



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELAINE DE OLIVEIRA BARBOSA

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL: narrativas de professoras**

Campina Grande, Paraíba
2024

ELAINE DE OLIVEIRA BARBOSA

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL: narrativas de professoras**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG), como parte das exigências para a realização do Mestrado e obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Oliveira

Campina Grande, Paraíba
2024

B238d Barbosa, Elaine de Oliveira.

Docência na educação infantil em tempos de ensino remoto emergencial :
narrativas de professoras / Elaine de Oliveira Barbosa. – Campina Grande,
2024.

106 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Profa. Dra. Maria das Graças Oliveira".

Referências.

1. Prática de Ensino - Educação Infantil. 2. Ensino Remoto Emergencial.
3. Educação Infantil – Campina Grande-PB. 4. COVID-19, Pandemia de,
2020- - Brasil. 5. Professoras de Educação Infantil – Campina Grande-PB.
I. Oliveira, Maria das Graças. II. Título.

CDU 373.2.011.3-51(81)(043)

ELAINE DE OLIVEIRA BARBOSA

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL: narrativas de professoras**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG), como parte das exigências para a realização do Mestrado e obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 17/10/2024

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

MARIA DAS GRACAS OLIVEIRA

Data: 18/12/2024 15:41:14-0300

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

Profª. Dra. Maria das Gracas Oliveira – PPGED/UFCG (Orientadora)

Documento assinado digitalmente



LUCIENIO DE MACEDO TEIXEIRA

Data: 18/12/2024 09:18:39-0300

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

Prof. Dr. Luciênio de Macedo Teixeira – PPGED/UFCG (Examinador Interno)

Documento assinado digitalmente



ROSALIA MARIA DUARTE

Data: 18/12/2024 12:15:34-0300

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

Profª. Dra. Rosália Duarte – PUC-Rio (Examinadora Externa)

Profª. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos (Suplente Interno)

Profª. Dra. Magali Reis (Suplente Externa)



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



RELATÓRIO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A aluna **ELAINE DE OLIVEIRA BARBOSA** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande – Mestrado Acadêmico em Educação, orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Oliveira, submeteu à defesa de dissertação o trabalho intitulado: **“DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: narrativas de professoras”**.

A defesa de dissertação foi realizada em sessão pública, no dia 17 de outubro de 2024, às 14h, em sala virtual de link: <https://meet.google.com/qus-jfon-ktk>.

Integraram a Banca Examinadora os seguintes professores: Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Oliveira (Orientadora/Presidente); Prof. Dr. Luciênio de Macêdo Teixeira (Membro Interno); Prof.^a Dr.^a Rosália Duarte (Membro Externo – PPGED/PUC-Rio).

Após a apresentação oral da dissertação, pela mestranda, e a arguição, a banca se reuniu e emitiu o seguinte parecer: a banca considera o trabalho relevante, com consistência teórico-metodológica, que pode contribuir para o debate sobre o ERE com crianças pequenas. E fez recomendações de ordem metodológica para aprimoramento da dissertação.

A banca atribuiu ao trabalho a seguinte avaliação:

(X) Aprovado () Em exigência () Indeterminado () Reprovado

Campina Grande, 17 de outubro de 2024.

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA DAS GRACAS OLIVEIRA
Data: 26/11/2024 09:00:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador(a): _____

Documento assinado digitalmente
gov.br LUCIENIO DE MACEDO TEIXEIRA
Data: 27/11/2024 10:35:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador(a): _____

Documento assinado digitalmente
gov.br ROSALIA MARIA DUARTE
Data: 26/11/2024 14:26:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador(a): _____

Documento assinado digitalmente
gov.br ELAINE DE OLIVEIRA BARBOSA
Data: 26/11/2024 13:21:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Mestrando(a): _____

À minha mãe, que me ensinou a contar nos dedos;
Ao meu pai, que me ensinou a fazer conta de cabeça;
À minha avó (*in memoriam*), que me ensinou a contar com Deus;
Ao meu companheiro, a quem eu conto os melhores e piores contos;
Ao meu filho Gael, para que saiba que sempre pode contar comigo;
Ao que está sendo gerado em meu ventre, para que saiba que já conto com ele.

AGRADECIMENTOS

Um grande feito dificilmente será fruto de apenas uma pessoa. Por isso, tenho tanto a agradecer aqui.

Inicialmente, a Deus, pela força que me colocava de pé, quando eu não conseguia caminhar sozinha... Que mesmo sendo conhecedor de minhas fraquezas e limitações, me concedeu a graça de chegar ao final desta jornada.

Aos meus pais, que mesmo sem terem tido formação, sempre reconheceram a importância da educação e, por isso, nunca mediram esforços para que este sonho se concretizasse, mesmo que isso incidisse em distância e ausência em muitos momentos em família.

A minha avó Alaíde (*in memoriam*), que é o meu maior exemplo de fé, doação e generosidade. Suas orações, doces palavras e acolhimento me permitiram chegar até aqui.

A Bruno, que tanto me ensina sobre companheirismo, paciência e amabilidade. Por tanto ter me encorajado a realizar este estudo e por todas as vezes que me acompanhou nas viagens à Campina Grande, mesmo tendo que comprometer seus dias de aula na faculdade.

Ao meu filho Gael, em pedido de desculpas, por ter te amamentado numa posição desconfortável, mas que me permitisse ler; por ainda tão pequeno (quinze dias de nascido) ter sido colocado no “ninho”, este que foi colocado em cima da minha mesa de estudos; por ter passado tempo sob os cuidados de outras pessoas, para que eu pudesse me concentrar e escrever; por não ter tido meu colo sempre que precisou; por ter chorado e eu o acalentado com uma chupeta, para não perder a concentração nas leituras e, quando isso não funcionava, abraçava-o forte e chorava junto – naqueles momentos, eu só queria que entendesse, mesmo sabendo que não era possível, que tudo isso também era por ele.

Ao meu filho ou filha que está sendo gerado(a) em mim, que de tanto aparecer em sonhos fazendo peripécias resolveu fazer morada em meu ventre, pois sabia que já tinha espaço garantido em meu coração – que você, pequeno milagre, chegue com bastante saúde e vontade de viver, pois aqui já te espero com muito amor e alegria.

A cada um dos meus três amados irmãos – Edmilson, Eduardo e Ernane, que são os meus maiores admiradores e incentivadores.

À minha sobrinha Alice, que me ensinou sobre maternidade muito cedo, desde que veio morar comigo e me permitiu cuidá-la e orientá-la na e para a vida.

Ao meu amigo e maior incentivador Heber Vieira, com quem eu tenho, quase que diariamente, longas conversas sobre a vida, carreira e sonhos.

A Renata, por ser colo, abrigo e escuta - por ter me ensinado tanto sobre a vida, assim como por sua cumplicidade, para passar pelos melhores e piores momentos que se apresentam.

A Adiel, Douglas, Michelle, Ronaldo, Shirley e Vanessa, pelo companheirismo e alegria de sempre, que, ao modo de cada um, entregam à minha vida cor e leveza.

A Douglas Rafael (*in memoriam*), meu amigo e o maior sonhador que este mundo já viu – sua trajetória aqui na terra foi linda e admirável. Juntos, idealizamos este mestrado e o seu concurso de juiz, mas, poucos dias antes de tomar posse, Deus o levou. Porém, prometi que lembraria dele com carinho em algum trecho do meu trabalho.

À minha mãezinha espiritual, Maria de Fátima, que nos momentos mais difíceis esteve, simbolicamente, ao meu lado, com suas rezas, velas, cantos, banhos, oferendas e palavras de ânimo, me dando a certeza de que tudo daria certo e que, por isso, eu deveria me acalmar, descansar e voltar a lutar, pois, segundo ela, a vitória era só questão de tempo.

À Espiritualidade, que esteve comigo lado a lado, em todo este tempo, me fazendo crescer, amadurecer e acreditar que batalhas precisam de guerreiros corajosos para serem vencidas, e, como devota de São Jorge, por todo este tempo que andei vestida com as roupas e as armas dele.

À minha orientadora Graça, por ter me acompanhado neste período árduo e cheio de pedras. Mesmo consciente de minhas limitações, oriundas de problemas emocionais pós-parto, nunca me abandonou e continuou acreditando na realização desta pesquisa. A ela, a minha mais profunda e tenra gratidão.

Às professoras partícipes deste estudo, pela aceitação e disponibilidade em colaborar sempre que foi preciso. Sem elas, o enredo aqui contado não seria o mesmo.

A tantas outras pessoas que aqui não foram citadas, mas que contribuíram nesta caminhada tão bonita.

RESUMO

Esta dissertação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande – PB, na linha de pesquisa “Práticas Educativas e Diversidade”, cujo objeto de estudo refere-se à docência no Ensino Remoto Emergencial, tendo como pergunta: quais significados foram atribuídos pelas docentes à experiência com o ERE na Educação Infantil? Desse modo, foram delimitados como objetivos: analisar os significados atribuídos pelas docentes à experiência com o ERE na Educação Infantil e, de forma específica, conhecer seus sentimentos em relação à experiência vivenciada nesse período; além de analisar aspectos da relação entre professores e crianças, e buscar reminiscências dessas práticas no contexto pós-pandêmico, por meio das narrativas das docentes de uma instituição de Educação Infantil localizada no município de Campina Grande – PB. Para isso, foi realizado, dentro da abordagem qualitativa de pesquisa, um estudo biográfico. Os sujeitos foram cinco professoras da instituição pesquisada, que, à época da pandemia, realizavam suas atividades na mesma instituição. Como instrumento de coleta de dados, a escolha foi pela entrevista narrativa, com o objetivo de ouvir a voz das professoras, que traduziram seus sentimentos e significados às experiências vivenciadas naquele período. Após a escuta atenta do que foi dito pelas docentes e posterior análise, os dados mostram que as professoras não se reconheceram no desempenho do seu próprio trabalho, uma vez que ele passou a ser delegado às famílias. Assim, às docentes coube o papel de orientar os pais e responsáveis para a realização das atividades junto às crianças. Outro aspecto citado por elas foi a relação com as crianças durante o ERE, haja vista que o contato, por vezes, era quase inexistente e, portanto, se essa relação apresentou problemas – que aqui chamamos de fraturas – ela abalou aquilo que é a base da docência: a relação com as crianças. Segundo as profissionais, o fator de maior impedimento para a participação das crianças foi a condição socioeconômica de suas famílias, uma vez que não tinham condições de custear uma internet de qualidade. No que diz respeito às emoções e aos sentimentos desvelados naquela época, encontramos, nas narrativas docentes, inúmeras menções à ansiedade, angústia e sentimento de impotência, ligados ao desenvolvimento das atividades profissionais. Destacamos, também, que por inúmeras vezes elas ressaltaram o quanto se sentiram sobrecarregadas, sobretudo por ter que conciliar atividades profissionais, domésticas e pessoais em um mesmo espaço físico e temporal, além de terem se sentido incomodadas por terem seus números de telefone celular compartilhados com os pais das crianças. No que tange às reminiscências daquela época, nos dias de hoje, segundo as docentes, a única coisa positiva foi o vínculo com as famílias, que foi estreitado, traduzindo, assim, que as práticas desenvolvidas à época não contribuíram de forma positiva para as experiências das professoras investigadas. Dessa maneira, ao se pensar nas possibilidades do ERE, é preciso mencionar que a tentativa de apenas transpor o modelo presencial para o então “virtual” não foi suficiente, visto que estamos falando de Educação Infantil, cujos eixos norteadores são as interações e brincadeiras.

Palavras-chave: docência, pandemia, educação infantil, ensino remoto emergencial

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Campina Grande - PB, in the research line “Educational Practices and Diversity, whose object of study refers to teaching in Emergency Remote Education, having as a question - what meanings were attributed by teachers to the experience with ERE in Early Childhood Education. Thus, the objectives were defined - to analyze the meanings attributed by teachers to the experience with ERE in Early Childhood Education, and specifically, to know their feelings in relation to the experience lived in this period, in addition to analyzing aspects of the relationship between teachers and children, as well as seeking reminiscences of these practices in the post-pandemic context, through the narratives of teachers from an Early Childhood Education institution, located in the city of Campina Grande - PB. For this, a biographical study was carried out, within the qualitative research approach. The subjects were five teachers from the researched institution, who at the time of the pandemic, carried out their activities in the same institution. As a data collection instrument, the choice was the narrative interview, with the aim of hearing the voice of teachers, which translated the experiences they had at the time. After listening carefully to what the teachers said and subsequent analysis, the data show that the teachers did not recognize themselves in the performance of their own work, since it was delegated to the families. Thus, the teachers were responsible for guiding parents and/or guardians in carrying out activities with the children. Another aspect mentioned by them was the relationship with the children during the ERE, given that contact was sometimes almost non-existent and therefore, if this relationship presented problems, which we call fractures here, it shook what is the basis of teaching – the relationship with their students. According to the professionals, the biggest impediment to the participation of the children was the socioeconomic condition of their families, since they could not afford quality internet. Regarding the emotions and feelings revealed at that time, we found, in the teachers' narratives, numerous mentions of anxiety, anguish, and feelings of helplessness, linked to the development of professional activities. We also emphasize that on numerous occasions, they stressed how overwhelmed they felt, especially because they had to balance professional, domestic and personal activities in the same physical and temporal space, in addition to feeling uncomfortable about having their cell phone numbers given to the children's parents. Regarding the memories of that time, today, according to the teachers, the only positive thing that remained was the bond with the families, which was strengthened, thus showing us that the practices developed at the time did not contribute positively to the experiences of the teachers investigated. Thus, when thinking about the possibilities of ERE, it is necessary to mention that the attempt to simply transpose the face-to-face model to the then “virtual” one was not enough, given that we are talking about Early Childhood Education, which has interactions and games as its guiding axes.

Keywords: Child Education; Teaching; Emergency remote teaching.

RESUMEN

Esta disertación está vinculada al Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Campina Grande – PB, en la línea de investigación “Prácticas Educativas y Diversidad, cuyo objeto de estudio se refiere a la enseñanza en Educación a Distancia de Emergencia, con la pregunta – ¿qué significados fueron atribuido por el profesorado a la experiencia con los ERE en Educación Infantil. Así, los objetivos se definieron como – analizar los significados atribuidos por los docentes a la experiencia con ERE en Educación Infantil, y en concreto, conocer sus sentimientos en relación a la experiencia durante este período, además de analizar aspectos de la relación entre docentes y niños , además de buscar reminiscencias de estas prácticas en el contexto pospandemia, a través de las narrativas de docentes de una institución de Educación Infantil, ubicada en la ciudad de Campina Grande – PB. Para ello, dentro del enfoque de investigación cualitativa, se realizó un estudio biográfico. Los sujetos fueron cinco docentes de la institución investigada, quienes, en el momento de la pandemia, desempeñaban sus actividades en la misma institución. Como instrumento de recolección de datos, se optó por la entrevista narrativa, con el objetivo de escuchar la voz de los docentes, que tradujeran las experiencias vividas en ese momento. Luego de escuchar atentamente lo dicho por los docentes y su posterior análisis, los datos muestran que los docentes no se reconocían en la realización de su propio trabajo, ya que este comenzó a delegarse en las familias. Así, los docentes tuvieron el rol de orientar a los padres y/o tutores para la realización de actividades con los niños. Otro aspecto mencionado por ellos fue la relación con los niños durante los ERE, considerando que el contacto, en ocasiones, era casi inexistente y por tanto, si esta relación presentaba problemas, que aquí llamamos fracturas, minaba lo que es la base de la enseñanza. – la relación con sus alumnos. Según los profesionales, el mayor impedimento para la participación de los niños fue la condición socioeconómica de sus familias, ya que no podían permitirse Internet de calidad. En cuanto a las emociones y sentimientos revelados en ese momento, encontramos, en las narrativas docentes, numerosas menciones de ansiedad, angustia, sentimientos de impotencia, vinculados al desarrollo de las actividades profesionales. Destacamos también que en numerosas ocasiones resaltaron lo abrumados que se sentían, especialmente por tener que conciliar actividades profesionales, domésticas y personales, en un mismo espacio físico y temporal, además de sentirse incómodos al tener sus números de teléfono celulares informados a los padres de los niños. Respecto a las reminiscencias de aquella época, hoy en día, según los docentes, lo único que quedó positivo fue el vínculo con las familias, las cuales se fortalecieron, traduciéndonos, de esta manera, que las prácticas desarrolladas en la época, no aportaban positivamente. a las experiencias de los docentes investigados. Así, al pensar en las posibilidades de los ERE, es necesario mencionar que el intento de simplemente trasponer el modelo presencial al entonces modelo “virtual” no fue suficiente, dado que estamos hablando de Educación Infantil, que tiene como principios rectores las interacciones y las bromas.

Palabras clave: enseñanza, pandemia, educación infantil, enseñanza remota de emergencia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografias da escola lócus da pesquisa	28
Figura 2 – Comunicado às famílias enviado pela SEDUC/CG	53
Figura 3 – Interação brincante “Hoje é dia de faz de conta”	54
Figura 4 – Interação brincante “Vamos ouvir uma história!”	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Divisão da Educação Infantil em Campina Grande	27
Quadro 2 – Distribuição das turmas da instituição pesquisada.....	27
Quadro 3 – Docentes pesquisadas.....	29
Quadro 4 – Síntese das obras encontradas	32

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CG	Campina Grande
CGI.BR	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CME/CG	Conselho Municipal de Educação de Campina Grande
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PB	Paraíba
PE	Pernambuco
RS	Rio Grande do Sul
SARS-CoV-2	<i>Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2</i> (coronavirus 2 da síndrome respiratória aguda grave)
SEDUC	Secretaria de Educação
SEDUC/CG	Secretaria de Educação de Campina Grande
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PERCURSOS TEÓRICO METODOLÓGICOS E SUJEITOS DA PESQUISA	21
2.1	Descrição da pesquisa	21
2.1.1	Pelo direito de contar contos: a pesquisa biográfica e a entrevista narrativa.....	22
2.2	A entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados: com a palavra, as professoras	24
2.3	O contexto da pesquisa e seus sujeitos	26
3	EDUCAÇÃO INFANTIL, PANDEMIA E ENSINO EMERGENCIAL REMOTO: o que dizem as pesquisas?	31
4	ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PANDEMIA: histórico e necessidade.	38
4.1	Pandemia de Covid-19 e suas consequências para a educação.....	38
4.2	Ensino remoto emergencial em termos de conceituação	39
4.3	O ensino remoto emergencial e as novas tessituras impostas por ele.....	45
5	ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM CAMPINA GRANDE: do instituinte ao instituído	47
5.1	A Educação Infantil e as “interações brincantes com a família”	53
6	ENTRE POSSIBILIDADES E REINVENÇÕES: os desafios da docência em tela	60
6.1	Da escola à casa do professor: entre cômodos, tarefas domésticas e aulas <i>on-line</i> : a prática docente precisou ser ressignificada	61
6.2	Entre cômodos, cenários, filmagens e angústias: os professores resistiram	64
6.3	Da sala de aula para a sala de casa: mulheres, mães e docentes	70
6.4	Sobre a aquisição de materiais por parte das docentes	77
6.5	Barreiras da educação em tela: as crianças e o acesso à Internet.....	79
6.6	A ausência das crianças e a fratura na condição docente.....	83
6.7	O que ficou do ensino remoto emergencial no contexto pós-pandêmico?	88
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	100
	ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA	103
	ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	104

1 INTRODUÇÃO

Para ser grande, sê inteiro: nada teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa: põe quanto és, no mínimo que fazes.
Assim, em cada lago a lua toda brilha, porque alta vive.
(Fernando Pessoa)

A história desta pesquisa entrelaça-se com a minha história profissional nas turmas de Educação Infantil no município de Recife e São Lourenço da Mata, ambos em Pernambuco (PE). Aliás, faz parte das minhas lembranças, das minhas memórias enquanto docente, sejam elas felizes ou tristes; doces ou amargas. Em suma, são tramas da grande colcha de retalhos da vida – alguns bem coloridos, outros, um tanto desbotados.

Minha história com a docência começou desde a infância. Quando ainda muito pequena, brincava de professora, organizando, no espaço apertado de casa, minhas bonecas, e por vezes até o Doug (meu cachorro), enfileirados; para eles fazia “tarefinhas”. Assim, vida e sonho seguiram até o ano de 2003, quando ingressei na escola Doutor Mota Silveira, onde cursei o Normal Médio, que me proporcionou a base daquilo que eu queria ser: professora.

Em 2007, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade de Pernambuco, (UPE), que me proporcionou o encontro com professores excelentes, que foram cruciais na minha formação acadêmica e nos bons exemplos de docência, para que eu pudesse levá-los para a minha vida profissional.

O pano de fundo de toda essa realidade era uma vida bastante difícil, na zona rural do município de Bom Jardim, onde sempre dividi o tempo entre estudos e trabalho na agricultura, visto que vinha dessa atividade parte do sustento de minha família. A rotina era bastante puxada, mas considero que isso me moldou para a vida. Para começo de história, eu estudava à noite. A faculdade era muito longe e o transporte para ir até lá não atendia à zona rural. Precisava pegar uma carona até a cidade, e lá, ia de ônibus. Ao voltar, cerca de meia-noite, não dormia em casa, pois não tinha como chegar no sítio. Pernoitava na casa de uma senhora, a quem, carinhosamente, chamava de “vó” – uma peça essencial em minha formação, haja vista que sem ela, eu não teria onde dormir. Pela manhã (muito cedo, inclusive), voltava de carona para o sítio e, então, me dividia entre atividades, da faculdade e da agricultura, o que nunca me fez tirar uma nota baixa na universidade. Contudo, apesar de me orgulhar muito da vida na roça, sempre tive em mente que não queria tal realidade para meu destino.

Em 2010, prestes a concluir o curso, senti a frustração e o medo diante da preocupação de não conseguir um emprego, uma vez que as oportunidades no interior eram bem escassas.

Resolvi, então, à sombra do medo, tentar a vida na capital, Recife. Fui estagiária numa creche e, alguns meses depois, passei no meu primeiro concurso, na Prefeitura Municipal de São Lourenço da Mata – PE. Em 2013, também através de concurso público, ingressei na Rede Municipal de Recife – PE. Desde então, tornei-me professora em turmas de Educação Infantil, e hoje, mais especificamente, em creche, o que foi e tem sido uma experiência maravilhosa.

