

O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DE PROFESSORAS EXPERIENTES NA PANDEMIA

Carolina Marini

Universidade Federal de São Carlos

Bruna Cury de Barros

Universidade Federal de São Carlos

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Universidade Federal de São Carlos

Resumo: O ano de 2020 foi marcado por grandes desafios em decorrência da pandemia do novo Coronavírus. Dentre eles, as instituições de educação infantil (EI) tiveram que fazer diversas adequações para dar continuidade às propostas pedagógicas, mesmo que remotamente. Tomando por base tal contexto, este estudo exploratório objetiva investigar as práticas educativas desenvolvidas por três professoras experientes da EI durante o primeiro ano da pandemia no Brasil. Além de serem docentes, as participantes também atuavam simultaneamente como mentoras de professores iniciantes no Programa Híbrido de Mentoria (PHM) - pesquisa-intervenção da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Os dados se referem a narrativas escritas pelas participantes em um questionário online aplicado em dezembro de 2020. Para as análises, utiliza-se autores que discutem sobre formação de professores e educação infantil, bem como de pesquisas que abordam o impacto da pandemia para o ensino. As narrativas das três professoras experientes indicam dúvidas e inquietações a respeito do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em sua atuação como professora na EI; a necessidade de flexibilidade para o estabelecimento de vínculo e interação com as famílias e crianças; adaptação da oferta de atendimento às famílias que não dispunham de recursos tecnológicos. Pode-se perceber que as professoras experientes fizeram uso de recursos tecnológicos com finalidade educativa - apreendidos no PHM - na situação do ERE na EI. Por fim, os dados indicam que a participação das professoras experientes no programa se mostrou importante para elas ao oferecer uma rede de apoio para que pudessem lidar melhor com as dificuldades enfrentadas durante a docência na pandemia.

Palavras chave: Professoras experientes. Educação Infantil. Ensino Remoto Emergencial.

Introdução

O ano de 2020 foi marcado pelas mudanças impostas pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19) na vida de todas as pessoas. Medidas de isolamento e/ou distanciamento social foram adotadas por grande parte das cidades, exigindo que as pessoas se adaptassem à nova realidade que se apresentava. Diante desse contexto, foi inevitável que a escola também passasse por mudanças e enfrentamento de desafios: considerando que os estudantes têm o direito de acesso à educação, como seria possível dar continuidade às aulas durante uma pandemia? Nesse sentido, as instituições escolares - tanto públicas quanto privadas - tiveram que adotar medidas compatíveis com a situação de Ensino Remoto Emergencial (ERE) em todos os níveis de ensino (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

Considerando que a continuidade das atividades educativas nas instituições escolares desenvolveu-se por meio de plataformas digitais, como seria possível garantir o acesso à educação (por meio do ensino remoto), tendo em vista as desigualdades sociais do Brasil? Como ficaria a situação de estudantes que não possuem fácil acesso à internet ou que não têm recursos tecnológicos? Considerando as diversas estruturas familiares - bem como os diferentes níveis de escolarização das famílias -, elas teriam condições de auxiliar no planejamento, organização e mediação dos processos educativos dos alunos? Em resumo, “esse projeto educacional garante a qualidade e o direito e/ou a igualdade de acesso à educação para todos os estudantes?” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020). Esses questionamentos anunciavam os desafios que estavam por vir, ao longo de todo o ano letivo de 2020.

Os desafios e dilemas que foram mencionados até o momento tiveram impacto no trabalho docente de todos os professores, independentemente da etapa/modalidade de ensino ou do nível de experiência profissional docente. De acordo com a literatura na área de formação de professores, docentes que estão em início de carreira costumam apresentar dificuldades que são típicas de ocorrer durante o processo de iniciação/indução à docência (ALMEIDA et al., 2020). A literatura especializada na área também indica que professores que possuem mais experiência profissional apresentam uma base de conhecimento docente mais estruturada, construída ao longo dos anos na carreira (MIZUKAMI, 2004), o que - em tese - sugere que professores experientes possuam mais ferramentas para lidar com situações de ensino variadas e inesperadas. Porém, devido a situação da pandemia e do ERE serem algo inédito no cenário mundial e educacional, tanto os professores iniciantes quanto os experientes apresentaram dificuldades para lidar com o novo contexto. Dentre os motivos, destaca-se que os cursos de formação docente historicamente não tendem a trabalhar com questões relacionadas ao ensino em situações emergenciais e/ou de crise, assim como também não costumam oferecer formação para o uso de tecnologias digitais na educação (GESTRADO; CNTE, 2020).

Diante disso, apesar dos anos de experiência profissional - bem como a construção de identidade e desenvolvimento profissional docentes de maneira contínua (MIZUKAMI et al., 2010) - professores experientes depararam-se com uma realidade nunca antes vista e não possuíam repertório ou conhecimentos para lidar com o ERE. Essa situação exigiu que os docentes experientes saíssem da “zona de conforto” proporcionada pela experiência profissional (MIRAVALLÉS; SÁNCHEZ I VALERO; SANCHO-GIL, 2014) e buscassem construir novos conhecimentos para oferecer educação a seus alunos.

