas e práticas. O olhar do homem sobre o mundo é um ato pelo qual ele o experiencia, imaginando-o, percebendo-o, interpretando-o, compreendendo-o e transformando-o. Aqui, homem-mundo, consciência-objeto são reunidos dialeticamente numa mesma estrutura (Peixoto, 2012, p. 45).

No excerto acima, o autor aborda as concepções sobre o corpo e a existência, as quais assumem principalmente um caráter formativo, ressaltando a importância de compreender a educação como um processo de formação e não de mera instrumentalização. Corroborando com essa perspectiva, Marques (2012) aponta que é relevante a exploração dos movimentos corporais, pois são fundamentais, uma vez que eles desempenham um papel crucial na formação de conexões interpessoais. Em outras palavras, o corpo por si é uma teia complexa de relações e laços.

O tempo pandêmico foi um período em que circundar a própria existência exigiu a incorporação da experiência e a fusão desta com a vida, por meio de diversos elementos, como o currículo, a pedagogia, experiências pessoais, conhecimento didático, e outros. Diante da necessidade urgente de desenvolver abordagens para envolver os estudantes e garantir a continuidade do ensino e da aprendizagem, surgiu a necessidade de se adaptar à velocidade das demandas tecnológicas, à divulgação de informações e às comunicações nesse contexto.

Com o aumento do uso de ferramentas tecnológicas, uma demanda igualmente intensa por um processo de aprendizado ágil surgiu, exigindo uma adaptação rápida. Como resultado, percebemos que, embora nem todas as experiências se transformem em conhecimento consciente, todo conhecimento deve derivar de uma vivência que, assim que impacta o sujeito, se integra às suas experiências (Neto; Costa, 2016).

Observa-se que as professoras aprimoraram sua expertise por meio de experiências práticas, alinhando-se à concepção de que a habilidade prática se acura por meio da auto exploração e das interações com os demais pares, e, em última análise, todas essas conclusões e entendimentos são fomentados pela experiência. E percebemos isso, por exemplo, na fala da professora Natalia: “Na minha escola as professoras que tinham mais facilidade com recursos tecnológicos ajudavam as outras por meio de *WhatsApp*” (Margot, 2021).

De forma emergencial, quem ofereceu essa primeira formação tecnológica, por mais simples que fosse, foram aqueles que estavam na prática da escola, e que formavam seus colegas a partir de suas experiências prévias. Os educadores enriqueceram sua compreensão por meio de suas experiências, convergindo com a ideia de que a habilidade prática (saber-fazer) se desenvolve por meio do autoconhecimento e das interações interpessoais (saber-ser). Por fim, todas essas aquisições e saberes só ganham vida e relevância na e através da experiência (Neto; Costa, 2016, p. 91).

Essa aquisição se dá de forma contínua e quanto as práticas educativas no tempo pandêmico, sobre a formação continuada para o uso de ferramentas tecnológicas no ensino remoto foram apresentadas nas narrativas:

Professora Anna: “Assisti a algumas lives promovidas pela Divisão de Educação Infantil da SME-SP... Não houve grande identificação com nenhuma delas” (Anna, 2021).

Professora Natalia: “Infelizmente, neste período, cada professor teve que aprender a trabalhar no ensino remoto sem nenhum tipo de formação formal.” (Natalia, 2021).

Professora Margot: “Não contemplava. Recebi algumas formações, porém nenhuma formação específica para a área tecnológica” (Margot, 2021).

Professora Martha: “Não” (Martha, 2021).

Ao analisar as respostas das professoras, percebemos que a formação continuada oferecida pelas escolas teve como único propósito resolver imediatamente os desafios causados pela pandemia. A capacitação para o uso de ferramentas tecnológicas foi abordada de maneira superficial, destinada principalmente a facilitar a comunicação mais próxima com as famílias e as crianças. Isso se deu, provavelmente, porque essas ferramentas, como as redes sociais (*WhatsApp* e *Facebook*), já eram amplamente utilizadas no cotidiano de cada indivíduo, sendo mais acessíveis e eficazes para a comunicação entre as pessoas.

Em relação à formação continuada, anteriormente abordada no contexto da capacitação tecnológica, Schön (2000) teoriza a experiência prática por meio da reflexão-na-ação, a qual se manifesta quando os conhecimentos se dinamizam na e por meio da experiência. Nessa perspectiva, a transição do ensino presencial para o ambiente digital ocorreu de forma ágil para atender às demandas educacionais emergenciais. Ao longo do período da pandemia, ficou evidente que certos aspectos, como a tecnologia, devem ser incorporados de maneira mais frequente na formação contínua de professores, a fim de enfrentar os desafios da era tecnológica.

Todavia, observamos que, no âmbito desta pesquisa, já estavam retornando parcial ou integralmente às aulas presenciais, destacando-se a ausência de uma preparação específica para acolher as crianças e suas famílias nesse retorno. Isso incluiria uma formação para lidar com possíveis desafios relacionados aos comportamentos que poderiam surgir devido ao período prolongado em que as crianças ficariam afastadas fisicamente da escola. Verificamos, portanto, a continuidade de uma formação descontinuada, ou seja, escassa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos instigou uma reflexão sobre as percepções em relação às práticas corporais, especialmente em tempos de distanciamento físico nas atividades escolares. O conhecimento adquirido em nossos estudos e experiências, por meio das análises sobre as percepções das professoras participantes da pesquisa, nos revelou as influências nas interações humanas e sociais no cotidiano, o qual se entrelaça com a dimensão emocional, que ganha destaque crescente nas abordagens educacionais.