Recife e São Lourenço apresentam, cada um, suas peculiaridades; entretanto, meu exercício docente foi e tem sido prazeroso em ambos – toques, sorrisos, histórias, infâncias, assim como a oportunidade de fazer parte da vida de cada uma das crianças, o que ressignifica não só minha carreira docente, mas também minha história.

E assim foi na pandemia: a razão deste trabalho existir. Desse fato histórico no mundo, emergiram as questões que ora trago para serem respondidas por meio de estudo acadêmico no mestrado. Em 18 de março de 2020, as aulas foram suspensas e precisei, então, de forma abrupta, me separar das crianças. Todos saímos sem entender muito sobre o que estava acontecendo. A certeza de que era necessário ficar em casa assustava, mas ao mesmo tempo acalentava, já que não precisávamos estar na rua, correndo mais riscos que o habitual.

Meses se passaram sem haver nenhum contato com as crianças, até que as redes decidiram pelo ensino remoto, sem muito informar, mas apenas com a ideia de que as “aulas” precisavam ser retomadas, ainda que de forma bem diferente. De início, pouco se sabia sobre esta nova forma de ser docente; contudo, a pressão por parte das instituições era sempre muito assustadora. Assim, sem apoio de como fazer, iniciei.

Grupos de WhatsApp foram criados por professores e coordenadores para que a comunicação com a família e as crianças fosse possível. E esses espaços, por sua vez, passaram a funcionar como salas de aula. Vivenciamos, então, o que podemos chamar de “WhatsApp learning”, como rotula Castanha (2023). Assim, atividades eram enviadas pelas docentes e algumas vivências eram compartilhadas. O dia a dia do grupo e a tentativa de manter contato com famílias e crianças era sempre latente, ainda que nem sempre acontecesse.

Ao passo em que o medo da infecção pelo vírus era algo sufocante, as redes de ensino também cumpriam o objetivo de me deixar sem ar, cobrando uma certa “produtividade”, no que tange às novas experiências. Na verdade, a cobrança era para que houvesse devolutiva por parte das famílias das crianças, o que nem sempre era possível, afinal, nem todas tinham acesso à Internet – o que não era o único impeditivo, mas era o principal deles.

As duas instituições em que trabalhava à época ficam localizadas em comunidades carentes, e a realidade das crianças era e ainda é difícil. Se, para mim, com uma certa

estabilidade financeira, já foi difícil passar por aquela época, imagine para aqueles que, em sua maioria, sobreviviam de rendas informais?

Contudo, essas questões eram esquecidas pela Secretaria Municipal de Educação que exigia “evidências” do trabalho desenvolvido, que precisavam ser contabilizadas em tabelas. Se de um lado, eu precisava dessa prova material para atestar que não estava sendo irresponsável com o meu exercício docente, por outro, como eu poderia cobrar daqueles que, assim como eu, e de forma ainda mais difícil, estavam apenas tentando existir? Por vezes, as famílias desabafavam, em meio às lágrimas, que não tinham como garantir a “presença” dos filhos, já que pouco tinham acesso à Internet, para, por exemplo, assistir a todo o material enviado.

Assim, ao mesmo tempo em que eu era cobrada pela Secretaria de Educação, precisava acalantar aqueles a quem a realidade da pandemia se mostrou bem mais massacrante: as famílias daqueles a quem eu me dispus a educar. Ao passo em que compreendia a situação delas e tentava responder às exigências das redes de ensino, percebi que já não me encontrava enquanto profissional, já que a relação com as crianças era quase inexistente e, por isso, eu não conseguia enxergar o sentido do meu trabalho, aquele que eu escolhi anos antes e que tanto me realizava enquanto pessoa.

Nesses tempos sombrios, pude entender, como nunca, a respeito de Paulo Freire, quando afirmou que a docência não existe sem a discência e que ambas se completam. Nesse marasmo, passei a propor as atividades muito mais por ser exigida pela Secretaria de Educação, para responder às suas exigências, mas nada daquilo me fazia bem ou me deixava feliz. Todavia, quando recebia alguma evidência das crianças ou mesmo quando conseguia falar com elas através de chamadas de vídeo, ficava emocionada e com o coração mais acalentado.

À época, desenvolvi transtorno de ansiedade e, logo após, o depressivo. Ao final da pandemia, fui diagnosticada com Síndrome de Burnout. São assuntos que ainda me são bastantes caros e dolorosos, e que, portanto, não entrarei em detalhes.

A razão maior desta pesquisa existir é de cunho pessoal – o desejo de entender o significado de ser professor de Educação Infantil em épocas de ensino remoto, quando a essência desse trabalho foi subtraída: a interação com as crianças, da maneira que sempre aconteceu: presencial, com cheiros, sorrisos e toques. Nesse contexto, as angústias, como o não enxergar o sentido do meu trabalho, me sufocavam diariamente. Primeiro, porque não me sentia capaz de organizar atividades a serem desenvolvidas com crianças de dois a quatro anos de forma remota – era tudo muito novo e requeria, inclusive, habilidades para lidar com aplicativos para edição de vídeos e imagens. Além disso, eu conhecia a realidade daquelas crianças, e

muitas não tinham acesso àquilo que, com dificuldade e carinho, eu preparava. Não tinham, em sua maioria, pela insuficiência de recursos que custeassem Internet de boa qualidade. Como alguns pais relatavam, havia apenas um aparelho para todos os filhos assistirem às aulas e interagirem com suas respectivas turmas, e a preferência era dada aos mais velhos.

O medo também fez parte dos meus dias, uma vez que, por residir com idosos, eu era a única que saía de casa para resolver tudo, e, com isso, a possibilidade de infecção sempre me assustou muito, ao ponto de ter pesadelos constantes com esse episódio. O fato de não conseguir estabelecer relações mais acaloradas com as pessoas também contribuiu bastante para episódios de pânico e estresse.

Além disso, as dificuldades por não saber lidar com a situação, a inexperiência e a falta de apoio das redes de ensino, e as cobranças excessivas – muito mais de cunho burocrático, como o preenchimento de formulários e tabelas – impactaram bastante o trabalho desenvolvido e a minha experiência com o ensino remoto emergencial (ERE). O termo “evidências”, longe de trazer a sutileza da música de José Augusto, impunha a exigência de anexar, aos relatórios, imagens das atividades realizadas pelas crianças, o que nem sempre era possível, por falta de recebimento delas.

É necessário que eu ressalte também as experiências positivas, como o recebimento de fotos e vídeos das crianças realizando as atividades propostas, e as chamadas de vídeo com a turma, para que a saudade fosse acalentada; mas, como já foi mencionado, a relação com elas não era a mesma, visto que, de algumas, eu apenas tinha notícias quando ligava. De outras, passei quase o ano inteiro sem nenhum contato, sendo todas as tentativas “frustradas com sucesso”. Diante de tais situações, sempre questioneei a mim mesma o sentido de ser professora de crianças naquele momento, visto que não conseguia me sentir útil à sociedade, além de não conseguir conceber a ideia de uma docência sem a discência (a relação com esta), como bem nos ensinou Paulo Freire.

Nessa situação, destaco ainda a falta de interação com as colegas de trabalho, tão importante nessa teia de relações que é a docência, o que acabou tornando a minha experiência docente, naquele período, uma atividade solitária, gerando insegurança, sobretudo pela inexperiência e, por vezes, o desconhecimento em lidar com alguns *softwares*. Porém, o mais gritante foi a interação com os alunos, que era bem difícil, justificada, em sua grande maioria, pela ausência de *smartphones*, falta de tempo da família ou, até mesmo, por existir mais de um estudante na mesma residência precisando acompanhar as atividades remotas, e, assim, dava-se preferência aos maiores, como relataram alguns pais.

Dessa maneira, a minha experiência – aquilo que me tocou, que passou por mim, os meus sentimentos sobre o ensino remoto na Educação Infantil – foi uma grande motivação para a realização deste estudo, por querer conhecer as também experiências dos docentes, com foco em suas narrativas sobre as experiências vivenciadas à época.

A docência na Educação Infantil durante o período pandêmico foi uma tarefa extremamente desafiadora, pois, num período de vida de tantas descobertas e necessidades de convivência e interação entre crianças e adultos (o que era proposto pelas instituições, antes daquilo tudo acontecer), essa dinâmica passou a acontecer de forma remota. Isto requeria do profissional, dentre outros aspectos, formação, experiência, recursos tecnológicos, e apoio técnico para que pudesse realizar o seu trabalho, haja vista que a utilização de tecnologias na educação, apesar de não ser algo novo na história da educação brasileira, para muitos docentes, foi algo inédito.

Pensar em novas metodologias, buscar outras práticas, reconfigurar os caminhos e desenvolver propostas que pudessem envolver, ainda que à distância, as crianças, foram tarefas desafiadoras à docência em tempos de pandemia.

É preciso, diante desse contexto, refletir sobre como o docente se percebeu enquanto profissional, já que, de forma urgente e por vezes solitária, precisou reinventar o seu trabalho, numa situação caótica em que, além de toda essa “novidade”, existia o risco à vida, o pânico assolado pela Covid-19 e a necessidade de proteger a si e aos seus.

Outra situação que suscita a uma reflexão emergente desse quadro é: como se sentia o professor da Educação Infantil diante dessa nova forma de fazer a docência? Como se dava a relação com as crianças no ensino emergencial remoto, uma vez que esta precisava acontecer através das condições dadas – mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)?

Este trabalho apresenta como relevância social a compreensão de um fenômeno novo, sem precedentes em nossa história, que é o ensino remoto emergencial na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19, porém a partir da perspectiva das narrativas, que serão contadas pelos sujeitos integrantes deste estudo.

Contudo, gostaria também de destacar o caráter científico desta pesquisa, visto que é de grande interesse contribuir com a ciência, numa temática que ainda é muito recente na nossa história e que tanto impactou a educação brasileira. Nesse sentido, trazer à tona as vozes das professoras pode contribuir para a melhor compreensão do ensino remoto emergencial (ERE) e seus impactos na docência, e na Educação Infantil de modo geral.

Através da escuta das narrativas de professoras de uma instituição de Educação Infantil de Campina Grande – PB, este estudo vem sendo construído, uma vez que contará parte da nossa história enquanto docentes dessa etapa de ensino tão importante para o desenvolvimento humano, com o desejo de que muitas outras histórias se encontrem nas que aqui forem contadas.

É nesse contexto que se encontra esta pesquisa, que pretende responder à seguinte questão: quais são os significados atribuídos pelas docentes à experiência com o ensino remoto emergencial na Educação Infantil? Este estudo justifica-se pela necessidade de se compreender os significados atribuídos pelos docentes à experiência com o ERE na Educação Infantil, uma vez que o trabalho docente precisou ser ressignificado para dar conta da nova realidade que havia se instaurado. Nesse sentido, consideramos experiência aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larossa, 2002, p. 21). Aqui, o conceito de experiência em nada se relaciona ao acúmulo de informações, mas àquilo que se sente, mediante o que fora vivenciado pelos sujeitos.

Desse modo, esta pesquisa busca, de maneira geral, analisar os significados atribuídos pelos docentes à experiência com o ERE na Educação Infantil, e, de forma específica, conhecer os seus sentimentos em relação à experiência vivenciada nesse período, além de analisar aspectos relacionados à interação entre professores e crianças, através das narrativas docentes e conhecer se, houve, ou não, reminiscências do ensino remoto pós-pandemia.

Nessa perspectiva, esta pesquisa terá como principal fonte de dados as narrativas dos docentes, visto que, através destas, os sujeitos atribuem sentidos e deixam marcas de sua história nas experiências vivenciadas (Silva; Pádua, 2010). Essas narrativas desvelarão aspectos relevantes a serem abordados neste estudo, como sentimentos e percepções dos professores acerca do que foi vivenciado durante o período pandêmico, com o ERE. Como metodologia de análise, teremos os procedimentos da análise de conteúdo de Bardin (1977, p. 29), que pode ser definida como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Assim, acreditamos que esta investigação apresenta uma importante contribuição ao cenário educacional brasileiro pós-pandemia, visto que proporcionará uma reflexão sobre os desafios postos aos docentes àquela época, assim como sobre o significado atribuídos por estes à docência à época em que tudo isso aconteceu, além de se ficou alguma “herança” dessa experiência no cenário pós-pandemia.

Este trabalho inclui, além desta introdução, um capítulo que trata dos percursos metodológicos, assim como dos seus sujeitos; um terceiro, que traz um levantamento teórico sobre as pesquisas já realizadas sobre o assunto, disponíveis no Portal da CAPES; depois, temos uma discussão sobre o ensino remoto emergencial, seguida pelo capítulo que trata especificamente do ERE em Campina Grande; após, trazemos uma discussão sobre aspectos relevantes da docência durante o ERE; por fim, são expostas as considerações finais desta dissertação.

2 PERCURSOS TEÓRICO METODOLÓGICOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Neste capítulo, serão explicitados os aspectos contextuais desta pesquisa – sua natureza, sujeitos e lócus. Dessa forma, na primeira seção, temos a descrição do estudo, seguida de seu contexto e, por último, a caracterização das professoras, que são as grandes protagonistas desta pesquisa.

2.1 Descrição da pesquisa

A partir da questão norteadora deste estudo – “qual significado as professoras de educação infantil atribuíram à docência durante o ensino remoto emergencial?” –, optamos por realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa, uma vez que esta procura explicar os acontecimentos sociais – seus contextos e porquês –, com o objetivo de produzir informações não quantificáveis sobre o que está sendo investigado.

As pesquisas com abordagem qualitativa preocupam-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, trabalhando com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem apenas serem reduzidos a números (Minayo, 2000). Dessa forma, analisam os fenômenos através de uma perspectiva integradora – considerando tanto o ponto de vista dos sujeitos envolvidos, quanto o contexto em que os fatos existem e existiram.

Assim, é possível afirmar que, em uma abordagem qualitativa, o fenômeno estudado é produzido entre o sujeito e o objeto de conhecimento, através da indissociabilidade entre o mundo objetivo e subjetivo do sujeito, de modo que o “o material de campo na pesquisa qualitativa não é coletado e sim produzido na relação com o pesquisador” (Taquette; Borges, 2020, p. 51).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa pode ser definida “como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (Oliveira, 2016, p. 37).

Assim, este estudo, por ser de natureza qualitativa, tratará de questões relacionadas aos significados atribuídos pelas docentes ao fenômeno estudado – ensino remoto emergencial na Educação Infantil –, os quais não podem ser quantificáveis, visto que são aspectos subjetivos desses fenômenos.

2.1.1 Pelo direito de contar contos: a pesquisa biográfica e a entrevista narrativa

Dentro da metodologia qualitativa, esta pesquisa também se caracteriza como biográfica, visto que objetiva captar, através de narrativas,

a interpretação que determinada pessoa faz do seu percurso de vida, com a respectiva diversidade de experiências e sentimentos pessoais que tiveram lugar ao longo do tempo e por fases, nas mais diversas circunstâncias ou contextos e em ligação com uma multiplicidade de sujeitos (Amado; Ferreira, 2013, p. 171).

Os estudos biográficos são importantes instrumentos para a (re)construção de memórias, tanto individuais quanto coletivas, posto que permitem o (auto)conhecimento sobre o passado, ao possibilitarem novas leituras dos acontecimentos, fazendo emergir significados que anteriormente ainda não tinham sido explorados.

Esses estudos refletem e dão sentido às ações e experiências de vida dos indivíduos – da realidade vivida por eles –, através de uma perspectiva interpretativa, em que o significado atribuído pelos sujeitos é o foco central da investigação.

Na investigação biográfica,

Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan em primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bolívar Botia, 2002, p. 4).

Esse tipo de estudo envolve a coleta e a análise de informações sobre a vida de um sujeito ou de um grupo de sujeitos, buscando compreender suas experiências, perspectivas, valores e trajetórias de vida. Nessas pesquisas, pode ser utilizada uma variedade de técnicas de coleta de dados, como entrevistas, observações, análise de documentos pessoais e de narrativas, com o objetivo de criar um retrato detalhado e cheio de significado da vida das pessoas envolvidas.

A pesquisa biográfica nos permite compreender a complexidade da experiência humana, além de explorar como as identidades pessoal e cultural dos sujeitos são formadas, dentro de fatores de influência, como o contexto social, cultural, histórico, político e econômico, destacando as histórias pessoais que se escondem ou se entrelaçam no meio dessa realidade.

Dessa maneira, podemos caracterizar os estudos biográficos como aqueles que apresentam a experiência humana concreta, considerando-a como única e, como tal, não passível de repetição; por isso, preocupam-se mais com as intenções humanas e seus significados, aproximando-nos da verdade relatada pelos sujeitos.

A escolha por esse tipo de pesquisa se justifica pelo seu próprio objeto de estudo – os significados atribuídos pelas docentes à experiência com o ERE na Educação Infantil. Falar sobre experiência é falar sobre sentimentos, sentidos e individualidades, haja vista que esta, para cada um de nós, é única. Assim, o foco desta pesquisa se encontra na ordem do vivido, do experienciado, que não seria “capturado” através de instrumentos como questionários, por exemplo, uma vez que não só o enredo das histórias nos interessa, mas igualmente os sentimentos que os permeiam.

Segundo Delory-Momberger (2016, p. 136), “o campo de conhecimento da pesquisa biográfica é o dos processos de constituição individual (de individualização), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o mundo”. Dessa forma, a investigação biográfica envolve forte interação com o vivido, assim como com o contexto dos quais essas experiências emergiram.

É no momento das narrativas que as emoções podem ser não só imaginadas, mas, mais uma vez, sentidas. Os sujeitos que narram o fazem de um lugar de fala, e, por isso, entender este contexto social e cultural é tão importante. Igualmente necessário é saber para quem as experiências estão sendo narradas, posto que é preciso ter sensibilidade para escutar e acolher os sentimentos que emergem nas narrativas. Sobre isso, temos que

a escuta, tanto quanto a fala, dependem dos interesses e sensibilidade dos interlocutores, visto que ambos são igualmente sujeitos que dão sentido e interpretam seus viveres e os aconteceres à sua volta. No trabalho com narrativa na pesquisa, está em pauta o que a situação discursiva representa ou significa para quem narra e para quem escuta. Trata-se, aqui, de um encontro intersubjetivo (Teixeira; Pádua, 2018, p. 2).

A pesquisa biográfica busca a singularidade de cada sujeito, ao mesmo tempo em que alcança o seu social, haja vista que ela se inscreve e existe em um mundo sociocultural, cabendo então, ao pesquisador, interpretar a narrativa de uma forma delicada e sensível, longe de tecer nenhuma espécie de julgamento, mas de estar num local de acolhimento das memórias e sentimentos daquele que narra sua história e experiências, numa relação entre vida e relato.

Neste estudo, temos o objetivo de compreender as experiências de professoras de Educação Infantil com o ERE, através do contexto que moldou a vida desses sujeitos. Dessa forma, decidimos por esse tipo de investigação, uma vez que permite capturar a complexidade da experiência humana por meio das histórias de vida e dos contextos em que aconteceram, explorando e entendendo as identidades e experiências vivenciadas ao longo do tempo; por isso, escolhemos a entrevista narrativa como instrumento de produção de dados.

2.2 A entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados: com a palavra, as professoras

Por se tratar de um trabalho que tem por foco as narrativas dos sujeitos, o instrumento de produção de dados escolhido foi a entrevista narrativa, que oferece maior liberdade de expressão aos entrevistados, pois, através desta, são revelados sentidos, e marcas de sua história são impressas às experiências vivenciadas, justamente porque

as narrativas, com suas sutilezas psicológicas e capacidade de suscitar emoções, espanto, arrebatamento, teriam ainda a vantagem de reintroduzir no discurso sóbrio e conciso das ciências, novas possibilidades de reflexões e de interpretações acerca dos fenômenos estudados (Silva; Pádua, 2010, p. 105).

A escolha desse instrumento deu-se porque a entrevista narrativa possibilita ao entrevistado contar e recontar suas histórias, revivendo momentos significativos de suas experiências, o que permitirá, também, a mim, enquanto entrevistadora, refletir sobre a minha vida profissional, uma vez que também vivenciei o ensino remoto emergencial no período pandêmica, como professora de turmas de Educação Infantil.

As entrevistas narrativas possibilitam “apreender as experiências subjetivas do entrevistado, sem a limitação de perguntas e respostas da entrevista tradicional” (Silva; Pádua, 2010, p. 111). Assim, percebe-se que esse instrumento concede maior liberdade aos sujeitos, uma vez que não ficam presos a perguntas pré-estabelecidas. Aqui, o que existe é uma questão única, chamada de gerativa, que deve possibilitar relatos sobre os acontecimentos dentro de uma linha temporal do início ao fim da história. E, em sua elaboração, é importante levar em consideração dois fatores básicos: o interesse da pesquisa e a melhor forma de conseguir uma boa narrativa do sujeito entrevistado, o que suscita, então, a reconstrução da memória por parte dos professores, através de um processo de autointerpretação de histórias que já foram vividas.

Importa lembrar que as narrativas carregam traços de subjetividade, uma vez que o discurso ganha forma a partir do que o sujeito imagina, interpreta e verbaliza; afinal, é em cada história de vida que as experiências ganham sentido e significado. E, através da contação de histórias sobre a vida dos sujeitos investigados, o pesquisador pode capturá-las em sua complexidade, o que possibilitará pensar os processos educativos através da riqueza de detalhes vividos e expressados por seus protagonistas.

Segundo afirmam Silva e Pádua (2010), a entrevista narrativa apresenta três momentos. No primeiro, é necessário que o pesquisador deixe o entrevistado falar à vontade, o que é

chamado por elas de narrativa principal. As questões que emergirem, e que merecerem maiores esclarecimentos, deverão ser anotadas e apresentadas na etapa seguinte, que foi intitulada por Flick (2009) como investigações narrativas, que é o momento em que o entrevistador, partindo da narrativa que foi feita (principal), apresenta alguns questionamentos ao entrevistado, para que sejam aprofundados por ele. Por fim, a terceira etapa é o momento em que a pessoa entrevistada fará uma síntese sobre uma determinada questão, a pedido do entrevistador, o que Flick chama de “fase de equilíbrio”.