Além das dificuldades impostas pela situação de pandemia em toda a Educação Básica e Ensino Superior, é importante destacar que cada uma das etapas/modalidades de ensino também enfrentou desafios que estão relacionados com suas especificidades e características. Nesse sentido, a etapa da Educação Infantil (EI) foi impactada significativamente durante a situação de ERE, pois além de ter que lidar com as mudanças educacionais impostas pelo contexto, era necessário levar em consideração as especificidades do trabalho com crianças pequenas. Partindo das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - BRASIL, 2009) que estabelecem as interações e brincadeiras como eixos norteadores do currículo desta etapa, questiona-se: como efetivar essa proposta de maneira remota? Outra especificidade: não é recomendado que crianças pequenas fiquem expostas em telas por muito tempo, então como lidar com isso? (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019).

Diante do que foi exposto até o momento, o presente trabalho tem como objetivo investigar as práticas educativas desenvolvidas por três professoras experientes da EI, durante o ano letivo de 2020, no contexto de ERE. Ressalta-se aqui que as participantes deste estudo, além de serem docentes, também atuavam como formadoras (mentoras) de professores iniciantes no Programa Híbrido de Mentoria (PHM) - pesquisa-intervenção coordenada por pesquisadoras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), financiada pela FAPESP.

Fundamentação teórica e lócus da pesquisa

O trabalho pedagógico voltado às crianças pequenas é resultado dos desdobramentos de intensos debates, mobilizações e pesquisas referentes à educação, à criança e à infância no Brasil. Uma das grandes contribuições dessas lutas foi deixar no passado “o entendimento da criança enquanto um mini adulto, um ser com quem se passa um tempo para guardá-lo, protegê-lo e preservá-lo fisicamente” (ANGOTTI, 2006, p.19). Ao passar a olhar a criança como um sujeito que aprende - desde o seu nascimento - por meio das experiências vividas, pela troca com o outro, pela interação com o mundo, mudou-se também a maneira como as práticas na EI devem ser planejadas e estruturadas (ANGOTTI, 2006).

Parte-se aqui do pressuposto que toda proposta curricular pensada e organizada para crianças pequenas deve se fundamentar na compreensão de que o desenvolvimento na primeira infância é mediado pelas interações e pelas contribuições da brincadeira, leitura, escrita, desenho etc. Tais ações propiciam à criança a construção do pensamento científico e acadêmico (BARBATO; CAVATON, 2016). Neste sentido, documentos legais que orientam

a educação brasileira revelam uma preocupação sobre a melhor organização curricular e do cotidiano das instituições da EI buscando o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Dentre tais documentos, ressalta-se aqui a implementação das DCNEI (BRASIL, 2009) que apresentam uma linha de conduta obrigatória para a elaboração e execução do trabalho pedagógico voltado a crianças pequenas, estabelecendo aspectos relacionados às suas funções sociopolíticas e pedagógicas. As DCNEI inovaram ao apresentarem novas concepções sobre o currículo, gênero, criança e avaliação; ao reafirmarem a identidade própria da EI; ao estabelecerem que essa etapa deve propiciar à criança diferentes experimentações, vivências, criações; e que as relações neste espaço sejam fundamentadas no respeito e no reconhecimento dos diferentes saberes (MORUZZI; SILVA; BARROS, 2018). Neste sentido, o currículo na EI é compreendido como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p.12). Além disso, as interações e brincadeiras também constituem-se como sendo os eixos norteadores do currículo da EI (BRASIL, 2009).

Esse direcionamento da proposta pedagógica da EI pressupõe:

a criança como sujeito de seus processos educativos, capaz de (inter)agir, participar, expressar-se em múltiplas linguagens e produzir cultura a partir de interações oportunizadas, de modo intencional e sistemático, com a cultura existente. Evidencia-se o papel dos profissionais como responsáveis pela criação de condições de aprendizagem e do desenvolvimento de crianças, cujo potencial reside na qualidade das experiências vivenciadas. Afirma-se, assim, a composição curricular de creches e pré-escolas como crucial à constituição das crianças como pessoas em processos relacionais e dialógicos (DANTAS; LOPES, 2020, p.4-5).

Diante de tudo o que foi exposto até o momento, torna-se inevitável refletir sobre de que maneira é possível oferecer educação para crianças pequenas durante a pandemia, por meio do ERE, sem deixar para trás todas as características, especificidades e conquistas da EI. Seria possível adaptar práticas pedagógicas (originalmente pensadas para o ensino presencial), baseadas nos eixos norteadores da EI, para o contexto da pandemia? Como lidar com o ensino de crianças pequenas, levando em conta que elas não podem ficar expostas à telas por tempo prolongado (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019)?