Ao refletir sobre as práticas corporais na educação infantil, é crucial que o professor estabeleça um vínculo profundo com sua essência e reconheça que o amor, a humildade, o comprometimento com a vida e a vocação, juntamente com a abertura para o novo, são qualidades que não devem ser negligenciadas. Uma abordagem inovadora transcende as convenções da educação e, em vez disso, deve ser concebida considerando que a dimensão humana é o aspecto mais significativo.

Devemos mergulhar por completo no processo de aprendizagem, absorvendo o conhecimento de forma integral em vez de fragmentado. Nesse comprometimento, nosso ser envolve percepções, emoções e ações completas, participando de maneira constante. É essencial que mantenhamos a verdade de que a prática educacional, quando impregnada de afetividade e alegria, não exclui a base científica e a compreensão política; pelo contrário, somos convocados a entrelaçar e apoderar-se de ambas as dimensões.

As professoras que participaram da pesquisa refletiram sobre suas práticas como sendo eficazes e, constantemente, enfrentaram desafios. Elas se viram na necessidade constante de buscar recursos para aprimorar suas abordagens, buscar soluções para as diversas questões que surgiam na rotina pedagógica escolar, encontrar colegas ou profissionais que pudessem oferecer apoio e orientação para o desenvolvimento de seu trabalho. Em síntese, elas experimentaram a necessidade de inovação e autotransformação.

Ao examinar o discurso coletivo das professoras, observamos que as atividades de formação contínua não atenderam às expectativas durante o período pandêmico, principalmente porque a maioria dos temas incluídos nessas formações já eram familiares às professoras desde sua formação inicial. No entanto, a revisitação de tópicos emergentes na educação infantil foi favorável por terem feito uma espécie de revisão teórica, embora também tenha gerado sentimentos de angústia devido às dificuldades impostas pela realidade da pandemia.

As experiências narradas pelas professoras participantes da pesquisa, também evidenciaram que o tempo destinado ao desenvolvimento das atividades pedagógicas foi muitas vezes comprometido devido às diversas responsabilidades familiares que precisaram ser atendidas diariamente. Essas responsabilidades englobam as tarefas domésticas, as preocupações com a saúde devido à disseminação da COVID-19 e outras doenças, a gestão das finanças familiares e garantia de fornecimento de alimentos, juntamente com outras questões impostas pela pandemia, como exemplo o acesso a aparelhos eletrônicos para as aulas *online*, bem como acesso a rede de *internet*.

No contexto pandêmico, como aponta as percepções das professoras, se tornou fundamental a consideração da flexibilidade no trabalho do professor, pois durante o período de ensino remoto foi necessário reinterpretar os processos educativos para realizar o trabalho. É incontestável a presença de diversos elementos informais, indeterminados, incertezas e imprevistos, que podem ser descritos como aspectos variáveis, oferecendo uma ampla margem de manobra aos professores.

Após a análise sobre as práticas de ensino corporal na educação infantil em tempos de pandemia, fica claro que é imperativo que avancemos a passos largos no século XXI. Nesse processo,

é essencial direcionar nossa atenção para o valor do ser humano, suas relações interpessoais, a aprendizagem significativa e intencional, a solidariedade e a sociedade global. Isso é particularmente relevante para os professores que aspiram a transformar sua prática pedagógica em um ambiente de crescimento, vida e desenvolvimento tanto individual quanto social.

## PHYSICAL PRACTICE IN TIMES OF PANDEMIC FROM THE PERSPECTIVE OF EARLY CHILDHOOD TEACHERS

*Abstract: this article was based on a portion of a master's research study conducted during the remote learning period due to the COVID-19 pandemic that investigated how early childhood teachers perceived the participation of families in the application of activities involving children's bodies. Questionnaires, narrative interviews, and qualitative analysis were used to collect data. The results indicated that the school community had to rethink their teaching approaches, with an emphasis on the importance of physical practices. Family participation and pedagogical strategies were essential to the success of the activities and the subsequent return of children to face-to-face learning. However, not all families fully adhered to the proposals, highlighting challenges in remote education. The study presented deficiencies in teacher training and highlighted the relevance of bodily movement in early childhood education during the pandemic and the importance of family collaboration.*

*Keywords: Education. Pandemic. Physical Practices. Movement.*

### Referências

- BRASIL. *Coronavírus: o que você precisa saber*. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: [https://www.saude.gov.br/files/banner\\_coronavirus/GuiaMSRecomendacoesdeprotecaotrabalhadores-COVID-19.pdf](https://www.saude.gov.br/files/banner_coronavirus/GuiaMSRecomendacoesdeprotecaotrabalhadores-COVID-19.pdf). Acesso em: 28 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez., 1996.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP No 5, de 28 de abril de 2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno [2020].
- BRITO, J. M. S.; LEITE, I. D. L.; NOVAIS, J. S. *Discurso do sujeito coletivo na prática*. Porto Seguro: UFSB, 2021.
- COMITÊ Científico do Núcleo de Ciência Pela Infância. *Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil* [livro eletrônico] / Alicia Matijaevici Manitto (et al.); tradução de Melissa Harkin. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2020.
- FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M.A. *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado e construindo o futuro*. Porto Alegre: Artemed, 2007.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. W. A entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 90-113.

- MARQUES, I. A. *Interações: criança, dança e escola*. São Paulo: Blucher, 2012.
- MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. *Educação & Formação*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016.
- NETO, V. P. B.; M. da C. COSTA, *Saberes docentes: entre concepções e categorizações*. Centro de Educação Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Tópicos Educacionais, Recife, n. 2, jul./dez. 2016.
- PEIXOTO, A. J. *Os sentidos formativos* das concepções de corpo e existência na fenomenologia de Merleau-Ponty. *Revista da Abordagem Gestáltica – XVIII*, v. 1, n. 158-171, p. 43-51, 2012.
- SCHON, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo designer para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 77-91.