Essas fases coadunam com o pensamento de Muylaert *et al.* (2014, p. 194), ao afirmarem que, nas entrevistas narrativas, por terem como objetivo reconstruir acontecimentos sociais a partir do olhar dos sujeitos, a influência do entrevistador deve ser mínima, empregando a “comunicação cotidiana de contar e escutar histórias [...] já que o método pressupõe que a perspectiva do informante se revela melhor ao usar sua linguagem espontânea”.

Narrar, além de ser um exercício oral, é, ao mesmo tempo, um exercício da memória, da vida, da expressividade, pois, além da palavra, envolve outros tipos de linguagens. Atualmente, diante do ritmo frenético imposto pela modernidade, a palavra, assim como a delicadeza e calma que a escuta precisa, não tem tanto espaço. Seguimos sendo humanos e, como tal, dotados de memórias, e nossas experiências precisam ser compartilhadas, assim como foram ao decorrer da tradição da história oral.

A esse respeito, temos que

a narratividade é um recurso que visa investigar a intimidade dos entrevistados e possibilita grande riqueza de detalhes, em virtude disso, pode ser importante quando determinada área de estudo encontra-se estagnada por haver se exaurido a busca por novas variáveis sem conseguir, entretanto, avançar no conhecimento. Ressalta-se ainda que os relatos orais são valorizados porque não são encontrados em documentos (Muylaert *et al.*, 2014, p. 195).

Assim como Delory-Momberger (2012), consideramos que a finalidade da entrevista numa pesquisa biográfica é apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência do sujeito entrevistado, contemplando, também, o contexto ao qual os sujeitos e os respectivos acontecimentos estão e estiveram inseridos. Dessa maneira, o fato de a fala e a experiência, por ela relatada,

ser atravessada pela história, pelo social, pelo político, de ser em grande parte feita de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, em suma, o fato de ela ser uma fala de sua época e de sua sociedade é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica que vai mais além: faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade (Delory-Momberger, 2012, p. 526)

Por essa razão, é tão importante que o pesquisador tenha conhecimento do(s) contexto(s) em que se desenvolve a sua pesquisa, a sua observação, o seu trabalho, para que possa, da melhor forma possível, compreender as biografias individuais, em seus espaços-tempos e historicidade, haja vista que “o devir biográfico é sempre o produto de uma interação entre a ação dos indivíduos e o determinismo das estruturas” (Delory-Momberger, 2012, p. 526).

A esse respeito, temos que

as narrativas combinam histórias de vida a contextos sócio-históricos, ao mesmo tempo que as narrativas revelam experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmo, são também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos nos quais as biografias se enraízam. As narrações são mais propensas a reproduzir estruturas que orientam as ações dos indivíduos que outros métodos que utilizam entrevistas. Dessa maneira, o objetivo das entrevistas narrativas não é apenas reconstruir a história de vida do informante, mas compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos informantes (Muylaert *et al.*, 2014, p. 195).

Com isso, entendemos que as narrativas nos possibilitam conhecer um saber que decorre da experiência dos sujeitos, oriundas de suas vidas e de seus contextos, haja vista que rompem com a forma tradicional de entrevistas, realizadas através de uma série de perguntas e respostas. Aqui, é possível aos pesquisadores produzirem conhecimento científico, ao passo em que se aproximam da verdade, através dos relatos e sua originalidade, ao combinar histórias de vida com contextos sócio-históricos, possibilitando a compreensão dos sentidos que motivam e justificam as ações dos sujeitos da pesquisa.

2.3 Contexto da pesquisa, seus sujeitos e cuidados éticos

Campina Grande, município brasileiro do estado da Paraíba, é considerado um dos principais polos industriais da Região Nordeste, assim como um dos maiores polos tecnológicos da América Latina (segundo a revista americana *Newsweek*). Fundada em 1º de dezembro de 1697, elevou-se à categoria de cidade em 11 de outubro de 1864. Segundo dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, sua população foi estimada em 419.379 habitantes, o que o caracteriza como o segundo município mais populoso do estado da Paraíba, ficando atrás apenas da capital, João Pessoa, com 833.932 habitantes.

Segundo dados disponibilizados pela Secretaria de Educação, a rede municipal de ensino possui 147 unidades escolares, sendo que, destas, 42 são instituições de Educação Infantil, que atendem crianças até os cinco anos de idade.

A etapa de Educação Infantil no município é dividida em berçário, maternal e pré-escola, que se organizam conforme as informações abaixo:

Quadro 1 – Divisão da Educação Infantil em Campina Grande

Berçário		Maternal		Pré-escola	
Zero a um ano e 11 meses	B1 – Quatro meses a 11 meses	Dois anos a três anos e 11 meses	Maternal I – Dois anos a dois anos e 11 meses	Quatro anos a cinco anos e 11 meses	Pré I – Quatro anos a quatro anos e 11 meses
	B2 – Um ano a um ano e 11 meses		Maternal II – Três anos a três anos e 11 meses		Pré II – Cinco anos a cinco anos e 11 meses

Fonte: elaborado pela autora.

No que tange aos professores, estes podem ser efetivos, que ingressaram no município mediante concurso público, com as garantias que esse tipo de vínculo os oferece, ou contratados, de forma temporária, sem a garantia das prerrogativas dos demais profissionais.

A instituição lócus desta pesquisa está localizada em um bairro da periferia de Campina Grande, atendendo a um total de 230 crianças, de zero a quatro anos de idade. Além da sede, conta com um anexo, totalizando, dessa forma, 11 turmas, que são distribuídas conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Distribuição das turmas da instituição pesquisada

Berçário		Maternal		Pré-escola	
B1 (uma turma)	12 bebês	Maternal 1 (duas turmas)	26 crianças em cada	Pré 1 (quatro turmas)	20 crianças em cada
B2 (duas turmas)	17 bebês em cada	Maternal 2 (duas turmas)	26 crianças em cada		
Total: 46 bebês		Total: 104 crianças		Total: 80 crianças	

Fonte: elaborado pela autora.

O espaço é bastante amplo e agradável, e, além das salas de aula, conta ainda com uma sala de leitura e uma para Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de um parquinho e alguns brinquedos, que ficam num pátio coberto. O funcionamento da instituição é em horário integral, exceto para as turmas de pré-escola, que atendem em horário parcial.

A escolha desta instituição se deu pelo fato de que ela é uma parceira da UFCG, no que diz respeito ao desenvolvimento de alguns projetos e acolhida dos estagiários que a ela são enviados.

Figura 1 – Fotografias da instituição lócus da pesquisa



Fonte: autoria própria.

As crianças atendidas por essa instituição são moradoras da mesma localidade, e, no geral, seus pais são catadores de materiais recicláveis, diaristas, trabalhadores de uma fábrica de sapatos e beneficiários do Programa Bolsa Família, segundo informações fornecidas pela gestora da unidade.

No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, participaram cinco professoras dessa instituição de ensino, de diferentes turmas. Utilizamos, para tanto, três critérios de seleção:

- Estarem lotadas na unidade de ensino, à época da pandemia;
- Terem o desejo de contribuir com o estudo;
- Terem disponibilidade para participar da pesquisa.

O Quadro 3 traz algumas informações sobre as grandes protagonistas deste estudo, que são as docentes. Para fins de preservação da identidade de cada uma, utilizaremos nomes fictícios, como fora acordado com elas.

Quadro 3 – Docentes pesquisadas

Nome	Idade	Estado Civil	Filhos	Formação	Regime de trabalho	Tempo de docência na Educação Infantil	Tempo de docência na instituição
Rafaela	39 anos	solteira	1	Pedagoga; Especialização em Psicopedagogia	contratada	10 anos	4 anos
Luana	47 anos	casada	2	Normal Médio; Concluindo Pedagogia	contratada	19 anos	9 anos
Ezilda	54 anos	casada	2	Magistério; Pedagoga; Especialização em Formação de educadores; Especialização em Educação Infantil.	efetiva	30 anos	17 anos
Marta	53 anos	divorciada	2	Magistério; Pedagogia; Especializações: Psicopedagogia; Educação Infantil.	efetiva	36 anos	16 anos
Sandra	40 anos	solteira	0	Normal Médio; Pedagogia; Especializações: Psicopedagogia; Neuropsicopedagogia; Atendimento Educacional Especializado.	efetiva	15 anos	15 anos

Fonte: elaborado pela autora.

Na instituição de ensino pesquisada, todas as professoras são do sexo feminino. Dentre elas, cinco participaram do nosso estudo. Todas estavam lotadas na mesma unidade de ensino à época do ERE. Este foi, inclusive, um dos critérios utilizados para a participação no estudo, além da livre e espontânea vontade para contribuir e disponibilidade para tanto. Das cinco entrevistadas, duas trabalham em regime de contrato temporário, e as demais são efetivas.

Nosso contato se deu pessoalmente, na instituição, onde pude apresentar os objetivos da pesquisa e como seria feita. De pronto, as professoras se identificaram e aceitaram participar.

Elas, as protagonistas deste trabalho, têm uma história ligada à educação infantil muito bonita e significativa. Todas elas contam com no mínimo, dez anos de docência nessa etapa de ensino. A professora Ezilda, por exemplo, já tem trinta anos de atividade; destes, dezessete na mesma instituição.

Mulheres, dona de casa, mães (exceto uma) e professoras, elas precisaram, durante a pandemia, lidar com a complexa tarefa de cuidar de si e dos outros – sejam eles filhos, maridos (naquela época, todas eram casadas) e de familiares idosos, como nos foi relatado.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de novembro e dezembro, na própria instituição de ensino pesquisada, sempre no momento do sono das crianças, para que a dinâmica da sala de aula não fosse alterada. Para isso, sempre que ia à creche, eu passava o dia inteiro esperando a disponibilidade das professoras. Nossas conversas aconteceram na sala de Atendimento Educacional Especializado, onde ficávamos sozinhas. Todas foram gravadas com anuência das profissionais, para posterior transcrição e análise minuciosa. No geral, todo o processo foi bastante tranquilo, estando elas entusiasmadas por contribuir com um estudo que contasse as suas experiências docentes.

A análise do material foi feita de forma minuciosa, seguindo os preceitos da análise de conteúdo de Bardin, e, desta forma, seguimos as etapas de pré-análise, exploração do material e por último, o tratamento e interpretação dos dados obtidos. Na primeira etapa, foi feita uma leitura flutuante do material, para conhecê-lo e perceber se algum dado ainda precisava ser coletado. Após diversas leituras exaustivas de todo o conteúdo, fizemos a sua categorização, para que ele pudesse ficar mais bem codificado para facilitar a sua análise. Por último, a interpretação dos dados foi feita, ancorada em diversos referenciais bibliográficos que tratam sobre a temática em estudo.

Dessa forma, as categorias estabelecidas foram:

- A docência no ERE e sua relação com o estado;
- Docência em tela: fragmentos de uma profissão;
- Deslocamentos da docência;
- Sentimentos da docência no ERE e
- Herança do ERE.

No que diz respeito aos cuidados éticos, este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Campina Grande, obtendo seu parecer favorável. Além disso, resguardamos o sigilo da identidade das professoras que participaram deste estudo,

identificando-as por nomes que elas próprias escolheram. Também tomamos cuidado com as fotos da instituição – escolhemos as que não trazem características próprias dela, garantindo, desta maneira, a não identificação daquele ambiente.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL, PANDEMIA E ENSINO EMERGENCIAL REMOTO: o que dizem as pesquisas?

Em meio ao contexto pandêmico, de isolamento social, e o conseqüente fechamento das instituições de Educação Infantil, e frente aos impactos causados na vida das crianças, de suas famílias, bem como dos professores envolvidos, condição até então inédita em nosso país, fez-se necessário realizar uma revisão de literatura, para que pudéssemos conhecer as produções acerca da docência na Educação Infantil durante o ensino remoto emergencial.

Dessa forma, buscamos, do ponto de vista teórico, compreender a relação estabelecida entre docência e ensino emergencial remoto na Educação Infantil, nas produções encontradas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visto que, diante do ineditismo de tal questão, precisávamos de um direcionamento sobre o que estava sendo pesquisado, para, então, avançar nas discussões.

Antes da pandemia, experiências a distância ou mesmo remotas não eram possíveis na Educação Infantil, e isso possibilitou diversas problematizações sobre os mais diversos sujeitos e aspectos envolvidos nesse novo cenário, sejam docentes, crianças, famílias, interações, brincadeiras, atividades propostas, uso de tecnologia, dentre outros.

Os trabalhos encontrados tratam sobre diferentes temas, tendo em vista o cenário que vivenciamos durante a pandemia e a adoção de medidas consideradas emergenciais. Encontramos discussões sobre a vida das crianças – sobre os impactos causados ou mesmo relacionadas à sua aprendizagem, interações, brincadeiras, condições de vida, dentre outras. Há, também, pesquisas relacionadas ao currículo das instituições, às relações familiares, assim como encontramos estudos sobre a docência, em seus mais diferentes aspectos.

Como o foco do nosso trabalho é a docência na Educação Infantil durante o ensino remoto emergencial, realizamos uma revisão bibliográfica, para conhecer o que já fora produzido sobre o assunto. Para tanto, utilizamos os termos *educação infantil*, *pandemia* e *docência*, através dos Operadores Booleanos AND e OR, que são operadores lógicos utilizados para fazer consultas em bases de dados. Delimitamos o período de 2020 a 2023, para conseguirmos ter acesso aos trabalhos publicados desde o início da pandemia até hoje.

A partir de então, refinamos mais a busca e encontramos 21 trabalhos, que, de alguma forma, se aproximavam com o nosso tema; nesse sentido, com a análise mais minuciosa dos títulos e respectivos resumos, chegamos ao número de sete produções que dialogavam com o nosso tema – docência na Educação Infantil durante o ensino remoto emergencial, como apresentado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 4 – Síntese das obras encontradas

	Título	Ano de publicação	Autoria	Natureza da produção
1.	<i>Educação Infantil em tempos de pandemia: entre o abandono ao docente e a invisibilidade da criança de 0 a 3 anos</i>	2022	MACHADO, Leandra Souza.	Dissertação
2.	<i>Relatos de professores sobre as práticas pedagógicas da Educação Infantil em tempos de pandemia</i>	2022	SILVA, Thalita Pereira da	Dissertação
3.	<i>Ser professor de Educação Infantil no município de Agudo/RS em tempos de pandemia</i>	2022	LOSEKANN, Luana Giuliani	Dissertação
4.	<i>Educação Infantil: uma reflexão sobre os processos de ensino em tempos de pandemia e distanciamento social</i>	2022	LIMA, Sandra Lopes.	Dissertação
5.	<i>Aproximações e afastamentos das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão durante a pandemia da Covid-19 por professores da Educação Infantil</i>	2021	SIQUEIRA, Lorena Braga.	Dissertação
6.	<i>O professor da Educação Infantil frente à pandemia: novas aprendizagens e mudanças na atuação pedagógica</i>	2020	MATOS, Priscila Aparecida Xavier.	Dissertação
7.	<i>As atividades educativas não presenciais como prática de ensino na Educação Infantil em tempos de pandemia: desafios e possibilidades</i>	2022	FREITAS, Rosângela de Lourdes Silva	Dissertação

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Machado (2022), em seu estudo, questiona a forma como se desenvolveu o trabalho docente na Educação Infantil durante a pandemia e elenca as dificuldades enfrentadas pelos professores, objetivando, de forma geral, reconhecer como se efetivou e quais desafios fizeram parte da docência na Educação Infantil em tempos de pandemia. Os resultados dessa pesquisa mostraram que, para que os vínculos com crianças e famílias fossem mantidos, foi necessário recorrer às atividades remotas, as quais, apesar de proporcionarem o contato com as crianças, representaram um verdadeiro retrocesso, visto que, segundo a autora, a Educação Infantil se realiza necessariamente através das vivências significativas entre crianças e adultos.

Além disso, a autora também concluiu que as relações virtuais acabavam proporcionando práticas desencontradas entre professoras, crianças e famílias. É possível também perceber que as profissionais manifestaram inúmeras dificuldades, sobretudo relacionadas ao acesso e uso da tecnologia, à sobrecarga de trabalho, dentre outros. O pequeno retorno das atividades por parte da família, segundo a autora, desvela exclusões e sofrimento para os envolvidos na situação, configurando uma verdadeira falta de assistência a estes.

O trabalho de Silva (2022) buscou compreender as práticas remotas utilizadas em aulas da Educação Infantil, em uma escola particular. A pesquisa trouxe à tona que as crianças pequenas aprendem por meio de interações e brincadeiras, como preconizam as DCNs da Educação Infantil, e que, segundo os estudos feitos, estas foram colocados em risco na pandemia, com as atividades remotas. A autora percebeu, dessa forma, uma tensão entre a real necessidade da Educação Infantil e as práticas que foram realizadas nesse período. Em certo ponto, ela dialoga com Machado (2022), ao afirmar que não há formação dos professores para que pensem e planejem suas práticas pedagógicas com mediação das tecnologias.

Nesse ponto, corroboramos esse diálogo, pois, mesmo entendendo que o ensino remoto aqui no Brasil teve um caráter emergencial, a formação dos professores para lidar com a nova realidade foi negligenciada, ficando a cargo desses profissionais a responsabilidade de buscar, por si só, além de recursos, capacitação para lidar com cada um destes.

Losekann (2022), em sua pesquisa, buscou compreender a reorganização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, considerando o contexto da pandemia, em 2020, a partir da percepção das professoras. Dentre os objetivos, destacamos o de compreender como as professoras de Educação Infantil de Agudo, no Rio Grande do Sul (RS), percebiam a organização do ensino remoto. A autora concluiu que as atividades propostas nem sempre foram acompanhadas pelas crianças, sobretudo pela falta de recursos tecnológicos, e argumenta que a aprendizagem não foi eficaz, revelando que nenhum trabalho remoto substituiu a relação presencial e principalmente a interação humana. Ainda, afirmou que a maioria das professoras não estava preparada para esse novo momento, sobretudo para lidar com a questão tecnológica, o que também foi trazido pelos dois trabalhos anteriores, em suas conclusões. Nesse sentido, destacou que a interação com as crianças foi prejudicada, o que provocou frustração por parte de alguns profissionais, frente a falta de contato com as crianças e, claro, a impossibilidade de mudar tal realidade.

Lima (2022) buscou analisar os processos de ensino em tempos de pandemia e distanciamento social da Educação Infantil, assim como identificar os recursos utilizados e

conhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores para a realização das aulas, além de propor uma reflexão sobre o papel do professor em meio a essas mudanças.

Os resultados mostram limitações em relação à promoção da ludicidade e interação, dentro das aulas remotas. A docência, em si, foi desafiadora e conturbada, frente às dificuldades relacionadas ao uso de recursos tecnológicos, os quais não asseguravam a participação e interação das crianças.

Assim como em outras pesquisas analisadas, foram destacados aspectos como dificuldade de acesso à Internet, dificuldade de contato com os alunos, uma vez que tal comunicação necessitava da mediação da família. Além disso, foi possível perceber um outro aspecto também presente em outros trabalhos, como em Silva (2022) e Losekann (2022), no que diz respeito à não preparação dos docentes para a utilização dos recursos tecnológicos, naquele contexto do ensino remoto.

No que diz respeito às questões relacionadas ao acesso das crianças e das famílias à Internet, compartilhamos do que dizem os autores dos trabalhos pesquisados, visto que a pandemia expôs uma realidade bastante cruel: a dificuldade de acesso às tecnologias por pessoas mais pobres, acentuando ainda mais as diferenças sociais, já que, num breve futuro, reflexos negativos oriundos dessa situação já podem ser vistos.

Siqueira (2021) buscou compreender as aproximações e afastamentos das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TIC), por profissionais da Educação Infantil. Os resultados da pesquisa mostram que a instituição onde os professores entrevistados trabalhavam, à época, ofereceu, sim, suporte tecnológico e formação, o que impactou diretamente na utilização dessas ferramentas, visto que os docentes não apresentaram grandes dificuldades com estas.

Um ponto bastante importante que pode ser observado nesse trabalho é o levantamento, feito pela autora, dos fatores ligados aos afastamentos e às aproximações dos profissionais, em relação ao uso das tecnologias nas aulas. Como causa dos primeiros, temos as questões emocionais e socioemocionais, provocadas pela sobrecarga de trabalho, falta de formação anterior a este momento e a angústia em ver as crianças desmotivadas, fazendo com que esses profissionais não se sentissem plenamente confiantes. Ao contrário, quando os professores participantes do estudo viam o seu trabalho sendo efetivo, com a participação das crianças, ficavam bastante motivados a continuar.

Em Matos (2020), podemos ver como se deu a atuação pedagógica dos professores de Educação Infantil para lidar com o ensino remoto, a partir da investigação e análise das formas para lidar com os novos desafios. Os resultados apontam para a necessidade de os professores

ampliarem suas formações pedagógicas, visando novas aprendizagens que deem conta do uso das tecnologias. Além disso, a pesquisa mostra que os professores evidenciaram alguns dos sentimentos percebidos à época, como medo, angústia, preocupação, insegurança, além do desejo incessante em contribuir com a aprendizagem na Educação Infantil. É possível perceber que eles não se sentiam seguros ou confiantes frente à necessidade de se adaptar às ferramentas virtuais para preparar atividades, além de relatarem que, naquela época, precisaram buscar apoio emocional e psicológico, diante de toda a situação que ocorria, da pandemia da Covid-19, além da preocupação latente com as condições de seus alunos.

Em resumo, a principal dificuldade relatada pelos professores foi a falta de interação e conectividade com as crianças, diante da falta de aparelhos eletrônicos de ambas as partes, sobretudo pelos pequenos. Outro ponto que cabe destaque foi a dificuldade de retorno das famílias, que, por vezes, não davam devolutivas das atividades propostas pelos docentes.

Esse ponto, em especial, apareceu em grande parte das pesquisas encontradas, o que pode ser fruto, por exemplo, da dificuldade de acesso à Internet, o fato de haver apenas um único aparelho celular em casa para todos os filhos, a falta de tempo dos pais ou, até mesmo, pela falta de experiência e formação para orientar as crianças na realização do que era proposto.