O cenário da pandemia apresenta esses e outros desafios aos docentes da EI, pois as crianças encontram-se em casa com suas famílias, e não na escola junto aos professores. Como é possível articular o educar e o cuidar, se as crianças estão fisicamente longe dos docentes? Assim, o trabalho docente na EI durante a pandemia necessitou da colaboração,

cooperação e auxílio das famílias das crianças, fazendo com que existisse uma mediação entre os envolvidos (KRAMER, 2020; KOHAN, 2020). Esse aspecto torna-se ainda mais desafiador quando se percebe que nem os professores e nem as famílias tinham formação e/ou preparo para lidar com o ERE na EI (GESTRADO; CNTE, 2020; NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2020). Os docentes não tinham uma ideia clara sobre como promover ações educativas no ERE e, conseqüentemente, também não tinham certeza sobre como orientar as famílias das crianças para que realizassem atividades em casa (BARROS; MARINI; REALI, 2020), sendo este um indicativo de que as especificidades da EI tornaram o ERE ainda mais desafiador.

Nesse sentido, é possível constatar que mesmo os professores mais experientes - apesar de possuírem vivência profissional - apresentaram dificuldades em lidar com o ERE na EI. Isso deve-se tanto pela falta de familiaridade com os elementos do novo contexto quanto devido a pouca formação específica voltada para o ensino de crianças pequenas articulado a novas tecnologias e ensino não-presencial. Aliás, esta foi a realidade apresentada pelas as próprias professoras experientes que atuavam no PHM, participantes da presente pesquisa (BARROS; MARINI; REALI, 2020). Faz-se necessário, portanto, contextualizar o PHM e apresentar as professoras envolvidas no estudo.

Programa Híbrido de Mentoria

O PHM (vigência de 2017 a 2020) foi uma pesquisa-intervenção de caráter construtivo-colaborativo, financiada pela FAPESP e coordenada por docentes da UFSCar. O programa visava oferecer serviços de mentoria docente com o objetivo de investigar a respeito dos processos envolvidos na indução à docência. Em outras palavras, auxiliava-se professoras iniciantes da educação básica por meio da interação com docentes experientes, as quais desempenhavam o seu papel de mentoras¹. A equipe de mentoras do PHM era composta por oito professoras experientes, sendo cinco docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e três da EI - todas atuantes em escolas localizadas na cidade de São Carlos-SP.

Aqui é importante destacar que o PHM se caracteriza como uma iniciativa de mentoria com caráter híbrido, isto é, o acompanhamento dos docentes em início de carreira - realizado pelas mentoras - se dava de maneira híbrida: (i) articulando organicamente aspectos do ensino presencial com educação à distância (elementos síncronos e assíncronos e suas potencialidades para o ensino) (VAUGHAN et al., 2013); (ii) articulando saberes de natureza

¹ Utiliza-se termos no feminino pois todas as participantes do PHM são mulheres.

acadêmica com conhecimentos da prática profissional docente, como forma de minimizar a dicotomia historicamente existente entre universidade e escola (ZEICHNER, 2010; NÓVOA, 2017). Nesse sentido, devido às características singulares do PHM e da natureza do papel desempenhado pelas mentoras, foi oferecida uma formação inicial e continuada para as professoras experientes participantes do programa.

O processo formativo no PHM acontecia semanalmente por meio de atividades propostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e por encontros presenciais realizados na universidade com toda a equipe de pesquisa (mentoras, professoras pesquisadoras, tutoras, estudantes de pós-graduação da UFSCar e colaboradores). Ressalta-se que, no ano de 2020, devido à pandemia, os encontros presenciais tornaram-se virtuais com a utilização do *Skype*. Essa formação oferecida ao longo de toda a vigência do PHM tinha como propósito que as mentoras construíssem conhecimentos específicos voltados para o exercício da mentoria (ensinar a ensinar) e para o desenvolvimento de ações de aprendizagem híbrida em plataformas digitais que eram frequentemente utilizadas na interação entre professora iniciante e mentora - AVA, *Google Docs*, *Skype* etc. Essa formação, portanto, propiciou que as mentoras conseguissem atuar no processo de aprendizagem profissional de professoras iniciantes por meio do uso de recursos tecnológicos. Faz-se necessário destacar, entretanto, que essas atividades promovidas no PHM eram bastante distintas da atuação delas como docentes nas escolas, em que as situações de ensino de crianças pequenas ocorriam - até o início da pandemia - de maneira presencial.

As professoras experientes da EI participantes do presente estudo se referem à Nara, Cláudia e Joana - os nomes utilizados são fictícios para garantir o anonimato das docentes. Todas elas possuem mais de quinze anos de experiência profissional docente e, ao mesmo tempo em que desempenhavam o seu papel de mentoras no PHM, atuavam também como professoras em creches e pré-escolas da Rede Municipal de Ensino de São Carlos.

Aqui é importante destacar que essas professoras experientes já possuíam alguma familiaridade com o uso de plataformas digitais com finalidades educativas, pois utilizavam-se de determinados recursos tecnológicos (AVA, *WhatsApp*, *Skype* etc.) no exercício da mentoria no PHM. Porém, apesar de possuírem vasta experiência profissional docente e conhecimentos a respeito da utilização de novas tecnologias na educação, Nara, Cláudia e Joana apresentaram dificuldades em adaptar atividades pedagógicas para o contexto do ERE na EI. Essa situação despertou o interesse da equipe de pesquisadoras e alunas de pós-graduação vinculadas ao PHM, que buscam - neste trabalho - investigar as práticas educativas

desenvolvidas pelas três professoras experientes da EI, durante o ano letivo de 2020, no contexto de ERE.

Caminhos metodológicos

O presente estudo se refere a uma pesquisa de natureza exploratória, de caráter qualitativo, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, buscando construir hipóteses, aprimorando ideias e descobrindo intuições (GIL, 2002). Como coleta de dados, utilizou-se narrativas escritas pelas professoras experientes referentes às suas percepções sobre o trabalho docente na EI na pandemia. Tais dados foram coletados em um questionário online enviado para as participantes pela equipe de pesquisa do PHM em dezembro de 2020. Dentre as diversas questões presentes nesse instrumento, foram selecionadas aquelas que se relacionavam com o exercício da docência durante o primeiro ano da pandemia.

As narrativas produzidas pelas participantes foram lidas na íntegra e, partindo do objetivo do presente estudo, foi possível selecionar e agrupar os dados em categorias a fim de responder à seguinte questão de pesquisa: Como as professoras experientes da EI, participantes do PHM, desenvolveram suas práticas no contexto do ERE? A seguir, apresenta-se a análise dos dados coletados por meio do diálogo com autores da área da EI, formação de professores e pesquisas referentes à pandemia.

Discussão e análise dos dados

O primeiro ano da pandemia do COVID-19 provocou a toda sociedade mudanças drásticas na vida, seja em relação ao trabalho, interações familiares, momentos de lazer etc. Pesquisas demonstram o quanto adultos e crianças estão sendo afetados fisicamente e emocionalmente pela necessidade do isolamento social. De acordo com o documento produzido pelo Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2020), diante das mudanças da rotina e do ambiente familiar, crianças pequenas apresentaram estresse, apatia, tristeza e ansiedade. Tais sentimentos podem, inclusive, prejudicar a aprendizagem e desenvolvimento infantil. Ademais, o documento ainda ressalta que o ambiente estressante causado pela COVID-19 interfere também na convivência familiar. A depender dos ambientes domésticos, situações de violência e negligência podem acontecer e/ou ser agravadas. Neste sentido, deve-se considerar que “os adultos podem até passar mais tempo em casa, mas o nível mais elevado de angústias e preocupações tende a prejudicar a qualidade das interações [com as crianças]” (Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2020).

Todos esses aspectos são importantes a serem considerados quando estamos falando sobre o trabalho pedagógico na EI, uma vez que crianças pequenas têm necessidades específicas associadas à sua fase de desenvolvimento, processo de crescimento, vulnerabilidade e dependência do adulto relacionados aos cuidados e educação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011). Assim, dar continuidade ao processo de ensino neste contexto completamente diferente do habitual foi, sem dúvida, um grande desafio para os docentes. No caso das participantes deste estudo, observamos em suas narrativas algumas dificuldades enfrentadas no ERE devido ao envolvimento das famílias das crianças.

A professora experiente Joana ressalta que: “O período de pandemia foi um período muito difícil para nós professores, principalmente para nós da EI que dependemos da participação e empenho dos pais para o sucesso do nosso trabalho”. Já a participante Cláudia salienta o fato de que, por não ter tido tempo de criar um vínculo com as famílias no mês anterior à pandemia, poucas interagiram no ERE. Somado a isso, a professora ainda relata que mesmo que as famílias estejam passando mais tempo em casa, elas estão em uma rotina de trabalho no ambiente doméstico, fato que dificultou o auxílio à criança às atividades pedagógicas propostas: “Iniciamos o ano letivo em fevereiro [...] e tivemos poucos dias de aula em março. Isso dificultou criar vínculo com as famílias, o que resultou na baixa interação no grupo de *WhatsApp* que montamos para enviar as vivências para as crianças” (Narrativa - Professora Cláudia).

De acordo com as DCNEI, a proposta da EI deve garantir o cumprimento das suas funções sociopolíticas e pedagógicas assumindo, dentre outros aspectos, “a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as suas famílias” (BRASIL, 2009, p.17). Partindo dessa concepção assumida no documento legal, é importante reconhecer que o papel desempenhado pelas professoras da EI se constitui - como afirma Oliveira-Formosinho (2011) - em uma rede alargada de interações. Em outras palavras, a singularidade desta etapa de ensino - relacionada às necessidades físicas, psicológicas, motoras, sociais presentes na primeira infância - requer que as professoras interajam com os responsáveis das crianças. Entretanto, sabe-se que historicamente um dos grandes desafios das escolas foi o estabelecimento de relações com as famílias. O contexto da pandemia acabou evidenciando ainda mais essa situação, gerando às professoras inquietação sobre como poderiam continuar o trabalho pedagógico na EI (KRAMER, 2020).