Santos (2020, p. 11), em seu livro *A cruel pedagogia do vírus*, afirma que “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difíceis para uns grupos sociais do que para outros”. E é o que, de fato, percebemos: a pandemia desvelou e fortaleceu vulnerabilidades que já a precediam, como é o caso das crianças pobres, mulheres e moradores de periferia e trabalhadores informais, por exemplo, que representam boa parte da realidade do público que é atendido por instituições públicas de Educação Infantil. E, nesse contexto de vida e sobrevivência tão difícil, esses grupos precisaram ainda dar conta de outras demandas, como foi a busca pelo acesso à Internet para participarem das atividades que eram propostas pelos professores de seus filhos e filhas, o que nem sempre, como mostram os resultados das pesquisas, foi possível que acontecesse.

A pandemia, nesse sentido, passou por cima desses sujeitos que não tinham condições ou não estavam preparados para lidar com questões tecnológicas, e afetou, de forma mais intensa, as classes mais baixas, aumentando ainda mais situações de exclusão. Dessa maneira, isto pode ser visto como um empecilho na manutenção do vínculo com as crianças da Educação Infantil, como foi relatado pelas pesquisas, visto que a docência se constrói na troca, nas vivências de experiências concretas entre as crianças, seus pares e com os adultos, como afirma a pesquisa de Machado (2022).

Freitas (2022) buscou investigar as atividades educativas não presenciais como prática de ensino na Educação Infantil, durante a pandemia. O estudo concluiu que essas práticas de ensino apresentam diversos desafios e que não são suficientes para garantir o desenvolvimento pleno dos bebês e das crianças, não se equiparando ao ensino presencial. A autora afirma que essas atividades auxiliaram, sim, mas se revelaram complexas, visto que dependiam de uma participação ativa (mediação) de adultos que acompanhassem e as realizassem, o que nem sempre era possível, devido aos afazeres que tinham, bem como a dificuldade para orientar as crianças, que obviamente precisavam dessa mediação, e, na falta desta, acabavam sendo prejudicadas.

O estudo revelou, ainda, que as escolas não possuem Internet e aparatos digitais adequados, e que as crianças, bem como seus familiares, têm acesso à Internet apenas por meio de “dados móveis”, o que dificulta bastante a comunicação com as docentes. Além disso, e quiçá por também esse motivo, a pesquisadora afirma que a devolutiva das atividades não foi suficiente, o que coaduna com o resultado das demais pesquisas encontradas.

Ao dialogarmos com os resultados desse trabalho, podemos afirmar que estes pontos ficaram bastantes evidentes nas demais pesquisas: a carência e insuficiência de recursos tecnológicos e a dificuldade em receber as devolutivas das famílias das crianças. Isto revela, então, um descompasso entre a realidade dos fatos e a necessidade de que estes provocassem diferentes respostas e reflexos.

É importante lembrar que as pesquisas encontradas apontam, também, desencontros entre a extrema e urgente necessidade de o professor lidar com a tecnologia em educação e a falta de formação para isso, o que mostra, então, carências tanto na formação inicial quanto continuada, deixando esses profissionais à deriva e fazendo com que buscassem, através de iniciativas próprias, orientações para que pudessem usar, da melhor forma possível, as TIC nas experiências vivenciadas durante a pandemia.

A análise da produção teórica nos mostrou pontos importantes, como o distanciamento da especificidade da Educação Infantil frente às propostas elaboradas durante a pandemia, que, por vezes, eram inadequadas à identidade das crianças. Um outro aspecto que vale ser ressaltado é o uso das tecnologias durante esse período, que, sem dúvidas, também possibilitou a continuidade do vínculo entre crianças, familiares e instituição; contudo, nas realidades em que o acesso à tecnologia era limitado (por inúmeras questões), não foi possível alcançar o que era proposto, ainda que a impressão de “tarefinhas” tivesse sido feita, visto que estas eram realizadas sob orientação (quando era possível) dos pais, e ainda com um sentido escolarizante

bastante forte, ficando para trás situações que privilegiavam interações e brincadeiras, como eixos do trabalho na Educação Infantil.

Diante do exposto, concluímos que as pesquisas encontradas contribuíram, cada uma ao seu modo, para a temática em questão, assim como para a realização deste estudo, uma vez que versam sobre diferentes aspectos da docência na Educação Infantil, enquanto durou o ERE. Contudo, o que nos chama atenção, entre os trabalhos analisados, é que, apesar de todos terem sido realizados com professores da Educação Infantil, não foi observado um aprofundamento em questões relacionadas aos sentimentos revelados à época, marcados pelos desafios enfrentados por todos – trabalhos que ouvisse a voz dos docentes, sobre as suas percepções frente às experiências vivenciadas. Por mais que tenhamos encontrado pontos relacionados especificamente ao professor, percebemos que há uma lacuna sobre como, de fato, esses profissionais se sentiram, em como se enxergaram enquanto docentes da educação infantil, ao ver o seu trabalho, de forma inesperada, precisando ser transformado e ressignificado, e ver as crianças, numa etapa de vida tão importante, distanciadas do toque, do acolhimento e da interação com o ambiente das instituições.

É importante lembrar que o levantamento aqui feito não esgota, nem de longe, o número de produções feitas, visto que há diversos materiais sobre a temática, como livros, artigos, periódicos, vídeos, dentre outros, tratando-se, então, apenas de um recorte feito em anos e com palavras-chave selecionadas, para que pudéssemos ter conhecimento sobre o que vem sendo pesquisado, assim como perceber o que ainda não foi muito explorado, para, então, deixar nossas contribuições sobre essa temática tão importante para a história da educação brasileira.

Desse modo, sentimos a necessidade de ouvir a voz das docentes, para que, de maneira particular, elas pudessem contar sua ou suas histórias, ressaltando aspectos relacionados aos sentimentos que emergiram com a experiência vivenciada por cada uma delas e como elas se enxergaram enquanto profissionais, nesse contexto desafiador que foi o período pandêmico.

Assim, esta dissertação poderá trazer contribuições para as docentes envolvidas neste estudo, assim como para a Rede Municipal de Educação de Campina Grande – PB, sobretudo para a equipe que planeja e cuida da formação de professores daquele município, à medida em que ouve a voz e que apresenta os significados atribuídos pelas profissionais à docência no ERE, haja vista que esse modelo de ensino, diante do seu caráter emergencial e no contexto pós-pandêmico, tornou-se uma realidade bastante presente em nossos dias.

No próximo capítulo, apresentaremos algumas questões relevantes sobre o Ensino Remoto Emergencial – conceito, histórico e necessidade desta modalidade de ensino.

4 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PANDEMIA: histórico e necessidade

4.1 Pandemia de Covid-19 e suas consequências para a educação

Em dezembro de 2019, a cidade de Wuhan, capital de Hubei, na China, passou por um surto de pneumonia de causa até então desconhecida. Em janeiro do ano seguinte, pesquisadores chineses identificaram um novo vírus, o SARS-CoV-2 (novo coronavírus), como agente causador do que, mais tarde, foi chamado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de fevereiro de 2020, de Covid-19.

Em nosso país, os primeiros casos da doença foram confirmados em fevereiro daquele ano, e, em março, o Ministério da Saúde confirmou a primeira morte por Covid-19 aqui no Brasil. Em 11 de março de 2020, o Diretor-Geral da OMS declarou a Covid-19 como uma pandemia, termo que se refere à distribuição geográfica de uma doença, não se relacionando, necessariamente, com sua gravidade.

Como consequência, em 2020, o mundo foi assolado por uma pandemia sem precedentes, imposta pelo Coronavírus, que, de forma assustadora, pegou a ciência e a nós de surpresa. Sem tempo para desenvolver estudos, vacinas e medicamentos, a melhor forma de prevenção encontrada foi o isolamento social.

Por colocar em risco a vida humana, qualquer aglomeração de pessoas precisou ser evitada, e, por isso, a dinâmica social foi modificada – diversas atividades presenciais foram suspensas, inclusive as escolares. De início, algumas redes de ensino anteciparam feriados e férias; contudo, após esse primeiro momento, as atividades escolares passaram a acontecer, em sua maioria, de forma remota.

Através da Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020, tivemos, em caráter excepcional, a desobrigação de observar o mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária prevista em lei. O Parecer n. 5/2020, do Conselho Nacional de Educação, tratando sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade do cômputo de atividades não presenciais, para cumprimento da carga horária mínima estabelecida, apesar de reconhecer que não havia previsão legal, na Educação Infantil, para a oferta de educação a distância, sugeria que as escolas desenvolvessem materiais de caráter lúdico, recreativo e interativo, para que os pais ou responsáveis pudessem desenvolver com as crianças em casa. Buscava, também, “uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar os vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças” (Brasil, 2020c, p. 9).

Em 18 de agosto de 2020, foi aprovada a Lei n. 10.040, que estabelecia normas educacionais em caráter excepcional, a serem adotadas enquanto durasse o estado de calamidade pública. Sobre a Educação Infantil, ditava que:

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensados, em caráter excepcional:

I – na educação infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; [...]

§ 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais:

I – na educação infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação (Brasil, 2020a).

Dessa maneira, apesar de não existir nenhuma previsão legal sobre a realização de atividades a distância na Educação Infantil, mesmo em caráter emergencial, os dispositivos elencados acima trouxeram à tona aquela que se tornou a nova realidade de professores e crianças.

Diante desse cenário de distanciamento social, a pandemia da Covid-19 impôs à tarefa docente um novo desafio: o ensino remoto em um país marcado pela desigualdade social, onde nem todas as pessoas têm acesso à Internet de qualidade, o que dificultou, e até mesmo impossibilitou, em alguns casos, a participação e interação entre alunos e professores.

A esse respeito, uma pesquisa realizada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) aponta para o fato de que mais de 60% das famílias de estudantes das redes públicas afirmam que o serviço de Internet que possuem é de baixa qualidade, ou que nem têm acesso à rede, o que acaba impactando a participação nas atividades propostas. Em contrapartida, esse número chegou a apenas 17% do público das instituições privadas de ensino.

Assim, podemos afirmar que a pandemia da Covid-19 reafirmou a desigualdade social, além de trazer ao conhecimento de toda a sociedade os grandes problemas de falta de estrutura e insuficiência de recursos que assolam a realidade da educação brasileira há tempos.

4.2 Ensino remoto emergencial em termos de conceituação

Hodiernamente, vivemos em uma sociedade marcada pela evolução das tecnologias e redes de comunicação digitais, o que acarreta mudanças em diversos aspectos sociais,

sobretudo na forma de comunicação entre as pessoas, que, nos dias de hoje, é marcada principalmente pela interação através das mensagens instantâneas, caracterizadas, sobremaneira, pela velocidade nos envios e recebimentos. A educação, diante da importância social que carrega, é também influenciada de algum modo pela tecnologia, a qual foi ocupando os espaços das escolas – seus objetivos, metodologias, currículos, programas, políticas, cotidiano e relações.

No entanto, em 2020, a tecnologia precisou ser a base e condição para que o processo de ensino e aprendizagem fosse possível, frente ao cenário imposto pela pandemia da Covid-19, que, diante da velocidade de expansão do vírus, inviabilizou a presença física dentro das instituições, afastando professores e alunos, no plano geográfico. A pandemia da Covid-19 fez surgir a necessidade de isolamento social, imposto pelos governos, com o objetivo de conter a contaminação. Vivemos, à época, momentos de verdadeiro caos, e, de forma abrupta, uma nova realidade nos foi imposta, em nome da preservação da vida humana. Em se tratando de Brasil, as medidas tentaram conter, também, a sobrecarga nos serviços de saúde, visto que foi impossível atender, com eficiência, a demanda dessa situação tão extrema.

Sobre isso, Werneck e Carvalho *apud* Rodrigues (2021, p. 87) afirmam que

O insuficiente conhecimento científico sobre o novo coronavírus, sua alta velocidade de disseminação e capacidade de provocar mortes em populações vulneráveis geram incertezas sobre quais seriam as melhores estratégias a serem utilizadas para o enfrentamento da epidemia em diferentes partes do mundo. No Brasil, os desafios são ainda maiores, pois pouco se sabe sobre as características de transmissão da COVID-19 num contexto de grande desigualdade social, com populações vivendo em condições precárias de habitação e saneamento, sem acesso sistemático à água e em situação de aglomeração.

Foi nesse contexto, em decorrência das medidas de distanciamento social, que instituições de ensino, no primeiro momento, cessaram suas atividades e, com o decorrer do tempo, foram buscadas alternativas que possibilitassem a continuidade das atividades de ensino. Foi nessa arena que surgiu, na educação brasileira, o ensino remoto emergencial, no qual, de forma desafiadora, professores e estudantes precisaram se adaptar ao chamado “novo normal”, sendo um dos maiores desafios “o ensinar-aprender em ambientes virtuais de aprendizagem e o combinar aprendizado *on-line* com o *off-line*” (Rodrigues, 2021, p. 87).

De início, não se sabia muito como agir frente à ameaça da Covid. A única certeza existente era de que as aulas precisavam continuar. Diante das determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC) – descritas anteriormente –, tivemos, naquele período, e de forma inédita em nosso país, a necessidade de adotar o ensino remoto emergencial, até então uma novidade para a maioria dos professores.

O uso das tecnologias digitais na educação obviamente é algo anterior à Covid-19; contudo, com a pandemia, o processo de ensino precisou ser mediado pelo digital, o que tornou aquela experiência um tanto diferente do que até então, vivíamos em nossas escolas.

Pensar no tripé ensino, distância e tecnologia logo nos remete à educação a distância, porém, é preciso reiterar que, no campo conceitual e de pesquisa científica, há distintas terminalidades, para além da EAD, e que, segundo Moreira e Schlemmer (2020), a variação se dá de acordo com o foco – se tecnológico ou pedagógico. Neste último, as definições “ora centram-se no ensino, ora na aprendizagem e ora na educação”, sendo então necessário refletir sobre os conceitos associados ao termo, para que se entenda que nem todo processo educativo que é mediado pela tecnologia se trata de EAD, como se fosse algo genérico – o que não o é.

No campo conceitual, a educação mediada pelo digital apresenta suas variantes. A título de exemplo, temos: ensino a distância, educação a distância, educação *on-line*, ensino remoto, dentre outros. Contudo, importa-nos apenas este último, porém, por uma questão metodológica, trataremos de forma breve do conceito de EAD, haja vista que muitos confundem os dois, tratando-os ora como sinônimos, ora como se um fosse a precarização do outro.

O termo “educação a distância” é definido na Resolução n. 4/2010, do Conselho Nacional da Educação, como uma modalidade de educação em que a mediação didático-pedagógica ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, de modo que professores e estudantes desenvolvem suas atividades em lugares ou tempos diversos. Já Maia e Mattar (2007, p. 6) definem-na como “uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejados por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”. Sobre isso, Moreira e Schlemmer (2020, p. 13) afirmam que, na EAD, as tecnologias da Internet propiciam um “amplo conjunto de soluções que objetivam servir de suporte para que a aprendizagem ocorra”.

Assim, é possível perceber, a partir dessas definições, que a principal característica da EAD é a utilização de tecnologias de comunicação e informação, de modo que o processo educacional seja mediado por elas, não objetivando, porém, “imitar o que poderia ser realizado em sala de aula presencial” (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 13).

A partir disso, e cientes de que são processos distintos, conceituaremos agora, o ensino remoto, e, como fora no contexto pandêmico, adjetivá-lo-emos com o termo “emergencial”. No que diz respeito à expressão “ensino remoto emergencial”, podemos caracterizar o primeiro termo, a exemplo de Passmore (1980), como uma atividade que tem por objetivo a promoção da aprendizagem; contudo, não acreditamos que seja um processo automático, ou

até mesmo unilateral, mas que envolva, necessariamente, professores e alunos, como afirma Libâneo. Além disso, a exemplo de Freire (1996), acreditamos nesse processo como algo que deve estar pautado pela dialogicidade, visto que não há mais espaço para práticas pautadas no autoritarismo e unilateralidade das ações docentes.

Já o termo “remoto”, segundo a definição constante no Dicionário Online de Português, diz respeito a algo que se encontra longe no tempo ou no espaço. Por fim, podemos atrelar significado da palavra “emergencial” ao caráter de urgência de alguma ação. Assim, podemos afirmar que o ensino foi considerado remoto porque professores e alunos, diante das situações dadas, foram impedidos de frequentar as instituições, e emergencial, uma vez que o que foi planejado para 2020 precisou ser engavetado, já que as atividades não foram pensadas para ser aplicadas de uma forma não presencial.

Assim, tem-se o ensino remoto emergencial como as ações que buscam garantir atividades de ensino em tempos e espaços distintos, mas que, diferente de outras experiências *on-line*, precisam ser organizadas às pressas, sendo, então, marcadas pela insuficiência de planejamento, diferenciando-se do que é proposto pela EAD, por exemplo.

Sobre isso, temos em Moreira e Schlemmer (2020, p. 8) que ensino remoto

Se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pela COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

Segundo Marcon e Rebechi (2020, p. 96),

O principal objetivo nessas circunstâncias não é recriar um grande ambiente educacional, mas tornar possível o acesso à educação e ao suporte educacional de uma forma que seja de rápida configuração e de disponibilização confiável durante uma emergência ou crise.

A partir disto, podemos definir o ERE como um modelo de ensino que, na verdade, funciona como solução em determinados momentos de crise, seja ela qual for. Diante do caráter emergencial, as ações que deveriam ser desenvolvidas de forma presencial, como foram anteriormente planejadas, passam a ser realizadas remotamente, até que a situação que o provocou seja cessada, ou pelo menos controlada. Dessa maneira, é necessário, no ERE, que se criem diversas estratégias para que as necessidades dos alunos sejam supridas, lançando mão da criatividade.

Diferente da educação a distância, que conta, desde o momento de seu planejamento, com atividades desenvolvidas para acontecerem de forma *on-line*, o ERE pode ser definido como uma mudança, ainda que temporária, do modelo de ensino presencial para então acontecer de forma não presencial, respondendo a um período de crise. Dessa maneira, o ERE requer soluções totalmente remotas, de maneira a substituir as atividades de ensino que, longe das situações adversas, aconteceriam de forma presencial. A ideia desse ensino então era fornecer soluções temporárias para a continuidade do processo educacional, enquanto durasse o período de crise, o que também o diferencia da EAD, visto que esta não apresenta esse caráter perene (Hodges *et al.*, 2020). Dessa forma, não é assertivo comparar quaisquer atividades do ERE às daquelas do ensino presencial ou até mesmo às que pertencem à EAD, posto que no ensino remoto o que existem são soluções temporárias a problemas imediatos (Marcon; Rebechi, 2020).

Uma das características do ERE é a velocidade em que as mudanças acontecem, o que conseqüentemente pode comprometer a qualidade do ensino que está sendo ofertado, visto que projetos *on-line* levam meses para serem planejados, o que, diante da emergência, não foi possível nesse tipo de experiência. Por esse motivo, o ERE não deve ser aceito como uma alternativa a longo prazo, mas uma solução para um problema imediato (Hodges *et al.*, 2020), com vistas a minimizar os impactos da pandemia na vida escolar. A esse respeito, Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 352) afirmam que

Com efeito, a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem disso designado por ensino remoto de emergência.

O ensino remoto caracteriza-se pelo distanciamento geográfico obrigatório, que pressupõe que as atividades sejam desenvolvidas através de suportes digitais. É, segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), “um processo centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física”. Na visão desses autores, há, no ERE, “a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula expositiva por meio de sistemas de webconferência”, ou seja, é como se a presença física fosse substituída pela digital, com foco na transmissão de informações. Contudo, é importante destacar que o ensino remoto assumiu diferentes formas, podendo ser visto como uma adaptação contínua do próprio modelo de ensino remoto, que já havia sido ajustado inicialmente para atender às demandas emergentes.

Dessa maneira, o ensino presencial precisou ser transferido para os meios digitais, de duas formas: o síncrono, em que professores e alunos estavam em diferentes espaços físicos, mas interagindo ao mesmo tempo, através, por exemplo, de *softwares* de transmissão ao vivo, como o Google Meet; e momentos assíncronos, em que cada um desenvolvia suas atividades a seu tempo.

Em suma, pode-se afirmar que o ensino remoto emergencial diz respeito às atividades de ensino mediadas por tecnologias. Contudo, diante da rapidez com que as medidas precisaram ser tomadas, esse tipo de ensino foi orientado por princípios da educação presencial.

A experiência que tivemos na pandemia, à qual este trabalho se remete, transferiu, às pressas, metodologias e práticas, típicas do ensino presencial, para um território *on-line*, praticamente obrigando os envolvidos a migrarem para esse ambiente. No entanto, por diversos motivos, o acesso não se deu de forma igualitária para todos, haja vista que a pandemia desvelou os problemas presentes, há tempos, na educação brasileira, que também são, diga-se de passagem, problemas sociais, como, por exemplo, a precária estrutura das instituições e o precário acesso à Internet nos lares brasileiros.

Assim, destacamos que, no Brasil, o ERE se desenvolveu de diferentes maneiras. Além do formato síncrono das aulas, tivemos, também, o assíncrono, em que os professores gravavam os vídeos e disponibilizavam para que os alunos lhes assistissem em diferentes momentos, além de fazer as tarefas solicitadas pelos docentes, que eram enviadas pelos grupos formados no WhatsApp, para uma futura correção. Organizado dessa maneira, o ensino apresentava um caráter bastante transmissivo, e as tecnologias eram utilizadas numa perspectiva puramente instrumental (Moreira; Schiemmer, 2020), o que, diante daquele contexto – emergência, falta de estrutura e de formação dos professores –, solicitavam a busca de soluções criativas nas estratégias de ensino *on-line* que eram desenvolvidas.

Além desse formato, víamos uma outra prática bastante comum no ERE, que foi a distribuição de blocos de atividades para os alunos, com o objetivo que estes respondessem-nas. Contudo, essas ações atribuíam unicamente ao estudante a responsabilização por sua aprendizagem, já que cabia a ele fazer o que havia sido solicitado e entregar na instituição para que fosse corrigido. E isso destoava bastante da proposta “original” do ERE, haja vista que nessa situação em destaque não temos sequer um ensino transmissivo, mas apenas o cumprimento de atividades, como se isso fosse garantia da aprendizagem daqueles sujeitos.

Assim, apesar de sabermos que o ERE foi uma resposta emergencial à necessidade de se continuar com a educação escolar durante a pandemia, precisamos ressaltar que ele não se

deu de maneira igualitária para todos, haja vista que a desigualdade social no acesso à Internet, que impossibilitou o acesso de muitos alunos.