Considerando as mudanças da rotina do ambiente familiar das crianças devido ao isolamento social, a professora Cláudia comenta que modificou suas práticas no ERE de

forma a não agravar o estresse e conflitos das famílias, ocasionados pelo contexto da pandemia:

A pandemia trouxe também o desemprego e o estresse do isolamento social, para facilitar a interação entre criança/família e professor minha proposta de trabalho se baseou em histórias ora narradas e ora contada em vídeos, para não gerar conflito entre pais e filhos e não sobrecarregar as famílias com propostas complicadas. Após a história sugeria como registro um desenho. Também enviei como vivências brincadeira simples para os pais realizarem, sugeria fotografar e postar no grupo como devolutivas (Narrativa - Professora Cláudia).

Além desses pontos, deve-se ainda ser considerado que, neste período, muitas dificuldades do ERE decorreram da falta de acesso à internet e recursos tecnológicos por parte de crianças e professores (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2020). Ao que parece, os dados provenientes das narrativas das participantes coincidem com essas informações. A professora experiente Joana indica que algumas das famílias e crianças atendidas não tinham fácil acesso aos recursos tecnológicos que permitissem o estabelecimento de fácil comunicação entre a professora, as crianças e seus familiares. Referente a isso, Kramer (2020, p.16) ressalta as condições restritas da atuação dos sistemas de ensino em relação às “famílias [que] não têm condições de receber um Zoom, um *WhatsApp*, ou ficar falando no vídeo, porque isso é muito caro, a maioria tem celular pré-pago, e enfim, não vai poder pagar internet para as crianças fazerem atividades”. Então, o que fazer nessas situações?

A Secretaria de Educação passou que deveríamos elaborar vivências lúdicas quinzenais e organizou um site para que elas ficassem à disposição dos pais. [...] Para interação tínhamos diversas possibilidades. No meu caso, optei por montar um grupo de *WhatsApp*. No início quatro famílias não tinham acesso ao grupo, depois apenas uma família não tinha contato, mas ela passaria semanalmente [na escola] para pegar as Vivências Propostas. Através dos grupos de *WhatsApp* iniciamos as orientações de como seria o trabalho do CEMEI durante o período de pandemia. [...] Durante as conversas alguns pais relataram dificuldades no acesso ao blog. Em um HTPC, a direção autorizou que as vivências fossem passadas diretamente nos grupos (Narrativa - Professora Joana).

No caso de Joana, ela relata que foi adaptando as atividades planejadas de acordo com as necessidades apresentadas pelas famílias: aquelas que não possuíam recursos tecnológicos poderiam passar na escola semanalmente para receber as atividades propostas (que, no caso, tratavam-se de sugestões de vivência lúdicas); aquelas famílias que tinham dificuldades em acessar o site/blog da escola tiveram acesso às propostas de atividades após a professora enviar as vivências por meio do *WhatsApp*.

Mas, além de adaptar a forma como as atividades eram entregues às famílias e a forma como o contato entre professora-crianças-familiares era mantido, outro aspecto que também precisou de adaptação foi o horário de atendimento às crianças e famílias:

Durante as comunicações nos grupos de *WhatsApp* comunicamos que estaríamos à disposição diariamente, em horário de trabalho (7h às 12h) para sanar as possíveis dúvidas que estariam surgindo durante a realização da vivência. [...] Após a escuta dos familiares, constatamos que muitos apresentavam dificuldades para nos procurar no horário disponibilizado, pois haviam retornado ao trabalho. Outros tinham dificuldades em relação ao uso do celular. Dessa forma, nos disponibilizamos para atendê-los mesmo fora do horário de trabalho e individualmente (Narrativa - Professora Joana).

A respeito do relato da professora, Kramer (2020) salienta que, durante a pandemia, as crianças tendem a dormir e acordar em outro horário e, quando brincam, fazem isso junto aos seus familiares - e não com os professores - o que é diferente das expectativas da escola. Isso ocorre devido as famílias e as crianças estarem em sua esfera doméstica e vivenciando uma nova rotina adaptada ao contexto do isolamento social. Nesse sentido, a escola acaba enfrentando um desafio institucional: o desejo de continuar a trabalhar institucionalmente (enviando e/ou sugerindo atividades para os familiares) pode gerar uma certa intrusão no âmbito doméstico das crianças e suas famílias. Diante desse contexto, evidencia-se a necessidade de flexibilização por parte das professoras, como no caso de Joana.

Portanto, a flexibilização de atividades e horários - assim como são apresentados nos relatos das professoras Cláudia e Joana - tornou-se fundamental para que fosse possível alcançar todas as famílias. Esse fenômeno ficou mais evidente devido às mudanças provocadas nas rotinas e dinâmicas domésticas. Muitos pais, mães e responsáveis passaram a trabalhar remotamente em suas casas ou acabaram perdendo seus empregos (como fora sinalizado no relato de Cláudia), fazendo com que muitos integrantes de uma mesma família estivessem na residência nos mesmos horários. Esse fenômeno pode trazer implicações como a falta de suporte à educação das crianças, pois os responsáveis passam mais tempo em suas casas junto aos filhos, mas a qualidade das interações e das mediações entre eles pode ser prejudicada devido a “a falta de tempo dos pais/familiares trabalhadores” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

Em casos em que as famílias possuem poucos aparelhos tecnológicos disponíveis para todos os integrantes, é possível que ocorram conflitos de horário para o uso desses recursos, porque mais de um membro da família pode precisar utilizar um mesmo aparelho tecnológico ao mesmo tempo. Além disso, com mais pessoas presentes simultaneamente em uma mesma residência, podem ocorrer conflitos relacionados ao espaço, que pode ser

“impróprio/inadequado ou escasso nas casas, como poucos cômodos e muitos integrantes ou excesso de movimento e barulho” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020). Todos esses fatores interferem na rotina das famílias, afetando os horários em que as crianças possam ter acesso às atividades propostas pelas professoras e a qualidade de acesso às tarefas, o que conseqüentemente exige uma maior flexibilização e disponibilidade de atendimento por parte das docentes. O relato da professora Cláudia reflete situações semelhantes às que foram mencionadas e revela de que maneira essas mudanças afetaram o desenvolvimento de seu trabalho: “A minha turma é de crianças que dependem dos pais para acessar os canais digitais, muitas famílias não pararam de trabalhar, ou usam o celular ou computador, isso dificultou minha proximidade virtual com as crianças” (Narrativa - Professora Cláudia).

Ainda tratando a respeito da flexibilização e adaptação do trabalho docente, as professoras Joana e Nara relatam que, ao longo do tempo, foi possível perceber que havia a necessidade de realizar encontros (virtuais ou presenciais) com as crianças e/ou com as famílias. Esses encontros oportunizaram uma maior aproximação entre todos os envolvidos, fator que favoreceu o estabelecimento do contato:

A interação com as famílias e alunos, a princípio, ocorreria apenas pelo grupo de *WhatsApp*, porém à medida que o tempo foi passando, as famílias foram [se] dispersando [...]. A partir disso, fizemos reuniões com os pais. Eu e outras professoras passamos a fazer encontros virtuais com as crianças. Nesses encontros propúnhamos atividades bem simples, como bingo de letras, leitura de um livro, cantar uma música, entre outras. O contato individual com cada família também foi outra mudança ocorrida para manter a participação e o contato com os mesmos (Narrativa - Professora Joana).

Os encontros pessoais foram em momentos bem específicos: entrega dos materiais e fotos da formatura. Em ambos aproveitei para conversar sobre o desenvolvimento das crianças. Cabe registrar que as interações tiveram significativo aumento posteriormente aos encontros. Outros encontros foram bem específicos com famílias em dificuldades socioeconômicas. No *Google Meet* fizemos também encontros com os responsáveis (Narrativa - Professora Nara).

Porém, apesar do empenho de professoras como Joana em estabelecer e desenvolver maior vínculo com as crianças e suas famílias por meio de encontros virtuais, a docente relata que essa iniciativa não foi suficiente para minimizar a falta que os pequenos sentiam do ambiente escolar, da professora e dos colegas: “As crianças relataram muito a falta que a escola estava fazendo, a saudades dos amigos, da professora e da escola. As ações (contato individual, encontros virtuais) não foram suficientes para amenizar essa questão” (Narrativa - Professora Joana).

Seu relato é coerente com o pensamento de autores como Kohan (2020), que - a respeito da situação da EI na pandemia - percebe que a presença de docentes não pode ser substituída ou por pessoas que não estejam preparadas para educar, ou por programas tecnológicos. Além disso, o autor destaca a “impossibilidade de se fazer escola sem corpos presentes, corpos que se tocam, se abraçam, se cheiram e até se empurram e se atropelam” (KOHAN, 2020, p. 5).

Nesse sentido, as professoras revelam possuir mais dúvidas do que certezas sobre como atuar na EI durante a pandemia, por meio do ERE. Uma vez que o ensino remoto não possibilita a realização de atividades ou estabelecimento de convivência/socialização da mesma maneira que no ensino presencial, as professoras apresentavam dúvidas. Segundo elas, o ERE torna-se um desafio para a execução de propostas e atividades que sejam coerentes com os eixos presentes em documentos como as DCNEI e a BNCC (BRASIL, 2009; 2017):

Nos campos de experiências, a criança é o principal ator. Quantas vezes programamos uma atividade e realizamos outra, devido ao interesse manifestado pelas crianças?! [...] Sem falar na questão fisiológica - a própria OMS recomenda que crianças com menos de 5 anos fiquem o menos expostas possível a telas- TV/tablet/celular [...] Sem falar no objetivo central da EI - a socialização/interação com pares/acesso a culturas diversas por meio do convívio e trocas. Como o proporcionar tudo isto sem estrangular/desrespeitar o interesse do grupo? (Narrativa coletada do questionário - Professora Nara).

[alguns familiares] esperavam que os filhos tivessem apenas atividades sistematizadas, escritas e impressas. As vivências lúdicas contemplavam a proposta da BNCC que é conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para que os pais mantivessem a participação, propusemos reuniões e encontros virtuais com as crianças (Narrativa coletada do questionário - Professora Joana).