4.3 O ensino remoto emergencial e as novas tessituras impostas por ele

O advento da pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, exigiu, de forma abrupta, uma nova forma de convívio social: o isolamento, visto como medida de prevenção à disseminação dessa doença. Como consequência, em março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas, trazendo, para todos aqueles que fazem a educação, sobretudo professores e alunos, um misto de urgência e adaptação.

Corroboramos Sá e Venâncio (2022, p. 174), quando afirmam que “a pandemia acabou por desorganizar as estruturas, os rituais e os afetos nessas relações de ensino e aprendizagem”, uma vez que essa experiência era, até então, inédita em nossa história, precisando não só de adaptações, mas de novas configurações entre o ensinar e o aprender.

É nesse contexto que surgiu o ensino remoto emergencial, para dar continuidade aos processos educativos. Esse modelo foi inspirado na modalidade educação a distância, embora se distancie dela, “pelas notórias diferenças metodológicas, estruturais e sistêmicas” (Santos; Zaboroski, 2020, p. 43).

Dessa maneira, longe de ser uma adaptação da EAD, precisamos, a exemplo de autores como Paulo *et al.* (2020) diferenciar o ERE da EAD, visto que esta conta com experiências que foram planejadas desde o início para serem *on-line*, já aquele pode ser definido como

Uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido à circunstâncias da crise. [...] o objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas sim fornecer acesso temporário à instrução e aos suportes instrucionais de uma maneira rápida de configurar e estar disponível de maneira confiável durante uma emergência ou crise. Quando entendemos a ERE dessa maneira, podemos começar a separá-la do ‘aprendizado online’. (Hodges *et al.*, 2020, p. 28).

Ainda sobre isso, Santos e Zaboroski (p. 43, 2020) afirmam que

O ensino remoto de emergência (ERE) é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstância de crise. [...] o objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas sim, fornecer acesso temporário à instrução e aos suportes instrucionais de uma maneira rápida de configurar e estar disponível de maneira confiável durante uma emergência ou crise.

Dessa maneira, destacamos algumas das principais características do ERE, como a adaptação do modelo planejado para ser desenvolvido presencialmente às condições *on-line*; o caráter emergencial, que se caracterizou pela ausência de ações planejadas; a urgência dessas ações, assim como o caráter temporário do que foi desenvolvido, pensado apenas para aquele momento de crise. Sobre isto, Paiva (2020) acredita que o uso dessa nomenclatura se deve a uma atitude de cunho defensivo, que buscava pedir desculpas, antecipadamente, por algo que poderia não dar certo. Compartilhamos desse pensamento, pois, para que uma experiência que envolve distanciamento entre os participantes pudesse dar certo, precisaríamos, no mínimo, de tecnologia, pessoal qualificado e políticas que visassem o acesso de todos. Para esse autor, o termo

Lembra os setores de emergência hospitalar, onde o paciente recebe atendimento paliativo (ex. soro, remédio para dor), e é submetido a exames de sangue e/ou radiológicos. Só depois de o médico ler os resultados desses exames é que o paciente recebe o tratamento definitivo (Paiva, 2020, p. 64).

Nessa tessitura, não só educacional, mas também política e sanitária, da qual emerge o objeto de estudo da nossa pesquisa – a docência durante o ensino remoto emergencial, caracterizada, sobremaneira, pelo protagonismo dos professores – segundo Seemann e Mendes (2022, p. 351), destaca-se pelo

emblemático engajamento dos docentes na reformulação das práticas curriculares, por meio da reorganização dos tempos e espaços educativos (preponderantemente virtuais) e no uso de artefatos tecnológicos digitais nos processos de ensino e aprendizagem que resultaram em mudanças significativas no âmbito da docência.

O ERE deslindou um desafio ainda sem precedentes para o exercício da docência: a necessidade de ressignificar saberes e experiências que se constituíram, até então, da tradição docente e passaram a ter que “mobilizar novos saberes da cibercultura na sua profissionalidade, legitimando-se como intelectuais dedicados à educação” (Seemann; Mendes, 2022, p. 363).

Diante do exposto, trataremos, no próximo capítulo, de como o ensino remoto emergencial na Educação Infantil aconteceu no município de Campina Grande, especificamente na instituição de ensino pesquisada.

5 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM CAMPINA GRANDE: do instituinte ao instituído

Era muito angustiante quando a gente pegava o celular, que olhava o grupo e dizia assim: ‘Meu Deus, não tem um pai que tenha visto essa vivência, que tenha compartilhado essa vivência, que tenha feito, pelo menos, a metade dessa vivência’ (Professora Luana)

Alguns dias após analisar o ineditismo da situação da pandemia, assim como os impactos causados por ela, a Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande (SEDUC/CG) iniciou a sua organização para o atendimento dos alunos, de forma não presencial. A Prefeitura, por sua vez, regulamentou o ensino remoto emergencial, baseado na Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020, que flexibilizou o calendário escolar naquele momento de crise sanitária. Assim, o Sistema Municipal de Ensino, assim como a Secretaria Municipal de Educação, expediu documentos que autorizavam e regulamentavam o ERE, assim como orientavam as instituições de ensino quanto à organização e oferta daquele modelo de ensino.

Dessa maneira, os professores precisaram organizar o seu trabalho de acordo com as normativas expedidas pela SEDUC. Nesse sentido, as atividades escolares passaram a acontecer de forma remota, seguindo as orientações da Portaria n. 99, de 14 de abril de 2020, que “estabelece que as atividades remotas também poderão ser validadas para efeito de cumprimento de até 20% do calendário escolar, desde que analisadas pela Secretaria” (Monteiro, 2020, p. 5).

Em se tratando da Educação Infantil, em 20 de maio de 2020, a Secretaria de Educação de Campina Grande, publicou um documento intitulado *Orientações para o trabalho docente da educação infantil no trabalho remoto durante a pandemia Covid 19*, que em seu corpo, trouxe diretrizes para o desenvolvimento do trabalho dos professores. Em um trecho, temos o seguinte:

Para tanto, orientamos que sejam utilizadas ferramentas digitais, tais como *Watzapp* [sic], Instagram, Facebook, Youtube, sobretudo, a plataforma Google Classroom, autorizada pela Secretaria de Educação de Campina Grande, através da Portaria nº 99, de 14 de abril de 2020, que também dispõe, no Parágrafo Segundo, de seu art. 2º, que: **‘A utilização de meios digitais para turmas de Educação Infantil deverá ser considerada apenas para viabilizar a interação com as crianças, sem implicar em convalidação de horas de efetivo trabalho educacional’** (Grifo do autor).

Diante disto, é possível perceber que a SEDUC/CG trouxe para o cenário do ERE o uso da tecnologia, através de algumas plataformas, como vimos no documento. O WhatsApp,

aplicativo de mensagens, permite criar grupos, os quais, naquela situação, funcionavam como uma sala de aula, em que as atividades eram enviadas para as crianças, de forma coletiva. Já o Facebook e o Instagram, enquanto redes sociais, foram utilizadas pela instituição de ensino pesquisada como um canal para publicar algumas ações que aconteceram naquela época – como homenagens em datas comemorativas, vídeos das crianças realizando atividades propostas pelos docentes, dentre outros. Já o Youtube foi utilizado por algumas docentes para postar vídeos de autoria própria, que eram compartilhados, também, com as crianças. O Google Classroom (Google Sala de Aula), aplicativo da Google Workspace, não foi tão aceito pelas famílias e, por isso, não foi utilizado.

Na instituição pesquisada, o principal aplicativo utilizado para comunicação com as famílias e as crianças foi o WhatsApp, por sua fácil utilização e acesso, e o mais popular, como apontam Souza et al. (2023). Dessa maneira, foram criados grupos para que o trabalho fosse desenvolvido e neles foram inseridas as famílias, os profissionais e os estagiários de cada uma delas, assim como a coordenadora e a gestora, para que pudessem acompanhar o que estava sendo desenvolvido em cada turma.

Apesar da utilização desses aplicativos ser comum entre as docentes, em suas intenções comunicativas com o ERE, estes passaram a ser utilizados como recursos (ferramentas) que viabilizassem a comunicação e a partilha de experiências importantes. Com isso, não se tratava de utilizá-los de qualquer forma – afinal, se os objetivos mudam, a maneira de exploração daqueles espaços também havia de mudar e, obviamente, era normal que surgisse a necessidade de preparo para essas novas demandas.

Quanto a isto, algumas docentes relataram ter tido dificuldades para lidar com os aparatos tecnológicos, haja vista que precisaram enfrentar isso sozinhas, buscando informações na própria Internet. Nesse sentido, só depois receberam orientações da SEDUC/CG. As professoras nos relatam o seguinte em relação ao uso das novas tecnologias:

Aprendi a usar sozinha, lutando sozinha. Zero não, porque eu tinha o meu ex-marido, então ele ajudava, às vezes ele dizia: 'olha, bota isso, faz isso!' Claramente eu lembro de uma formação, que até foi com o Caíque, que ele deu umas orientações de uns aplicativos que a gente poderia utilizar, como poderia fazer os vídeos. De assim... não foi tão grande o suporte. No início, a gente ficou um pouco perdida, né? Depois começaram as formações, depois de um tempo, sabe? Porque viram que tinham professores que não tinham contato nenhum... (Rafaela)

Tive dificuldade. Minha menina me ajudava, minha filha mais velha. (Professora Luana)

Esse rapaz, o Caíque, ele é desse setor tecnológico do município, e ele deu umas orientações com relação a isso. Mas não foi algo muito... Sabe? Assim, nem contínuo. Pronto, e depois a gente foi se virando. (Professora Sandra).

Diante dos relatos das docentes, é possível perceber que o ERE acabou sendo desenvolvido por elas após a divulgação por parte da SEDUC/CG de documentos orientadores. Contudo, no que diz respeito à formação para trabalhar naquele novo contexto, que envolvia necessariamente, conforme proposto por aquele órgão, habilidades para lidar com as TIC, é possível afirmar que não contemplou todas as demandas, além de acontecer de forma aligeirada, como relataram as docentes. A este respeito, Duarte e Hypolito (2020, p. 748) afirmam que “os limites apresentados pela falta de experiência anterior parecem ser trabalhados por meio de uma formação emergencial, a partir da oferta de capacitação por parte das escolas, secretarias de educação ou outras instituições”.

Em contrapartida, corroboramos o pensamento de Marques (2021), ao afirmar que a pandemia elevou a formação continuada de professores a um status maior do que o já existente, haja vista a necessidade de responder às especificidades do ensino remoto. Já que utilização de tecnologias nas aulas presenciais ainda era algo pouco usual na realidade daquelas professoras, a incorporação destas por elas tornou-se um desafio diante da fragilidade da formação, seja ela inicial ou continuada, que não conseguiu acompanhar a velocidade na qual as TIC se desenvolveram e adentraram no nosso cotidiano. Portanto, a exemplo de Marques (2021), também consideramos que é crucial ofertar aos professores formação continuada adequada sobre tecnologias educacionais, além de garantir recursos para a utilização destas.

Essas questões reiteram o fato de que os professores empreenderam esforços individuais com objetivo de realizar suas atividades laborais, intensificando o seu trabalho através da ampliação da jornada deste, acabando por incorporar, às suas atividades, “novas funções e responsabilidades, premidos pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade” (Oliveira, 2006, p. 214).

Outro ponto que merece a nossa atenção é sobre a “validade” das aulas remotas. A esse respeito, a SEDUC/CG trouxe que

O professor da Educação Infantil no efetivo exercício da docência, mesmo não contabilizando nas 800 horas letivas, o trabalho desenvolvido durante a pandemia COVID-19, continuará com suas atividades de forma remota, mantendo o vínculo afetivo com as crianças através de propostas de caráter lúdico, recreativo, criativo e interativo, orientando as famílias como os mediadores das propostas sugeridas (2020, p. 3)

Gostaríamos de destacar o trecho “sem implicar em convalidação de horas de efetivo trabalho educacional”, haja vista que, naquele contexto – desolador para muitos e inédito para todos –, os professores, além de enfrentarem o desafio de planejar as atividades a serem

desenvolvidas de uma forma bastante diferente, ainda precisavam conviver com a dúvida de terem ou não o seu trabalho “contabilizado nas 800 horas letivas”. Isto acabou sendo, também, mais um fator estressante para as docentes, junto a todas outras questões que a pandemia envolvia, e que, ao mesmo tempo, lhes gerava insegurança. Sobre isso, a professora Ezilda nos relata o seguinte:

Aí a gente ouviu também assim dizer que não ia contar o tempo, né? ‘Não vai contar, que não estão fazendo nada’. Aí eu disse: ‘poxa, que pressão é essa?’. Porque foi uma época que a gente trabalhou demais, se desgastou demais. Muito muito, eu me senti muito pressionada. Tendo que provar que eu estava trabalhando e me senti também, de início...

Outro aspecto que destacamos nas orientações da SEDUC é “mantendo o vínculo afetivo com as crianças através de propostas de caráter lúdico, recreativo, criativo e interativo, orientando as famílias como os mediadores das propostas sugeridas”. Sobre isto, em um outro documento – Resolução n. 1, de 13 de julho de 2020 –, o Conselho Municipal de Educação de Campina Grande (CME/CG), ao estabelecer as diretrizes para o regime de ensino remoto e reorganização do Calendário Escolar 2020/2021, traz, em seu artigo 2º, que

Para a Educação Infantil recomenda-se que as creches e pré-escolas preservem o vínculo com as crianças através do contato e orientação às famílias, com envio de sugestões de propostas interacionais de caráter lúdico, recreativo e criativo, na perspectiva do desenvolvimento e fortalecimento das dimensões afetivas e socioemocionais das crianças, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Campina Grande, 2020b).

Assim, questionamos: o que a SEDUC/CG chama de “vínculo com as crianças”? Será que a Educação Infantil, durante a pandemia, se transformou numa tentativa de manter vínculo com os pequenos, através dos seus familiares, haja vista que o contato era feito com eles? A professora Luana contou o seguinte: “Não, era mais com os pais. Era mais com os pais. O que eu me lembro era mais com os pais. A gente mandava, conversava, botava áudio no ‘zap’. Era muito pouco quando a gente via eles fazendo alguma coisa ou falando com a gente”.

A fala da professora nos traz que, durante o ERE, na Educação Infantil, a relação entre professor e criança, comumente desenvolvida nas instituições de ensino, passou a ser entre professor e família, o que provocou transformação do papel do professor, haja vista que a condição fundante da docência, como afirma Teixeira (2007), é a relação com os alunos, que, nesse caso, são crianças.

A partir do momento que isto se deslocou para a família, coube às professoras orientarem-nas na realização das atividades propostas pela SEDUC. É certo que a Educação

Infantil, como prevê a LDB, em seu artigo 29, complementa a ação da família e da comunidade, contudo, é necessário destacar que cada sujeito possui o seu papel, e que juntos devem alcançar o objetivo do desenvolvimento integral dos pequenos. Indaga-se nesse cenário: as famílias estão preparadas e dispostas a exercerem o papel das professoras, nessa “docência” indireta?

Logo, foi um desafio para as docentes desenvolver o seu trabalho de forma diferente do que sempre fizeram, uma vez que, durante aquele período, precisaram orientar a família para mediar as interações com as crianças. Além disto, as docentes também consideraram como desafio a falta de contato com as crianças. Sobre isto, elas nos contaram que

Como interagir com a criança sem estar com ela, entendesse? Era muito desafiador. (Rafaela).

Às vezes, também as mães achavam uma besteira, tipo assim não dava tanta importância. Achava ‘eu não vou fazer’, não queria fazer. (Marta).

Angústia de insatisfação, que os pais tinham com a gente, que não davam nenhum retorno de nada. Então, ainda hoje, eu às vezes eu fico pensando: ‘será que eu não fiz do jeito que era para ter feito?’ (Luana).

Eu tentava, eu tentava muito. Minha preocupação era sempre fazer com que a família não se sentisse forçada e entendesse que minha intenção ali não era passar conteúdo para a criança. (Ezilda).

Assim, podemos afirmar que, nessa nova dinâmica, houve uma incompreensão, por parte dos integrantes da família, do seu novo papel na educação das crianças, assim como houve falta de tempo destes, uma vez que essas pessoas tinham seu cotidiano, seus afazeres e sua rotina de trabalho. Tal proposta talvez tenha gerado, no contexto familiar, uma sobrecarga de trabalho, tendo em vista que uma parcela desses familiares estava trabalhando, mesmo no tempo de isolamento social. Podemos inferir ainda que o silenciamento das famílias pode ter sido causado pela falta de acesso a instrumentos de informática, tais como computador, celular adequado, entre outros.

A falta de recursos – equipamentos e Internet – também inviabilizava a realização das propostas, como nos disseram algumas professoras:

Então, assim, o que dizer para essa família nessa hora? Dela dizer assim: ‘eu não tenho condições de participar, porque eu estou sem internet, eu estou aqui na casa da vizinha’. Aí eu: ‘não, mãe, olhe, não se preocupe, está tudo certo. Não se sinta forçada a nada não’. (Ezilda).

Não pude atingir todas as crianças, né? Por tantas questões, né?! Da própria família, da época. (Sandra).

Nós enviávamos a vivência para as famílias, mas enfrentávamos também, assim, a dificuldade, que tinha família que não tinha internet, tinha família que dizia

‘professora, meu celular não suporta’ e muitas chegavam para mim e diziam assim: ‘professora, eu estou sem dinheiro para colocar crédito no meu celular’. Então a questão econômica afetava muito, né?’ (Luana)

Tendo em vista essas narrativas, é importante trazer para a nossa discussão que, à época, através de Resolução, o CME/CG recomendou que, na oferta de atividades remotas, fosse levada em consideração a situação socioeconômica das famílias dos estudantes, assim como a efetiva possibilidade de dar amplo acesso à rede de Internet, equipamentos tecnológicos, mídias digitais, dentre outros. Esse planejamento, entretanto, não foi o que aconteceu, como podemos ver na fala das professoras, que relatam a dificuldade de acesso por parte dos pais, o qual por vezes inviabilizou a realização das atividades propostas.

Ao conversarmos com as docentes, pudemos perceber que elas retrataram a “pressão” que sofreram da SEDUC/CG em relação às devolutivas das atividades propostas, por parte da família. Sobre isto, elas narraram o seguinte:

aí assim era muito desgastante, muito desgastante. Desgastante porque era a cobrança de um lado e cobrança de outro lado. Ver a situação econômica, a situação social, em que essa criança estava inserida, né? Muito muito, eu me senti muito pressionada. Tendo que provar que eu estava trabalhando e me senti também, de início... (Luana).

E me sentia também pressionada. Às vezes eu me sentia muito pressionada, porque assim, tinha tanta cobrança, e uma cobrança de... Eu acho que é que a gente não foi... Faltou apoio psicológico na época, só quem estava nos bastidores para entender que o professor também não estava bem, né? (Ezilda).

Sim, a gente precisa das devolutivas para montar os nossos relatórios. E isso, de certa forma, pressionava a gente. Só que como eu ia cobrar algo das famílias, se eu sabia das dificuldades que elas estavam passando? Como eu poderia cobrar? Daí eu segurava a pressão sozinha e explicava o porquê estava apresentando poucas coisas (Sandra).

Ao considerarmos as enunciações dessas professoras, refletimos sobre a intensificação e autointensificação do trabalho docente durante a pandemia. Assim como Oliveira e Assunção (2020), entendemos que as docentes foram responsabilizadas tanto pelo processo educativo quanto pelo desempenho dos alunos, precisando, sobremaneira, “prestar conta” à SEDUC/CG das atividades que eram propostas às crianças, através de relatórios, em que eram anexadas as devolutivas enviadas pelas famílias.

A esse respeito, destacamos que o preenchimento de formulários, planilhas e outras atividades tomaram boa parte do tempo dos professores em detrimento de uma prática inovadora e criativa. Além disso, esse processo fez com que os docentes também perdessem o controle e o sentido sobre o seu próprio trabalho, o que, nas palavras de Marin (2010), é um dos aspectos que caracterizam a precarização do trabalho docente.

5.1 A Educação Infantil e as “interações brincantes com a família”

Após a decisão de que as aulas presenciais seriam suspensas e com a regulamentação do ERE, a SEDUC/CG, através de sua equipe de Educação Infantil, organizou materiais intitulados “Interações Brincantes com as Famílias”. Segundo os responsáveis por sua elaboração, estes tinham como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, assim como consideravam os princípios éticos, políticos e estéticos, como apontados na BNCC e nas DCN para essa etapa de ensino.

Essas orientações eram enviadas semanalmente às instituições de ensino, para que os professores pudessem adaptá-las e enviá-las às suas respectivas turmas. Assim, as docentes organizavam os seus planejamentos e produziam os vídeos que seriam diariamente enviados às famílias.

A partir da análise de algumas “Interações Brincantes”, percebemos que as propostas não contemplam todas as especificidades etárias das crianças da Educação Infantil, como temos na BNCC – bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Coube, então, aos professores, fazerem as devidas adaptações, em respeito às características de cada faixa etária.

Junto às propostas enviadas para a semana, havia um comunicado para as famílias, como este:

Figura 2 – Comunicado às famílias enviado pela SEDUC/CG



Fonte: SEDUC/CG

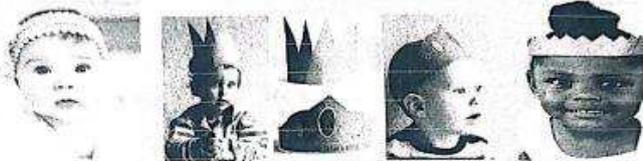
Diante do exposto, é possível perceber que a SEDUC/CG falava diretamente à família, pedindo-lhes para participar com as crianças; contudo, ao analisarmos algumas das propostas enviadas, percebemos que coube aos pais a condução do processo. Também é possível perceber o pedido de retorno das propostas, para que os professores pudessem acompanhar o que foi feito pelas crianças.

No que diz respeito às interações brincantes, tivemos acesso a algumas. Elas apresentaram a mesma estrutura: orientações aos pais (passo a passo), lista de materiais (quando necessários), além de algumas figuras para ilustrar o que era posto. Duas propostas estão ilustradas nas figuras 3 e 4.