Percebe-se a preocupação das professoras experientes em desenvolverem propostas pedagógicas coerentes à finalidade da EI, mas de maneira virtual. O impasse aqui é: como fazer essa transposição? As participantes relatam princípios básicos - expressos em documentos normativos - que fundamentam as práticas com crianças pequenas, como: liberdade de expressão, ludicidade, interações, brincadeiras etc (BRASIL, 2009). Desta forma, respeitando a especificidade da EI, as propostas pedagógicas deveriam partir do reconhecimento das crianças como sujeitos que aprendem na interação com o outro e com a natureza por meio das mais variadas linguagens, como condição para a garantia de uma educação de qualidade (DANTAS; LOPES, 2020). O fato é que, apesar da existência desses princípios norteadores para as práticas desenvolvidas na EI, o contexto da pandemia impôs restrições que interferiram diretamente sobre aquilo que se era esperado e desejado para essa

etapa. É possível brincar sem o contato presencial com os amigos da escola? É possível explorar e conhecer o mundo estando restrito ao ambiente doméstico? O que as propostas pedagógicas para crianças pequenas deveriam contemplar em tempos de pandemia?

Diante das incertezas sobre como adaptar os eixos e propostas da EI ao ERE, Nara, Cláudia e Joana testaram e utilizaram diferentes recursos tecnológicos ao longo do ano letivo de 2020, visando perceber quais dessas ferramentas seriam úteis tanto para viabilizar o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico quanto para favorecer a construção de vínculo com as crianças e suas famílias. Tomando por base as narrativas analisadas aqui neste estudo, apresenta-se a seguir um quadro que sistematiza todos os mecanismos (tecnológicos e/ou presenciais) utilizados por elas durante a educação em tempos de pandemia.

Quadro 1 - Mecanismos utilizados durante o ERE:

	Nara	Cláudia	Joana
WhatsApp	Contato com famílias e crianças por vídeos e áudios.	Contato com as famílias e crianças. Recebimento de fotos das atividades das crianças.	Contato com famílias e crianças. Enviou atividades.
Google Meet	Reuniões com responsáveis e encontros com as crianças.	Realizou dois encontros virtuais com as crianças.	Encontros com a turma para desenvolvimento de atividades.
Vídeo	Vídeos do Youtube de histórias e músicas para as crianças.	Envio de vídeos relacionados a contação de histórias.	As famílias enviaram vídeos e fotos das crianças.
Encontro presencial	Conversas com as famílias e entrega de materiais.	Não realizou.	Conversas com as famílias e entrega de materiais.
Site/Blog/Facebook	Não utilizou.	Postou vivências lúdicas para as crianças no site criado pela SME.	Postou vivências lúdicas para as crianças no blog da escola.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Aqui é importante destacar que as professoras já tinham utilizado alguns desses recursos na mentoria do PHM, portanto, elas já possuíam certa familiaridade com algumas ferramentas, sabendo utilizá-las com fins educativos. Portanto, o fato de as professoras experientes estarem participando do PHM durante o ano de 2020 revelou-se como um elemento que as auxiliou a lidar com os desafios impostos pelo contexto de pandemia. Pois, além de ter aproximado as docentes dos recursos tecnológicos, o programa constituiu-se como

um espaço para a realização de trocas entre pares: compartilhamento de aprendizagens, experiências e ideias sobre como lidar com o ERE.

O relato de Joana revela sua percepção sobre de que maneira o PHM lhe auxiliou: “O PHM auxiliou muito, pois deixou muitos espaços para que pudéssemos discutir como estava nosso trabalho, não só referente ao programa, mas referente a sala de aula. Em muitos momentos eu aproveitei as dicas das outras mentoras e coloquei em prática”. A professora Cláudia também relata sobre a colaboração do PHM em suas atividades como docente na EI:

O PHM colaborou com vários diálogos sobre nossa situação, deu abertura para que expuséssemos nossas angústias sobre atuação em tempos de pandemia, o fato de nos ouvirem já aliviava a tensão do trabalho remoto. [...] Outro ponto foi as discussões nos fóruns com as professoras iniciantes e colegas mentoras sobre a pandemia e ensino remoto. (Narrativa - Professora Cláudia).

Nota-se que, apesar de as professoras possuírem conhecimentos prévios sobre a utilização de tecnologias com finalidades educativas (devido a sua participação no PHM), foi possível perceber que esses conhecimentos não foram diretamente transferidos e aplicados ao contexto do ERE na EI. Defendemos a hipótese de que esse fenômeno ocorreu porque ensinar crianças pequenas remotamente é diferente de ensinar adultos a ensinar, em um contexto híbrido. O PHM fornece formação para que as docentes experientes desenvolvam conhecimentos para ensinar outros professores a ensinar, utilizando ferramentas tecnológicas; mas esses conhecimentos não são diretamente adaptáveis a situação do ERE na EI, em que é necessário educar crianças pequenas e levar em consideração suas especificidades. Apesar disso, o PHM parece ter sido um espaço importante para a realização de trocas entre professoras que atuam em diferentes contextos educacionais, promovendo - assim - aprendizagens profissionais (MIZUKAMI et al., 2010).