Figura 3 – Interação brincante “Hoje é dia de faz de conta”

SEXTA-FEIRA - 22/05/2020
HOJE É DIA DE FAZ DE CONTA

- VOCÊ SERÁ A RAINHA OU O REI E A CRIANÇA O PRÍNCIPE OU A PRINCESA. ASSIM, VAMOS PRECISAR DE COROAS E CAPAS.
- FAÇA UMA COROA DE PAPELÃO OU COLOQUE ALGUM ADEREÇO QUE POSSAM IMAGINAR QUE É UMA LINDA COROA. PRENDA UM PEQUENO LENÇOL PARA FAZER UMA LINDA CAPA PARA AS MAJESTADES.



Imagens Google

- AGORA QUE VOCÊS ESTÃO PRONTOS O REI/RAINHA ORDENA AO PRÍNCIPE/PRINCESA: « DEVAGARINHO ATÉ A MESA E VOLTE CORRENDO! PULE EM UM PÉ SÓ ATÉ A PORTA DA FRENTE! CAMA, DEITE E VOLTE, ANDE DE COSTAS ATÉ O SOFÁ, PULE COM OS DOIS PÉS ATÉ O QUARTO.
- OS DESAFIOS QUE O REI/RAINHA ORDENA AO PRÍNCIPE/PRINCESA VAI DEPENDER DA IDADE CRIANÇA. SE ELA FOR UM BEBÊ ELA PÔD VIVENCIAR ESSA BRINCADEIRA NO BRAÇO DE ALGUÉM. E DIVERTIR MUITO.
- DURANTE O MOMENTO PODEM INSERIR A BRINCADEIRA: “SEU REI MANDOU DIZER”

ABACAXI, XI XI
MARACUJÁ, JÁ JÁ
QUANDO EU MANDAR, VOU.
SEU REI MANDOU DIZER, QUE BATA PALMAS,
SEU REI MANDOU DIZER, QUE BATA OS PÉS,
SEU REI MANDOU DIZER, DÊ UMA GARGALHADA,
REU MANDOU DIZER, DÊ UMA RISADINHA,
SEU REI MANDOU DIZER, DÊ UM PULO,
SEU REI MANDOU DIZER, FAÇA UMA CARETA.

(Brincad

- DURANTE A BRINCADEIRA, PODEM INSERIR OUTRAS AÇÕES, PEDINDO QUE AS CRIANÇAS FAÇAM
- AGORA, VAMOS INVERTER A BRINCADEIRA. O PRÍNCIPE OU A PRINCESA IRÃO VIRAR REI/RAINHA, ENTRE NA FANTASIA DA CRIANÇA E SE DIVIRTA COM ELA.
- DEPOIS DE BRINCAREM BASTANTE, APROVEITE O MOMENTO E COLOQUE UMA MÚSICA PARA SE RELAXAREM, NO ENDEREÇO ELETRÔNICO <https://www.youtube.com/user/palavr> VOCÊ ENCONTRARÁ MUITAS OPÇÕES ESPECIAIS PARA AS CRIANÇAS.

APROVEITEM E NÃO ESQUEÇAM, LOGO, LOGO NOS ENCONTRAREMOS. MAS, AGORA É IMPORTANTE SE DIVERTIREM BASTANTE EM CASA. ❤️ ❤️

Fonte: SEDUC/CG

Figura 4 – Interação brincante “Vamos ouvir uma história!”

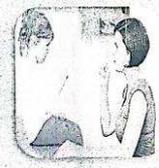
SEXTA-FEIRA – 24/07/2020

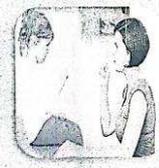
VAMOS OUVIR UMA HISTÓRIA!

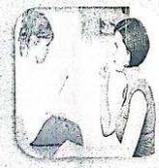
ESSA HISTÓRIA É MUITO LINDA, FALA DO SENTIMENTO MAIS IMPORTANTE DO MUNDO “O AMOR” E EXPLORA MUITAS POSSIBILIDADES DE SE VIVER QUANDO SE AMA E É AMADO. OLHA QUE LEGAL, NO LINK <https://www.youtube.com/watch?v=KYNIRviaPLw> VOCÊ VAI ENCONTRAR A HISTÓRIA “QUANDO ME SINTO AMADO”. DEPOIS DE OUVIR ESSA HISTÓRIA VAMOS FAZER UMA LISTA DE CINCO COISAS QUE POSSO FAZER PARA AMAR QUEM ESTÁ COMIGO. CERTO? VAMOS LÁ.

1. 

2. 

3. 

4. 

5. 

Imagens Google

• AGORA VAMOS FAZER UM LINDO CARTÃO PARA ESSA PESSOA E FAZER AS COISAS QUE COLOCOU NA LISTA. DEPOIS MANDA UM ÁUDIO OU VÍDEO PARA A PROFESSORA CONTANDO COMO FOI QUE VOCÊ FEZ PARA REALIZAR A LISTA.

• O ADULTO QUE ESTÁ COM A CRIANÇA PODE CONSTRUIR TAMBÉM UMA LISTA, ASSIM A CRIANÇA SE SENTIRÁ MUITO FELIZ E ESTIMULADA A FAZER TAMBÉM.

NÃO ESQUEÇA DE MANDAR HOJE O VÍDEO CONTANDO COMO FOI A EXPERIÊNCIA QUE FIZEMOS NA SEGUNDA, DO COPO COM ÁGUA!

SE CUIDEM, SAUDADES!

Fonte: SEDUC/CG

É possível perceber que as propostas contidas nessas orientações não “falam ao professor”, mas diretamente às famílias. Contudo, havia uma orientação para que os profissionais adaptassem as atividades à realidade de suas turmas. Então, é questionável o fato de a SEDUC/CG elaborar esses documentos se dirigindo às famílias. Por que não aos docentes, já que eles precisavam analisar as propostas e preparar os seus planejamentos?

No mais, gostaríamos de destacar que as atividades propostas são muito interessantes, pois buscam contemplar diferentes aspectos das crianças da Educação Infantil. Contudo, entender e trabalhar com o desenvolvimento infantil, contemplando suas necessidades, especificidades e entendendo cientificamente como esse processo se dá, requer formação específica para acompanhar cada passo, assim como propor as intervenções que se farão necessárias.

Na Resolução n. 1 do CME/CG, temos que “as propostas sugeridas às famílias para realizarem junto das crianças não possuem caráter de promoção, e suas devolutivas **devem ser livres** por parte das famílias” (Campina Grande, 2020b, grifo nosso). Contudo, cabia às professoras apresentar, em seus relatórios, o *feedback* dado pelas famílias, o que gerou, entre as profissionais, uma autocobrança em busca de desempenhar melhor o seu papel, para que os pais se envolvessem mais, como se a falta de participação das famílias tivesse relação com o trabalho desempenhado por elas. Isto é perceptível nas falas das professoras Luana e Ezilda, respectivamente:

Meu Deus, eu queria dizer a palavra, mas não sai.... Angústia de insatisfação, que os pais tinham com a gente, que não davam nenhum retorno de nada. Então, ainda hoje, eu às vezes eu fico pensando: ‘será que eu não fiz do jeito que era para ter feito?’.

Era muito horrível. Eu me sentia tão pequena, tão pequena, que nem... Era muito angustiante quando a gente pegava o celular, que olhava o grupo e dizia assim: ‘Meu Deus, não tem um pai que tenha visto essa vivência, que tenha compartilhado essa vivência, que tenha feito, pelo menos, a metade dessa vivência’.

Dessa maneira, percebemos alguns percalços que foram marcados pelo cansaço de muito fazer (e se esforçar muito para isso) e o sentimento de fazer pouco: “a certeza de fazer o melhor dentro das possibilidades, mas de não retorno do esforço empregado, na tentativa de salvar a si, mas sem perder a perspectiva de salvar o outro” (Sousa *et al.*, 2021, p. 8). Sobre isto, Esteve (1999, p. 9) afirma que

os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino.

Em outras palavras, temos, de um lado, o esforço dos docentes, na tentativa de ressignificar a docência e, de outro, os pais, que não são professores, responsabilizados da mediação de seus filhos na realização das atividades. Como cenário de todo esse enredo, tínhamos o contexto desolador da pandemia – a luta pela sobrevivência, a defesa da vida, o medo, a insegurança, e a pressão gerada pelas cobranças e autocobranças relacionadas ao trabalho desenvolvido pelas profissionais.

A esse respeito, corroboramos Marques (2021, p. 5), ao afirmar que, naquele contexto de emergência, os professores viveram um momento de precarização da docência, frente ao desmonte das condições de trabalho. Assim,

Podemos inferir que os professores se tornaram cumpridores de tarefas, sem a possibilidade de refletir sobre a sua práxis, ou seja, a categoria práxis revela o ser humano como ser criativo, autoproductivo, reflexivo e que busque a partir do seu trabalho caminhos para a humanização e transformação social.

Com isto, temos que a precarização da docência durante a pandemia veio acompanhada de uma desprofissionalização do professor, que, no contexto do ERE, precisou responder a diversas questões burocráticas, atender aos pais e alunos, além de arcar com os custos para dar aula, como recorrer a uma Internet mais rápida, comprar um celular mais moderno, dentre outras situações do tipo, como podemos perceber nos relatos das professoras Rafaela e Sandra, respectivamente.

Agora eu tive que comprar um celular, porque o meu teve um dia que parou, travou, até que não deu para fazer nada. Eu me desesperei, eu tive que comprar um de 128GB.

E sem ter um celular que comportasse, porque o meu mesmo depois eu precisei comprar outro, porque não dava conta, é muita imagem.

No que diz respeito ao ERE na educação infantil, a SEDUC/CG, por meio da Resolução n. 1, delegou para as professoras o papel de mediar junto às famílias a interação com as crianças. Em outras palavras, podemos afirmar que o professor se desviou do seu espaço de mediador entre a criança e o conhecimento, e passou a ser orientador das famílias, para que estas, então, pudessem conduzir as situações propostas junto às crianças.

Sobre isto, e de forma bastante “sutil”, temos no documento em análise, os seguintes trechos:

orientando as famílias como os *mediadores* das propostas sugeridas [...] e que um dos responsáveis esteja disponível para participar *mediando* as interações sugeridas [...] o papel do *mediador* familiar nas interações e brincadeiras que chegarão para ela todos os dias (Campina Grande, 2020b, p. 2, grifos nossos).

Nesse contexto, situamos a nossa reflexão sobre a docência na educação infantil durante o ensino remoto emergencial, que, ao mesmo tempo em que se fez, se dissolveu, perdendo a sua mais tenra essência: o papel de mediar as relações entre a criança e o mundo, passando então a orientar os pais a cumprir aquilo que antes fazia parte do seu dever.

A SEDUC/CG orientou os professores para desenvolverem seu trabalho a partir das “Interações brincantes com as famílias”, as quais semanalmente eram enviadas às unidades de ensino para que os profissionais as adaptassem às realidades e orientassem os pais quanto a realização de cada uma. O material descrevia as atividades que deveriam ser realizadas pelas famílias junto às crianças, e, a partir dele, era sugerido que os docentes gravassem “diariamente, um vídeo curto, simulando as interações que teria caso estivesse em um contexto presencial com a criança” (Campina Grande, 2020b, p. 3).

A SEDUC/CG também solicitou que “todas as ações e atividades realizadas no Facebook, WhatsApp, entre outros, também devem ser postadas na Plataforma Google Classroom (Google Sala de Aula)” (2020b, p. 2), o que requeria do professor mais tempo e distintas habilidades para lidar e interagir por cada aplicativo. Sobre isso, temos que

Para facilitar o acesso e a organização das famílias, orientamos que todas as postagens no Google Classroom dos vídeos produzidos pelos professores sejam realizadas no espaço de atividades, sendo cada uma intitulada com o nome da vivência a que se refere e a data da postagem, além de especificar em sua descrição do que se trata. No *Watzapp* [sic], o professor deve redigir ou fazer áudio com as mesmas descrições

orientadoras postadas na Sala Google, estimulando as famílias e reiterando a importância daquele momento para o desenvolvimento integral da criança (Campina Grande, 2020b, p. 3).

Diante da situação dada, era possível que os pais se sentissem sobrecarregados com a quantidade de atividades a serem feitas. Primeiro porque cada um tinha a sua rotina para dar conta – trabalhavam fora – e, junto a isso, precisaram se desdobrar com os cuidados dos filhos, que não estavam frequentando as instituições de ensino. Segundo, é preciso sempre lembrar que as famílias não tinham formação específica para desenvolver trabalhos dessa natureza com as crianças, haja vista que não se tratavam de atividades espontâneas, mas de práticas sistematicamente planejadas tanto pelos técnicos da SEDUC/CG quanto pelas professoras da unidade de ensino pesquisada, e, por isso, precisavam de um trabalho, também, sistemático, uma vez que não era apenas aplicar fórmulas prontas, cheias de passo-a-passo, mas buscar, dentro daquelas práticas, alcançar objetivos presentes na BNCC da Educação Infantil, como trouxe o documento orientador.

Além disso, era pedido às famílias que fizessem algum tipo de registro da criança vivenciando as propostas, contudo

Do mês de março até o início do mês de junho, a participação e a devolutiva das famílias diminuiu bastante [...] segundo as professoras, as famílias estavam se queixando de muitas atividades, que não estavam conseguindo realizar todas as propostas, bem como relataram dificuldades com a internet e com os aparelhos celulares. (Campina Grande, 2020b, p.4).

Diante dessa situação exposta no documento *Plano Estratégico das Creches do Sistema Municipal de Campina Grande para acompanhamento no período remoto*, elaborado pela SEDUC/CG em setembro de 2020 e adaptado por cada instituição de ensino quanto aos seus dados, é possível perceber que, diante das dificuldades encontradas quanto às devolutivas pelos pais, que havia diminuído, foi preciso repensar o que vinha sendo desenvolvido até então, e propor novas estratégias. Nesse cenário, a instituição pesquisada elaborou suas normas

Considerando os retornos e as dificuldades apresentadas, bem como pensando na importância de continuarmos encontrando formas de construir vínculos com as crianças, optamos por nos dedicar alguns dias da semana para fazer ligações para as famílias e crianças, buscando um contato mais afetivo com todas. As ligações têm acontecido ora por chamada de vídeo, ora por ligações telefônicas. Nos demais dias da semana, continuamos a enviar as propostas de atividades, sempre procurando investir nas formas mais simples de execução e que gerem interação entre a família. (Documento da instituição de ensino, 2020, p. 4).

A esse respeito, a professora Ezilda analisa da seguinte forma: “Mas o retorno de atividade assim não era muito bom, não existia, porque alegavam que não tinha o material para fazer, entendeu?”. E, por esse motivo, buscou uma nova saída: “Eu achava que não tinha interação suficiente, entendeu? Então, eu preferia fazer a chamada de vídeo porque, na chamada de vídeo, eu falava com a criança, eu via a criança. Então eu consegui construir vínculo com essa turma desse jeito”.

Assim, seguimos com o pensamento de que os professores precisaram, mais uma vez, e ao seu modo, se reinventarem, em busca de novas estratégias para construir e manter vivo o vínculo com as crianças da Educação Infantil, reorganizando, dessa maneira, a docência, que foi, de certo modo, fraturada, quando o papel de mediar as interações com a criança passa a ser da família.

Dessa forma, no próximo capítulo, apresentaremos alguns aspectos relacionados à docência no ERE: significados, recursos, interação, sentimentos e estratégias, na visão das docentes que participaram deste trabalho.

6 ENTRE POSSIBILIDADES E REINVENÇÕES: os desafios da docência em tela

Para falar sobre a docência durante o ensino remoto emergencial, é necessário também refletirmos sobre outras questões. As condições do trabalho docente é uma delas. Para tanto, buscamos, inicialmente, conceituar essa expressão. Oliveira e Assunção (2010) argumentam que as condições de trabalho incluem questões relacionadas ao processo de trabalho e às condições de emprego. Além disto, afirmam que análises sobre esses aspectos precisam estar situadas no tempo e no espaço. Por isto, ao tratarmos sobre a docência durante a pandemia, consideraremos as condições existentes, que, à época, serviram como cenário para o fazer docente.

Fanfani (2010, p. 1) trata a expressão “condição docente” como um “estado do processo de construção social do ofício docente”. E, no exercício deste, há condições objetivas e subjetivas. Como exemplo das primeiras, podemos citar a forma de contratação do professor, os horários, a organização de trabalho, entre outras; já em relação às últimas, podem ser considerados aspectos como percepção, opinião, expectativas, dentre outras questões que envolvam, em suma, a subjetividade docente.

Nesta pesquisa, tratamos de aspectos da condição docente, sobretudo os subjetivos, uma vez que buscamos ouvir a voz das profissionais ao expressarem os sentimentos e os sentidos atribuídos à docência desenvolvida por elas durante o período pandêmico. Entretanto, os aspectos objetivos por vezes atravessaram a subjetividade docente, delineando, de certa forma, a relação delas e a percepção da docência.

A subjetividade docente, segundo Mancebo (2010, p. 1), refere-se

aos aspectos do pensamento, da vontade, das emoções, dos valores, da linguagem, dos aspectos desejantes e das práticas (comportamentos) do professor. A subjetividade docente, como a de qualquer outro profissional, constitui-se na relação com a objetividade

Com isto, podemos afirmar que a subjetividade não é algo que se dá ao natural, mas que é construída num cenário histórico e social, onde existem, por exemplo, tensões e contradições que marcam a trajetória dos sujeitos. Assim, podemos afirmar que a construção da subjetividade é, em si, um processo dialético. Sobre isso, concordamos com a autora, ao afirmar que “a subjetividade não pode ser encarada como uma coisa em si, uma essência imutável, pois os modos de existência – ou de subjetivação – são históricos e mantêm estreitas relações com uma conjuntura especificamente considerada” (Mancebo, 2010, p. 2).

A partir das entrevistas realizadas com as docentes, percebemos, através de diversos relatos emocionados e emocionantes, diferentes aspectos da subjetividade dessas profissionais. Sabemos que o período da pandemia impôs, a todos nós, uma ou várias realidades bem diferentes da que até então conhecíamos. Viver isolados, por exemplo, foi algo bastante difícil. Contudo, ser professor na pandemia – e mais: ser professor de educação infantil na pandemia e se envolver com a história de vida das crianças – foi, de fato, bastante desafiador para essas docentes. O que podemos constatar, na fala das professoras, foi um verdadeiro mal-estar relacionado às condições de trabalho vividas à época, tais como: distância das crianças; dificuldades quanto à nova organização de trabalho e gerenciamento dele; preocupação quanto a participação das crianças assim como as suas condições de vida. Nesta parte do trabalho, o foco será nas docentes, no que diz respeito a alguns aspectos relevantes sobre a realização do seu trabalho durante a pandemia, que apareceram nas narrativas dessas profissionais.

6.1 Da escola à casa do professor: entre cômodos, tarefas domésticas e aulas *on-line*: a prática docente precisou ser ressignificada

A palavra “ressignificação” se fez presente no exercício da docência enquanto perdurou o ERE. Foi preciso repensar a prática pedagógica diante das condições impostas, enfrentar tantas incertezas diante do desconhecido, além do medo frente à gravidade da situação vivenciada. Outro ponto que merece destaque diz respeito à casa desses profissionais, que “se metamorfoseou em *home office* e rompeu os limites entre o público e o privado no campo do trabalho” (Seemann; Mendes, 2022, p. 365).

Enfrentar uma pandemia foi um grande desafio para os professores, por causa do isolamento social, medo da doença, pânico e da necessidade de se adaptar à nova rotina, que incluía dar aula em casa, longe dos alunos e dos colegas de trabalho, precisando, sobremaneira, “relacionar sua vida profissional com as atribuições domésticas e familiares” (Santos; Zaboroski, 2020, p. 46). Assim, por estarem em seus lares, os docentes precisaram dividir o seu tempo entre as atividades laborais e as domésticas, além de cuidarem da educação dos seus filhos, que também estavam em aulas remotas.

Eu me preocupo com as crianças. Eu me preocupava se dava certo. Eu me preocupava em casa, porque era tudo muito, tudo de uma vez [...] Era angústia, preocupação, ansiedade, nervosismo, sabe? Era muito, muito... Foi um período muito difícil, um período desafiador, desafiador. (Luana)

Desta forma, como vimos na fala da professora Luana, tantas atribuições assim só podem ter causado uma sobrecarga não só de trabalho, mas também emocional nesses

profissionais, que, apesar de tudo, precisaram reinventar o seu ofício, em grande parte das situações sozinhos, sem a orientação adequada. Sobre essa situação, Santos *et al.* (2021, p. 221) afirmam que “foi de forma repentina que professores sem formação para utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC) tiveram que se adaptar a esse novo momento da educação remota”.

Inicialmente, diante da emergência em agir conforme a situação permitia, não se soube exatamente o que fazer e como; contudo, com as determinações do Conselho Nacional de Educação e das respectivas secretarias estaduais e municipais, o ERE passou a ser realidade, apesar de existirem poucas orientações sobre como proceder, além das “dúvidas sobre a eficácia de tais atividades, principalmente, se podem favorecer ou não o processo de ensino e aprendizagem” (Falco *et al.*, 2020, p. 194).

Aqui, concordamos com Teixeira (2007), Freire (2000) e Libâneo (1994) que afirmam, sobremaneira, que a docência é algo relacional, que se constrói na relação entre docentes e discentes, constituindo-se verdadeiramente como uma troca entre ambos, necessitando, dentre outros, de interação e diálogo.

E sobre isso, percebemos, a partir das falas das professoras, que a relação se deslocou – deixou de ser com as crianças e passou a ser, então, com os pais, como nos relatou Luana:

Às vezes um pai sentava, botava ele, botava o celular e a gente ficava conversando com o pai e ele lá olhando para a gente, né? Como se dissesse assim: “essa minha tia que está ali” e a gente sempre conversava com os pais, através deles, né? Para saber como era que os filhos estavam

Durante o ERE, os professores precisaram pensar e desenvolver uma nova forma de trabalho: a remota. De forma brusca, o planejamento do ano letivo de 2020 teve de ser adaptado, para que fosse cumprido através de atividades mediadas pela Internet, como forma de amenizar os impactos da pandemia na aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, os professores precisaram dar conta das demandas exigidas à época, para continuar propondo atividades aos seus alunos, contudo, em um novo formato. Alguns propuseram atividades assíncronas, sem interação ao vivo com os estudantes, através do envio de vídeos, por exemplo. Outros fizeram uso de ferramentas que proporcionavam interação ao vivo. Segundo Moreira *et al.* (2020, p. 352),

Essa foi uma fase importante de transição em que os professores se transformaram em youtubers gravando videoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o Skype, o Google Hangout ou o Zoom e plataformas de aprendizagem, como o Moodle, o Microsoft Teams ou o Google Classroom.

Por não poderem contar com uma plataforma planejada para o desenvolvimento de tais atividades, os professores precisaram, embora sem experiência, formação e recursos, em sua grande maioria, gravar vídeos para os seus alunos. Alguns, instrucionais, com explicações para o desenvolvimento das atividades propostas, ou mesmo com explanações curtas, sobre determinados conteúdos e, no caso mais específico da educação infantil, desenvolviam ainda materiais com caráter mais lúdico, com brincadeiras, músicas, contações de história, dentre outros.

Nesse contexto, alguns questionamentos merecem ser levantados:

- Será que todos os professores se sentiram à vontade com a gravação de vídeos?
- Se não, como lidaram com essa situação?
- Os docentes receberam formação para a gravação e edição e envio desses materiais?

Sobre isso, as professoras Luana e Ezilda nos contaram, respectivamente, o seguinte:

Foi difícil, porque assim eu sou muito envergonhada. Eu não gosto de falar, eu não gosto de me expor e a gente teve que aprender, né? Meu Deus, o que é isso? O que é que eu estou passando, com esse negócio... Todo cheio de borboleta no rosto, uma asa do tamanho do mundo”. Eu dizia assim: “não, isso não sou eu”.

E eu também tinha essa dificuldade de fazer vídeo. Eu não conseguia. Eu fazia, mas eu não me sentia bem. Porque assim, eu via colegas fazendo vídeos muito bonitos, fazendo vídeos assim que.... Eu acredito muito que cada um é cada um. Tinha colega que conseguia. Eu não consegui, eu tentava, mas eu achava os vídeos sem graça. Eu pensava: “gente, eu estou achando uma porcaria, imagina mandar isso para uma família. Não mando”. Eu era muito crítica, porque eu não gostava do que fazia, aí não mandava. Então não fiz nenhum. Cheguei para diretora também e disse: “Olha, eu não consigo fazer, mas eu estou interagindo, eu entro em contato todas as semanas”, aí assim era muito desgastante, muito desgastante. [...] E eu tinha um colega que dizia assim: “Ezilda, eu passo o dia todinho para conseguir fazer um vídeo de um minuto e eu gostar”; eu disse: “eu não tenho condições emocionais para isso que você está dizendo, eu não tenho. Então começar a fazer não vou, não fazer não”, e pronto, deixava para lá.

Podemos perceber, nas falas destas duas docentes, que elas não se sentiram à vontade para gravar e compartilhar vídeos, contudo, era algo solicitado pela gestão da escola e que apesar disso, a professora Ezilda nos disse que não o fazia, procurando, então, outra maneira para manter contato com as crianças – as videochamadas. No que diz respeito à edição dos materiais, todas as docentes entrevistadas nos contaram que pediam ajuda a familiares e/ou colegas mais próximos, até aprenderem a fazerem sozinhas, visto que a formação oferecida pela SEDUC fora insuficiente e tardia.

Paulo *et al.* (2020) reconhecem que todos os esforços e movimentações buscando minorar os impactos negativos da pandemia no ensino foram fundamentais naquele momento; contudo, ao olhar de forma mais minuciosa para todos os envolvidos, percebem que o que era planejado para o retorno das aulas não incluía o professor por inteiro, mas as tarefas que eles exerceriam.

Com isto, entendemos que muitos aspectos relacionados à pessoa do professor não foram levados em consideração. Podemos citar, por exemplo, o esforço dirigido por eles para desenvolver as aulas, mesmo não tendo, muitas vezes, recursos disponíveis e orientação para tanto. Contudo, segundo Santos *et al.* (2021, p. 223),

a intensificação do trabalho docente é confundida com maior profissionalismo, estratégia muito utilizada no momento e mobilizada pelas exigências oficiais de profissionalização do professor e pelo forte apelo da ética de autorresponsabilização que o profissional da educação precisa buscar.

Além disto, é relevante considerar que foram os professores, diante das dificuldades impostas pela desigual inclusão digital em nosso país, que precisaram usar de toda a sua criatividade para proporcionar meios de ensinar e aprender no contexto da pandemia (Couto *et al.*, 2020): videoaulas, mesmo sem ter experiência em planejá-las e gravá-las; cenários para essas gravações; propostas que envolvessem as famílias, mas que não precisassem da utilização de materiais específicos para sua realização, haja vista o risco de sua inviabilização; além de orientação das famílias e acompanhamento das crianças, através de inúmeras tentativas de contato pelo WhatsApp.

6.2 Entre cômodos, cenários, filmagens e angústias: os professores resistiram

O ensino remoto emergencial deslindou desafios, sobretudo para os professores, os quais, de forma inesperada e urgente, precisaram modificar o paradigma de ensino que até então acreditavam. Passaram, dessa forma, a utilizar recursos que ainda não dominavam, precisando sobremaneira aprender uma nova forma de ensinar, assim como se adaptar às condições impostas por aquele contexto. Essa situação provocou receios, medos, incertezas e constrangimentos aos docentes, mas lhes permitiu se abrirem ao novo, em busca de outras possibilidades de ensino e aprendizagem.

Este novo experimento de modalidade de ensino (pois é assim que deve ser chamado) exigiu reflexões que conduzissem ao desenvolvimento de propostas pedagógicas que

possibilitassem o processo de construção de conhecimento de forma mais autônoma por parte das crianças, visto que elas estavam, naquele momento, distanciadas fisicamente das instituições de ensino, e a relação entre elas e o professor se dava através da mediação da tecnologia (na maioria dos casos). A esse respeito, Durão e Raposo (2020, p. 33) afirmam que

A utilização de recursos informáticos apresenta características que podem contribuir para uma aprendizagem orientada para a construção de conhecimento, assim como utilizar abordagens pedagógicas que exploram as tecnologias digitais de informação e comunicação, na medida em que estas facilitam o aprofundamento da interação docente-estudante e da interação entre estudantes.

No que diz respeito às condições que esse modelo de ensino se deu, precisamos lembrar das condições estruturais, que, em sua maioria, foram precárias. É bem verdade afirmar que no Brasil isto já era uma realidade bastante conhecida antes da pandemia. O que houve, na verdade, no período pandêmico, foi um desvelamento dessas condições, o que comprometeu o desenvolvimento do ERE. Sobre isso, Duarte e Hypolito (2021, p. 739) nos dizem que

com a urgência de adaptação das redes de ensino para o atendimento educacional no contexto pandêmico, veio à tona, sobretudo, a precária estrutura material das escolas em insumos que permitiriam a oferta de ensino remoto minimamente próximo ao determinado à EAD.

Ao falarmos sobre estrutura, também recaímos na questão de condições de trabalho, as quais, segundo a LDB, em seu artigo 67 – “condições de trabalho adequadas” –, são de responsabilidade dos sistemas de ensino e um pressuposto para a valorização docente. Sobre isto, Duarte e Hypolito (2021, p. 740) citam Assunção e Oliveira, ao destacarem que

A noção de condições de trabalho determina um conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo ‘as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção’. Contudo, segundo as autoras, as condições de trabalho não se restringem às condições materiais que envolvem o processo de trabalho, mas também as relações de emprego.

Ainda no campo legal da LDB, as condições de emprego podem ser consideradas verdadeiros alicerces da valorização profissional docente, como, por exemplo, o piso salarial dos professores, previstos no artigo 67. Isto, contudo, ainda não é suficiente para que, de fato, este seja garantido a todos, como mostram algumas pesquisas¹. E, no que tange aos quesitos

¹ Denúncias recebidas na plataforma Observatório do Piso do Magistério apontam que ao menos 700 prefeituras no país que não pagam o valor mínimo estabelecido pela lei aos/as trabalhadores/as. Disponível em:

mínimos necessários para que o trabalho do professor seja realizado, temos que água potável, esgotamento sanitário, banheiros e salas para docentes ainda não fazem parte da realidade de centenas de instituições educacionais, como afirmam Duarte e Hypolito (2021).

Diante dessa realidade, é plausível questionarmos sob quais condições a docência aconteceu no ERE, visto que esse tipo de situação requeria condições materiais mais específicas para o seu desenvolvimento, como, por exemplo, questões relacionadas à posse ou acesso a *smartphones* e computadores e acesso à Internet de qualidade. Em um contexto social onde o acesso às TIC não é igual para todos, essas limitações, conforme apontam Duarte e Hypolito (2021), colocaram em "xeque" a viabilidade desse tipo de ensino.

Naquele período, segundo pesquisa realizada pelo Gestrado, intitulada “Trabalho docente em tempos de pandemia”, 84% dos professores afirmaram desenvolver suas atividades docentes de forma remota, e, em sua maioria, 97% destes trabalhavam em seu próprio domicílio. Sobre isto, a mesma pesquisa aponta que, apesar de a maioria (83%) possuir, em seus lares, equipamentos para o desenvolvimento do seu trabalho, precisavam, em contrapartida, compartilhá-los com outras pessoas (43%), limitando, dessa maneira, o seu acesso, além da velocidade da Internet. Assim, “ainda [era] recorrente o acesso via conexões mais instáveis ou de baixa velocidade, comprometendo a qualidade de transmissão de dados” (Duarte; Hypolito, 2021, p. 746).

Estes dados dialogam com os nossos, uma vez que as partícipes deste estudo informaram que utilizavam, em sua maioria, o celular (que precisou ser substituído), além de terem que arcar com os custos de Internet, que em alguns casos, precisou ter sua velocidade aumentada. Ou seja, o Poder Público não ofereceu condições para que o trabalho fosse realizado, contrariando o que traz o nosso ordenamento jurídico.

Sobre isto, precisamos reiterar o fato de que, se a estrutura nas escolas brasileiras já carecia de boas condições, era bastante provável que os docentes, que receberam a incumbência de desenvolver suas atividades laborais em seus lares, não obtivessem suporte das instituições. Assim, acabava sendo atribuído a eles o dever de prover as condições materiais para que o seu trabalho pudesse ser desenvolvido, o que evidenciou a precarização do trabalho docente. Nesse sentido, esses profissionais precisavam prover as condições básicas para desenvolver suas incumbências.

Outro aspecto que também merece uma ressalva diz respeito às formações ofertadas a esses docentes. Para pensar nessa questão, precisamos, antes de tudo, lembrar que a maioria

dos professores (88,5%) estava em sua primeira experiência de ensino não presencial. Assim, precisavam de uma formação que desse conta dessas questões, a qual também aconteceu de forma emergencial, mas não para todos, visto que 38% dos docentes afirmaram que não estavam recebendo nenhum tipo de formação, e fazendo, dessa maneira, tudo por conta própria (Gestrado, 2020). Estes dados dialogam com os nossos, haja vista que as docentes nos informaram que era a primeira vez que desenvolviam suas atividades fora de ambientes presenciais. E além disso, a formação continuada só aconteceu depois que as atividades remotas já estavam acontecendo.

Diante desse fato, podemos afirmar que a pandemia apontou para a necessidade de rever a formação inicial e continuada dos docentes, para que novas questões, ligadas à contemporaneidade e ao uso efetivo da tecnologia como ferramenta de ensino e aprendizagem, possam ser contempladas. Ancoramos esse nosso pensamento nas ideias de Gatti (2020) *apud* Barreto e Santos (2021, p. 234), ao afirmar que

Precisamos pensar numa nova forma de comunicação didática que esteja em consonância com os novos meios tecnológicos. Diante desse contexto, a formação continuada emerge como alternativa viável de consolidação para práticas objetivas e consolidadas.

Esta é uma questão que, de fato, merece destaque, haja vista que muitos educadores, além de inexperientes, apresentavam bastante dificuldade para lidar com questões tecnológicas. Apesar disso, e sem receberem nenhum ou pouco preparo, exigia-se deles, por parte das instituições de ensino e das secretarias de educação, habilidades no desenvolvimento de atividades a serem vivenciadas no contexto do ERE, o que lhes gerava angústia e exaustão (Barreto; Santos, 2021) e por vezes, chegavam mesmo a somatizar essas questões e adoecer por elas, como podemos ver no discurso da professora Rafaela e Ezilda, respectivamente:

Até fui até para um “neuro”, eu fui para um “neuro”. Fiz tomografia da cabeça, porque estava com muita dor de cabeça, problema de não dormir direito, dormir pouquíssimo... Eu ficava preocupada porque tinha que enviar o material para as famílias [...] eu me preocupo com as crianças. Eu me preocupava se dava certo. Eu me preocupava em casa, porque era tudo muito, tudo de uma vez [...] Era angústia, preocupação, ansiedade, nervosismo, sabe? Era muito, muito... Foi um período muito difícil, um período desafiador, desafiador.

E me sentia também pressionada. Às vezes eu me sentia muito pressionada, porque assim, tinha tanta cobrança, e uma cobrança de... Eu acho que é que a gente não foi... Faltou apoio psicológico na época, só quem estava nos bastidores para entender que o professor também não estava bem, né?

Insuficiência de recursos, inexperiência e falta de formação específica para lidar com o ERE acabaram por demandar mais dedicação e tempo dos profissionais no planejamento e realização de suas tarefas, o que, atrelado à questão física (estar trabalhando em sua própria casa), fez com que os professores trabalhassem para além da sua carga horária real, realidade para 84,2%, como retrata a pesquisa do Gestrado (2020).

Sabemos que o trabalho docente não contempla apenas as atividades de regência de classe, mas, como afirmam Oliveira e Assunção (2010, p. 1), “compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação”. Diante disto, afirmamos que esse trabalho sofreu uma transformação, pois passou a ser realizado de forma diferente e até mesmo nova e desconhecida para muitos. Somados a isto, temos que, por vezes, esses profissionais precisaram responder a determinadas exigências sem sequer estarem preparados para tais, uma vez que pensar e planejar atividades para serem desenvolvidas de forma *on-line* suscitava, no mínimo, formação específica.

A esse respeito, temos que

A intensificação e também a autointensificação têm sido percebidas, no atual contexto pandêmico, no qual as professoras vêm sendo responsabilizadas pelo processo educativo e pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional. As professoras estão assumindo novas funções e responsabilidades, principalmente aquelas ligadas à produção de recursos digitais, a fim de responder às exigências da comunidade escolar na qual estão inseridas (Araújo; Yannoulas, 2021, p. 767).

Assim, é necessário lembrar que muitos desses profissionais tinham jornada dupla, trabalhando em duas instituições diferentes. Dessa forma, demandava deles mais tempo para lidar com suas atribuições profissionais, e, especificamente as mulheres (já que são elas, em sua maioria, as professoras de Educação Infantil),

Em contexto de isolamento social, em casa, as professoras assumem, além das atividades pedagógicas do trabalho docente remunerado, as atividades domésticas de cuidado que garantem as condições materiais para atender (ou ‘dar conta’) às (das) necessidades básicas dos seres humanos, especialmente crianças, idosos e pessoas com deficiência. E o cuidado na pandemia aumentou, revelando que o feminino, enquanto construção social e histórica, ancora-se na divisão sexual do trabalho, articulada às desigualdades de classe e raça (Araújo; Yannoulas, 2021, p. 767).

Elas precisavam ainda dividir o seu tempo com as atividades que envolviam o cuidar, em suas residências, causando uma fusão entre os papéis de professora, mãe e mulher, pois

O aumento das tarefas, a instalação de horários atípicos, a aceleração no desempenho das atividades, a dimensão privada sendo desvelada pelas TDIC e a ausência de

condições materiais efetivas afetaram em cheio a produção docente e sua subjetividade, tendo como principal alvo as professoras no exercício de suas funções docentes, maternais, de cuidadoras, entre outros ‘avatares’ que precisam utilizar na múltipla jornada de trabalho, e uma ‘presença’ cada vez mais multiplicada (Araujo; Yannoulas, 2021, p. 768).

Isto corrobora o pensamento de Barreto e Santos (2021, p. 233), ao afirmarem que as mudanças impostas pela pandemia da Covid-19 “trouxeram, portanto, a sobrecarga de demandas para o/a docente, público este que se apresenta em sua maioria por profissionais do gênero feminino e que são encarregadas dos afazeres domésticos e do cuidado com os filhos, além dos afazeres profissionais”.

Sobre isto, reiteramos o pensamento de Santos *et al.* (2021, p. 230), quando afirmam que, naquela época,

o déficit educacional foi agravado em todo o país, resultando, principalmente, na fragilização ou na desvalorização do trabalho docente, pois muitos professores tiveram seus salários reduzidos, as horas de trabalho foram aumentadas e muitos sofrem com as pressões psicológicas para cumprir prazos e metas.

Em sua fala, a professora Ezilda nos trouxe que a desvalorização do seu trabalho fora algo que mexeu com ela e com as colegas, posto que por mais que fizessem o que era solicitado, ainda assim, ainda havia rumores de que não estavam “fazendo nada”:

uma das coisas que mexeu comigo e com todas as companheiras, foi a não valorização do nosso trabalho. Foi uma falta de valorização muito grande, porque pouco se preocupava com o desgaste que o professor estava passando e ainda tinha quem dissesse que nós não merecíamos continuar recebendo nosso salário, porque não estávamos fazendo nada. E nós estávamos tendo a vida invadida cem por cento, naquela época.

Segundo Paiva (2020), apesar dos esforços empreendidos pelas secretarias de educação, seja com maior ou menor agilidade, incontáveis alunos ficaram completamente isolados e desvinculados das escolas em todo o Brasil. A autora alega que

No Brasil, as soluções adotadas variaram de acordo com as condições de cada estado ou município. Não podemos ignorar que, em alguns casos, o que foi feito não pode ser chamado de ensino. Um exemplo foi a entrega de material impresso nas casas dos alunos, como aconteceu em alguns municípios. Apesar de louvável, isso não poderia ser chamado de ensino, pois não houve nenhum tipo de interação entre alunos e professores e nem processos de avaliação. Se se transfere para a família a responsabilidade de trabalhar o conteúdo com seus filhos e, ainda, se os responsáveis por esses alunos aceitam esse desafio, o que temos na verdade é educação domiciliar ou *homeschooling*, e não EAD ou ERE (Paiva, 2020, p. 64).

E isto acarreta alguns problemas, visto que pesquisas nos mostram que o acesso à tecnologia, em nosso país, principalmente nas classes mais populares, é insuficiente, o que, de maneira óbvia, comprometeu o desenrolar daquelas atividades.

Outrossim, a pesquisa realizada pelo Gestrado apontou que 82% dos docentes que trabalharam remotamente tiveram aumento das horas de trabalho, se comparado ao trabalho desenvolvido presencialmente. Dessa forma e diante de tantas novas configurações, afirma-se que o ERE impôs, aos professores, novas situações que perpassam as fronteiras do lócus escolar vivenciado, até então, como normal (Busquets *et al.*, 2022).

Nesse contexto, a exemplo de Busquets *et al.* (2022, p. 131), consideramos que

as novas tecnologias digitais emergentes na contemporaneidade serviram de suporte para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, muito embora a comunicação virtual tenha sido adaptada pedagogicamente pelos docentes, que acumulavam as funções de mediação, sociabilidade e interação à distância.

Contudo, é imprescindível refletir sobre a forma com que o uso dessas tecnologias se deu para boa parte dos docentes, que precisaram utilizá-las, mesmo diante da insuficiência de informação e formação específica para tanto (Fialho; Machado; Neves, 2021). Essa situação acabou provocando ansiedade, angústia e estresse, visto que, ao passo em que precisavam responder às demandas do trabalho, existia também a autocobrança para que os frutos daquilo que estava sendo desenvolvido de fato fosse visto. Porém, diante de tantos percalços, nem sempre foi possível, o que acabava gerando um verdadeiro mal-estar entre esses profissionais.

6.3 Da sala de aula para a sala de casa: mulheres, mães e docentes

Quem já viveu na costa oeste da América do Norte deve saber que, em função das estações, todo ano centenas de espécies de pássaros migram para o Norte e para o Sul, perfazendo distâncias variadas ao longo da plataforma continental. O pardal de coroa branca é uma dessas espécies. No outono, eles voam do Alasca até o norte do México, na primavera voltam para o Norte. Diferentemente da maioria dos outros pássaros, esse pardal tem uma capacidade extraordinária de permanecer acordado por até setes dias durante as migrações, o que lhes permite voar e navegar a noite, e procurar por alimento de dia, sem descansar. (Crary, 2016, p. 11).

Em 2020, vivemos um tempo de mudanças em diferentes aspectos. Não foi fácil proteger e, ao mesmo tempo, reinventar a própria vida. Contudo, em meio ao caos, destacam-se as figuras dos pardais, que, de forma extraordinária, comprometiam o seu descanso em nome da missão que a eles tinha sido atribuída: migrar. Analogamente, os professores também

migraram – do presencial para o *on-line*, o que custou a muitos horas e horas ininterruptas de trabalho, extrapolando a linha entre dia e noite, tempo de trabalho e de descanso.

É certo que professores e professoras acabam levando trabalho para fazer em casa – planejamentos, correções, produção de material didático, dentre outros. Porém, durante o ERE, o trabalho adentrou os lares dos e das docentes, e, assim, a sala de estar se tornou sala de aula. E em se tratando especificamente da educação infantil, cenários para contação de história foram criados e recriados, e objetos diversos passaram a integrar a decoração do ambiente: colas, tesouras e papéis coloridos eram itens obrigatórios nas mesas dessas famílias. Segundo Dias e Silva (2021, p. 7),

Para muitos é bastante invasivo sua residência servir de sala de aula [...] a maioria teve que fazer adaptações em suas residências para atender às exigências do ensino remoto. Ressalta-se ainda, o aumento dos gastos com telefones, computadores, *notebooks* mais potentes, com energia elétrica, internet, dentre outros [...] o certo é que o ambiente da casa se confunde com o ambiente de trabalho, o que tem gerado muitos desconfortos e modificado as condições de trabalho. Situação nova para esta categoria que mantinha uma relação direta, presencial com os discentes e que, apesar de seu trabalho não se encerrar apenas em algum espaço físico, agora, ele se inicia e se encerra na sua casa.