Considerações finais

Diante do exposto ao longo do trabalho, é possível elaborar algumas conclusões. A falta de experiência prévia das professoras experientes com o ensino remoto na EI, aparentemente, dificultou a transposição dos conhecimentos de uma esfera (ensinar a ensinar adultos online) para a outra (ensinar crianças remotamente). Neste sentido, pode-se inferir que - no caso analisado - ensinar adultos utilizando recursos virtuais é diferente de ensinar crianças pequenas no mesmo contexto.

Diante desse desafio, foi possível perceber que o planejamento de um currículo voltado para o contexto do ERE na EI foi construído por meio das aprendizagens que eram

realizadas diariamente no enfrentamento das situações provocadas pela pandemia, adaptando-o a partir das demandas que surgiam. Essa é a perspectiva do currículo vivido: apesar de o currículo possuir intenções e interações presentes no cotidiano das instituições, não é possível defini-lo totalmente de maneira prévia. Neste sentido, o currículo vivido “se materializa no tempo da ação, do acontecimento, nos (des)encontros entre crianças, docentes e famílias nos tempos-espacos das instituições” (DANTAS; LOPES, 2020, p.4-5). Os (des)encontros fizeram com que as professoras aprendessem a lidar com a EI no ERE por meio de “ensaio e erro”, uma vez que não haviam sido preparadas para atuar em tal contexto.

Com isso, foi possível perceber que o foco da atuação das docentes foi o estabelecimento do vínculo com as crianças e suas famílias, tendo ciência de que talvez não fosse completamente possível atender possibilidades satisfatórias de aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho docente na EI durante a pandemia constituiu-se como um “arranjo circunstancial de emergência” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 34). Pois, apesar das preocupações sobre o que as atividades propostas abordariam na EI, as professoras demonstraram preocupação em buscar diferentes recursos para manter o contato e o vínculos com as famílias e crianças. Ademais, percebe-se ainda a disponibilidade das participantes em flexibilizar horários e adaptar atividades, respeitando os contextos diferenciados que as crianças estavam inseridas.

Destaca-se, ainda, a importância da participação no PHM, uma vez que o programa parece ter se constituído como uma rede de apoio e trocas de aprendizagens sobre os recursos tecnológicos que viabilizem o desenvolvimento do ERE.

Referências

- ALMEIDA et al. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação** (REVEDUC), São Carlos, v.14, 1-23, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152/1079>. Acesso em: 20 out. 2020.
- ANGOTTI, M. **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2006.
- BARBATON, S.; CAVATON, M. F. F. (orgs). **Desenvolvimento humano e educação**: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. Aracaju: Edunit, 2016.
- BARROS, B. C. de; MARINI, C.; REALI, A. M. de M. R. . Percepções sobre a Docência na Pandemia: Trocas entre Professoras Iniciantes e Experientes no Programa Híbrido de Mentoria. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília, DF. 2009

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF. 2017.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Edição Especial: Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil**, 2020. Disponível em: <https://ncpi.org.br/publicacoes/wp-pande-mia/>. Acesso em: 20 fev 2020

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 03 fev. 2021.

DANTAS, E. L.; LOPES, D. M. Educação infantil e currículo: um olhar sobre os olhares da produção acadêmica. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-13, set.-dez. 2020.

Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFGM); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia: Relatório Técnico**. Belo Horizonte: UFGM. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2020/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_julho2020.pdf. Acesso em: setembro de 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212/209209213391> Acesso em: 20 out. 2020.

KRAMER, S. Entrevista - “Precisamos estar preparados para brincar muito”. [Entrevista concedida a NASCIMENTO, A.; SALUTTO, N.; BARBOSA, S. N. F.]. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6, N.2, p. 775-791, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51073> Acesso em: 20 out 2020

MORUZZI, A. B.; SILVA, B. N. B.; BARROS, B. C. de. Formação de professores da educação infantil: especificidade em foco. In: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso C. (orgs). **Educação infantil: a luta pela infância**. Campinas: Papyrus, 2018.

MIRAVALLS, Anna Forés; SÁNCHEZ I VALERO, Joan-Anton; SANCHO GIL, Juana María. Salir de la zone de confort. Dilemas y desafíos en el EEES. **Tendências Pedagógicas**. Madrid. Nº 23. 2014.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação (UFSM)**, v.29, n.2, 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2019.** Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1 ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR), 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2011.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de orientação:** Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021). Rio de Janeiro: SBP, 2019.

VAUGHAN, N. D.; GARRISON, D. R.; CLEVELAND-INNES, M. **Teaching in Blended Learning Environments:** Creating and Sustaining Communities of Inquiry. Canadá: AU Press, Athabasca University, 2013.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação (UFMS)**, 35(3), 479 - 504. 2010.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Carolina Marini

Doutoranda em Educação (linha de pesquisa: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE - UFSCar); Grupo de Pesquisa: Formação Básica e Continuada de Professores. E-mail: emailcarolinamarini@gmail.com

Bruna Cury de Barros

Doutoranda em Educação (linha de pesquisa: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE - UFSCar); Grupo de Pesquisa: Formação Básica e Continuada de Professores. E-mail: brunacury.b@gmail.com

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil; Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar; Grupo de Pesquisa: Formação Básica e Continuada de Professores. E-mail: alinereali@gmail.com