Além disso, a relação com o tempo foi deveras complicada, uma vez que, por estarem trabalhando de casa, as docentes acabaram por não estabelecer um horário fixo para início e fim de suas atividades. Era como se a jornada de trabalho só tivesse começo e nunca, um fim. Tornou-se, na verdade,

plausível, e até mesmo normal, a ideia do trabalho sem pausa, da produtividade sem limites e de uma disponibilidade quase absoluta às demandas do tempo presente, sejam elas vinculadas ao trabalho profissional ou ao trabalho doméstico (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 13)

As falas das docentes a seguir deixam evidente essa ideia de trabalho ininterrupto e de uma irrestrita disponibilidade a que se submeteram e foram submetidos:

O meu horário era para ser só à tarde, só que não existia isso de horário na pandemia não, porque eu ia de acordo com o que a família podia. Se podia me atender de manhã, para mim conseguir um retorno, para mim conseguir entrar nessa família e trabalhar com a criança de forma remota, eu tinha que ir de acordo com o horário que eles estavam disponíveis. Eu só não entrava em contato à noite, mas podia ser de manhã ou à tarde. À noite eu não... Porque aí já é demais. (Marta)

Então acabou que a gente precisava, assim, lidar com as questões de horário, porque às vezes duas horas da manhã tinha mãe conversando comigo. (Sandra)

É possível perceber, na fala de Marta e Sandra, que elas não delimitavam o seu horário de trabalho porque buscavam, a todo o custo, manter contato com as famílias. Por isso, deixavam a questão do horário “em aberto”, indo de acordo com o que “a família podia”, extrapolando, dessa maneira, a sua carga horária: “o meu horário era para ser só à tarde...”.

A este respeito, Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 13), em sua pesquisa também com docentes, afirmam que, naquela época, havia uma demanda por “disponibilidade irrestrita dos professores”, e o trabalho desenvolvido por eles ia além da carga horária contratada, estando, então, disponíveis nos três turnos para atender aos alunos e suas respectivas famílias pelo WhatsApp, sem contar com o tempo dedicado aos planejamentos, gravação de vídeos, organização das atividades, dentre outros.

Souza *apud* Silvestre, Figueiredo Filho e Silva (2023, p. 13) destacam que

o modelo de ensino remoto emergencial por meio de plataformas digitais modificou a rotina de trabalho de professores em diferentes níveis educacionais e intensificou o uso de tecnologia. As fronteiras entre os tempos de trabalho e não trabalho deixaram de existir, o que forçou improvisações diversas no cotidiano doméstico e familiar.

De fato, foi uma situação delicada, haja vista que, a partir do momento em que o trabalho invade o ambiente doméstico, pode existir sim um comprometimento das relações familiares, além de uma fusão entre casa e trabalho, num mesmo espaço, “confundindo, portanto, o tempo de atividades laborais, o tempo de lazer, o tempo de estar com a família, dentre outros” (Dias; Silva, 2021, p. 8).

A professora Luana, em sua fala, destacou um ponto bem relevante: “a invasão à vida”, inclusive com o tempo, tentando impor limites quanto ao horário de atendimento às famílias. Para ela, o limite era o período noturno, como podemos observar:

no início eu ficava tão sensibilizada que eu respondia a qualquer horário. Entendeu? Aí depois eu comecei a dizer: ‘não, pera aí, gente! Eu não estou disponível assim não. Vamos parar’. ‘Olha, à noite eu não posso’. Eu dizia logo: ‘à noite eu não posso, não posso’. Aí eu comecei a me respeitar também, né? Dizer assim: ‘até aqui eu posso. Até aqui não posso’. Eu tive uma colega que ela me disse que as mães ligavam para ela meia noite, eu disse: ‘não deixe, não faça isso não com você. Diga a ela que você não pode essa hora, que você precisa descansar’.

Segundo Silvestre, Figueiredo Filho e Silva (2023, p. 13), essa disponibilidade a que se referem às docentes é reforçada através do frequente acesso ao WhatsApp, por exemplo:

Difundidos para o exercício da atividade docente durante a pandemia, esses aplicativos, sempre vinculados ao número de telefone, requerem que o contato do professor, muitas vezes privado, seja disponibilizado tanto para a gestão escolar,

quanto para o conjunto de alunos e responsáveis. Tal situação reforça a disponibilidade em tempo integral de professores e professoras para as demandas escolares e faz com que as fronteiras do espaço e do tempo de trabalho e demais dimensões da vida sejam obliteradas, com um atroz avanço do trabalho sobre as demais dimensões da vida cotidiana.

Dessa maneira, destacamos que, durante o ERE, houve uma expropriação do tempo dessas docentes, de modo que a jornada de trabalho – dividida entre o planejamento, o preparo dos materiais e o atendimento às famílias, pelo WhatsApp –, parecia nunca ter fim, reduzindo, dessa forma, o seu tempo livre, recebendo mensagens até durante a madrugada. Nesse sentido, corroboramos Silvestre, Figueiredo Filho e Silva (2023, p. 16), quando afirmam que

as tendências observadas a partir da implementação do trabalho remoto entre os professores apontam para uma dinâmica de expropriação da vida, com uma maior indefinição entre os tempos de trabalho e livre, com um claro avançar do tempo de trabalho sobre as demais dimensões da vida cotidiana.

Assim, é possível afirmar que a jornada de trabalho dessas profissionais era bastante exaustiva, pois estavam fora do seu ambiente laboral. Os limites de horários acabaram por ser ultrapassados, já que, naquela época, o acesso às contas do WhatsApp e redes sociais para responder aos alunos, monitorar ou corrigir alguma atividade passou a fazer parte do novo modelo de ensino. Por diversos motivos, como o fato de as crianças só terem acesso ao celular quando os pais chegavam do emprego, as mensagens podiam chegar a qualquer hora e em qualquer dia, o que acabou gerando uma “carga horária ilimitada” (Barreto; Santos, 2021).

Ainda no que diz respeito às questões relacionadas à jornada de trabalho, que foi intensificada na pandemia, precisamos reiterar que, na Educação Infantil, a figura do docente é, em sua maioria, feminina. Culturalmente, foram atribuídas às mulheres as funções de cuidar da casa, dos filhos, do marido, dos doentes, dos mais idosos. Nesse sentido, pensemos que as atividades laborais, por serem de certa forma novas, quanto à forma de serem desenvolvidas, demandavam maior envolvimento das profissionais, que, por sua vez, precisavam dividir o tempo para também dar conta dos aspectos da sua vida pessoal. Assim, acabavam tornando a jornada de cuidar do outro – sendo mãe, mulher e profissional – exaustiva, sem uma demarcação de limites, na maioria das vezes, entre as suas atribuições. Sobre isso, temos que

Essas jornadas se sobrepuseram e agudizaram não apenas porque não havia condições de contar com a mínima corresponsabilidade do Estado ou com o apoio de redes familiares ou de vizinhança, mas também pelo histórico existente [...] o trabalho das mulheres é um trabalho incessante e, durante a pandemia, esta situação e sensação atrelada foram agudizadas (Araújo; Yannoulas, 2021, p. 757).

Dados do Censo Escolar de 2020 nos mostram que, na Educação Infantil brasileira, atuavam 593 mil docentes, dos quais 96,4% eram do sexo feminino, e a sua maioria concentrada faixas etárias de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos. Foi nesse cenário massivamente feminino que a docência nessa etapa de ensino, em um formato tão distinto do habitual, se fez.

Santos, em 2020, ainda quando buscávamos conhecer sobre a pandemia, nos trouxe importantes reflexões. Em uma delas, ele nos fez olhar para o contexto pandêmico através do sul – analogia que não nos remete ao sentido geográfico da palavra, mas a um “espaço-tempo político, social e cultural”, que metaforicamente faz menção ao “sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual” (Santos, 2020, p. 15). Corroborando esse autor, ouviremos a voz dos sujeitos deste estudo, que, à época da pandemia, “acumulavam” todas essas funções e precisaram, dentro daquele contexto desafiador, responder às demandas impostas: as professoras.

A elas – professoras, mães e donas de casa – foi atribuído, dentre outras, a responsabilidade do cuidar – “dominam na prestação de cuidados dentro e fora das famílias” (Santos, 2020, p. 15). Com isto, temos que o papel do cuidar – dentro da família, dentro da sociedade, no geral, em nossa história – coube e cabe às mulheres: “são elas também que continuam a ter a seu cargo, exclusiva ou majoritariamente, o cuidado das famílias [...] Com as crianças e outros familiares em casa durante 24 horas, o stress será maior e certamente recairá mais nas mulheres” (Santos, 2020, p. 16).

Podemos fazer a indagação: como se deu esse processo para as docentes participantes da nossa pesquisa? Como foi, para elas, dividir e assumir, num mesmo espaço-tempo, tantas funções e responsabilidades quanto ao cuidado dos outros e suas responsabilidades de professora? Nesse contexto, é importante lembrar que, à época em que se deu o ERE, as cinco entrevistadas eram casadas e somente uma delas não tinha filhos. Além disto, uma delas cuidava, ainda, de duas idosas – sua mãe e sua tia, o que a sobrecarregava ainda mais.

Sobre o “acúmulo e fusão de funções”, que surgiu em nossa conversa, as professoras nos contaram:

Parecia ser mais difícil em casa, porque envolvia o serviço de casa com o trabalho. Ficava muito, digamos assim, sobrecarregada, porque às vezes você tinha coisas para fazer em casa, que eu... Eu sentia que parecia que eu estava trabalhando mais dentro de casa do que quando eu estava na creche. Acumulava. Tinha minha filha também, que por eu estar em casa exigia muito de mim, atenção e tudo. E se, por exemplo, eu tivesse na creche, aí eu já estava somente envolvida naquilo, mas em casa eram várias questões. Minha mãe, que é idosa, às vezes eu estava gravando um vídeo, aí começava a me chamar. Às vezes tocava a campainha, aí me chamava para abrir a porta. Então assim, teve tudo isso aí que você possa imaginar (Marta).

Misturou tudo! Eu não... Na verdade, eu acho que eu não existi mais, porque eu vivia sempre em função do trabalho e das coisas pra fazer... [...] a gente acabou que sei lá, se misturou ao professor. (Sandra).

Eu fazia um vídeo, colocava o feijão no fogo. Aí quando a panela começava a chiar, eu tinha que desligar porque estava fazendo um vídeo, e eu dizia ‘eita, vai sair no vídeo a panela chiando’ [risadas]. Aí era muito... Era difícil. [...] às vezes aquilo confundia muito, porque às vezes ele não sabia quando a gente estava trabalhando. Às vezes, eu estava no computador e ele [o marido]: ‘Ah, tu só vive’, aí eu: ‘não, eu tenho que preparar o vídeo’ (Rafaela).

Eu... eu me preocupava muito com meus filhos. Principalmente com a mais nova, que ficou viciada em telas. Tentava tirar, mas ela passava a manhã inteira assistindo aula e depois, precisava fazer as atividades da escola. Eu me angustiava muito. (Ezilda).

Marta, Sandra, Rafaela e Ezilda conseguiram expressar como foi se dividir entre mãe, dona de casa, esposa e professora durante a pandemia. É claro que essas funções já eram acumuladas antes desse período; contudo, naquela época, o ambiente de trabalho, que até então era a creche, passou a ser a sua própria casa, e, com isto, o contorno entre as diferentes responsabilidades foi bastante difícil de ser definido, o que acabou gerando uma sobrecarga de atividades para elas.

Sobre isso, o Portal da Vivo, em maio de 2021, divulgou uma matéria intitulada “Os desafios de professoras que são mães, durante a pandemia”. Ali, podemos observar o “peso” que foi acumular tais funções no ambiente doméstico. Uma das entrevistadas alegou que “no início, as tarefas ficaram emaranhadas, misturadas com trabalho e faculdade. Foi estressante”. Outra professora contou que

‘Antes, nós já lidávamos com o trabalho fora e o trabalho doméstico, mas esses ambientes eram separados’, conta ela. ‘Quando isso se fundiu no mesmo tempo e espaço, as coisas se sobrecarregam. O trabalho na escola se intensificou demais e o trabalho doméstico também. Agora é um constante lavar louça e fazer comida. É uma sobrecarga psicológica também, muito desgastante’.

As falas ecoadas nessa matéria da Vivo corroboram o que foi dito por Marta, Sandra, Rafaela e Ezilda, ao ressaltarem a sobrecarga de trabalho das docentes, assim como a ausência no delineamento das funções exercidas por elas.

A Nova Escola, num artigo intitulado “O malabarismo de ser mãe professora na quarentena”, publicado em julho de 2020, traz, em sua discussão, falas de algumas mulheres que “acumularam” essas funções durante o período pandêmico. No geral, destacamos que as professoras, apesar de serem comumente responsáveis por diferentes atividades em casa e terem a rotina de trabalho “corrida”, durante a quarentena elas puderam sentir o peso maior que a dupla (e às vezes, tripla, quádrupla) jornada provocava.

Conciliar atividades profissionais com familiares é uma das vantagens mais citadas quando se trata do trabalho remoto; contudo, essa abordagem quase nunca analisou aspectos relativos ao gênero, por exemplo (Araújo; Lua, 2021). Segundo essas autoras, quando as mulheres são mencionadas, a perspectiva positiva de conciliação entre tais atividades é reforçada: “como ambos passam a ocupar o mesmo espaço, as duas funções podem ser executadas ao mesmo tempo”. Ao demonstrar uma adequada avaliação do trabalho remoto, todavia, elas afirmam que o trabalho doméstico extra, produzido pela pandemia, recaiu sobre o público feminino, exacerbando as “desigualdades de gênero na divisão do trabalho doméstico nas famílias” (Araújo; Lua, 2021, p. 1).

Assim, um olhar superficial poderia apontar que atividades em *home office* seriam um aspecto positivo para as mulheres, inclusive, para as que são mães. Contudo, na realidade, não é o que acontece, pois “a desigualdade de gênero é agravada porque as mulheres estão em casa. E a casa é um lugar de sobrecarga de um trabalho não remunerado” (Nova Escola, 2020).

Nesse contexto, é importante lembrar de que, por mais que essas mulheres tenham recebido (em alguns casos) apoio de alguém – por exemplo, dos maridos –, coube a elas um trabalho maior, pois é às mães que a responsabilidade pela educação dos filhos e pelo acompanhamento da rotina escolar é designada (Nova Escola, 2020). Então, além de professoras de seus alunos, as mães, durante a pandemia, precisaram, mais do que nunca, se preocupar com a rotina escolar dos seus filhos, haja vista que “elas ainda são a referência da criança para aprender dentro de casa” (Nova Escola, 2020).

A esse respeito, Jesus e Myrrha (2020) trazem que

No Brasil, historicamente o trabalho doméstico é designado às mulheres e, por isso, antes da pandemia, mais de 80% da carga de tarefas domésticas eram de responsabilidade feminina. Em 2018, elas dedicavam quase o dobro do tempo que os homens dedicavam aos afazeres domésticos e cuidados com crianças e idosos, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNADC.

Dessa forma, o trabalho docente durante a pandemia foi bastante desafiador, posto que exigiu dos professores novas habilidades para lidar com as aulas num contexto digital, por exemplo. Contudo, para as professoras mulheres, o desafio ainda foi maior, já que precisaram se dividir entre o *home office* e o cuidado com os filhos (e às vezes, com os demais membros da família) – tudo isto muitas vezes de forma concomitante. Isto tornou a jornada ainda mais exaustiva para a figura feminina.

Em março de 2020, a ONU Mulheres divulgou o relatório “Gênero e Covid-19 na América Latina e no Caribe: dimensões de gênero na resposta”. Nesse documento, podemos perceber que a pandemia da Covid-19 impactou de forma mais severa a vida de mulheres no mundo todo, justamente pelo que foi apontado por algumas de nossas participantes: a sobrecarga de trabalho. Assim, temos que a um só tempo, essas mulheres desempenharam diferentes papéis em seus lares, em consequência de serem elas as responsáveis por boa parte dos trabalhos domésticos, que por si só, aumentaram em decorrência da permanência dos demais integrantes da família, em casa.

É preciso refletir que essas questões passam por outra maior, relativa às condições de trabalho. Alguns profissionais poderiam não ter em seus lares um espaço para desenvolver suas atividades, e, ainda assim, precisaram improvisar algum ambiente, o que pode ter sido, também, um fator gerador de angústias e estresses, ao ocupar os espaços anteriormente dedicados apenas à sua privacidade. Assim, “as fronteiras entre os tempos de trabalho e não trabalho deixaram de existir, o que forçou improvisações diversas no cotidiano doméstico e familiar” (Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023, p. 13).

Diante do exposto pelas protagonistas deste estudo, assim como pela literatura encontrada, afirmamos que o impacto da pandemia foi mais forte para as mulheres, em decorrência das atribuições que precisaram acumular – cotidianas e profissionais –, conforme evidenciado nas falas das participantes. Além disto, a questão da precarização do trabalho docente se faz presente nessas situações de extremo cansaço, intensificação e sobrecarga de trabalho, além das condições em que essas atividades acontecem.

Na próxima seção, analisaremos algo que nos chamou bastante atenção na fala das professoras: a aquisição, por elas, de materiais para desenvolverem o ERE, função que deveria ter sido assumida pelo poder público, conforme determinação da LDB, em seu artigo 67, ao afirmar que é dever dos sistemas de ensino garantir condições adequadas de trabalho.

6.4 Sobre a aquisição de materiais por parte das docentes

Agora eu tive que comprar um celular, porque o meu teve um dia que parou, travou, até que não deu para fazer nada. Eu me desesperei, eu tive que comprar um de 128GB. (Rafaela)

Eu não tinha computador, fazia tudo no celular (Luana)

E sem ter um celular que comportasse, porque o meu mesmo depois eu precisei comprar outro, porque não dava conta, era muita imagem (Ezilda)

O ERE foi desafiador por diversos motivos. Podemos citar, por exemplo, o fato de ser, à época, uma novidade tanto para aqueles que planejam a educação, de dentro de seus gabinetes, quanto para aqueles que a realizam, na prática. Assim, queremos tratar do quão difícil essa situação foi para os professores, que, em meio ao ineditismo da questão, precisaram reinventar o seu fazer docente. Assim, podemos perceber, na fala das professoras envolvidas neste estudo, aspectos da precarização do seu trabalho², como, por exemplo, a compra de materiais necessários, quando, na verdade, as condições para a realização deste devem ser de responsabilidade do poder público.

Sobre isto, os relatos acima nos mostram as precárias condições de trabalho das docentes, que tiveram que, por exemplo, custear os recursos para a realização de suas atividades, haja vista que os aparelhos celulares não suportaram a quantidade de imagens e vídeos baixados e produzidos por elas para o andamento das atividades a serem propostas às crianças. Além disso, é preciso destacar que, antes do ERE, os celulares das professoras eram de uso pessoal, ou seja, do foro íntimo de cada uma; com a necessidade de uma nova forma de comunicação e interação com famílias e crianças, os limites entre público e privado tornaram-se, então, invisíveis.

Três das cinco docentes entrevistadas afirmaram que, para a realização das aulas remotas, utilizaram apenas o aparelho celular, pois não possuíam computadores. As demais, utilizavam ambos. A pesquisa do Gestrado (2020), em relatório divulgado, mostrou que a maioria dos docentes (9 em cada 10) utilizaram o celular nas aulas remotas. Além disto, e da necessidade de adquirir novos aparelhos, o custo com a Internet também ficou sob responsabilidade das docentes. Uma delas, inclusive, nos contou que precisou aumentar o seu plano de dados, visto que “o anterior não comportava as novas funcionalidades” (Ezilda). Dados encontrados por Silva e Silva (2021, p. 8), em pesquisa realizada com docentes de uma escola estadual do norte do Mato Grosso, corroboram que “os professores custearam a internet e os demais recursos tecnológicos necessários à continuidade das atividades pedagógicas”.

Sobre isto, encontramos uma postagem na rede social Facebook de uma professora do município de Guaíba, RS, que, ao cobrar pela valorização de sua categoria, em carta aberta à comunidade, ressalta a responsabilidade financeira que teve, durante a pandemia, com o trabalho desenvolvido:

² Precarização do trabalho, de acordo com Marin (2010), diz respeito a transformações com características negativas no conjunto do exercício da docência, como sobrecarga, desvalorização, condições de trabalho, dentre outros. Como consequência disso, destacamos, como exemplos, cansaço excessivo, adoecimento e sofrimento.

Vale lembrar que na PANDEMIA os alunos só tiveram aula de forma *on-line* porque os professores custearam isso, pois a prefeitura não nos ajudou com nada em relação as aulas. O celular, *notebook*, computadores, aumento de memória, aumento de internet e outras coisas, foi tudo do bolso do professor.³

Dessa maneira, temos, em diferentes realidades, relatos semelhantes dos docentes quanto às condições de trabalho durante a pandemia, momento em que eles próprios custearam os seus materiais de trabalho, sem qualquer ajuda do poder público. Contudo, gostaríamos de reiterar que não temos elementos para afirmar que essa realidade foi a mesma em todas as experiências com o ERE, mas queremos mostrar a similaridade entre elas, em diferentes lugares do Brasil.

A partir do momento em que o Estado se omite de sua obrigação de prover os recursos e a infraestrutura adequada para que o ensino aconteça, ele não deveria, nesse sentido, cobrar a efetivação deste. Porém, não foi o que aconteceu. Como vimos nas situações aqui postas, as docentes precisaram custear o seu próprio material de trabalho, o que fere questões relacionadas ao seu direito de valorização profissional, previsto no artigo 67 da LDB. Além disto, é necessário destacar o básico e mais óbvio disso tudo: o salário do professor é para suas despesas pessoais, independentemente de sua natureza, e não para prover as condições mínimas necessárias para possa desempenhar seu trabalho. Essa questão também diz respeito à precariedade do trabalho docente, pois segundo Marin (2010), também estão relacionadas às condições de trabalho a que esses profissionais são submetidos.

Na próxima seção, trataremos de algo bastante mencionado pelas docentes participantes deste estudo e que impactou de forma negativa o trabalho realizado no ERE: as condições de acesso à Internet pelas crianças e seus familiares.

6.5 Barreiras da educação em tela: as crianças e o acesso à Internet

Ela disse: ‘professora, estou sem feira’. Eu tinha como cobrar de uma mulher dessa para colocar crédito no celular para me ver, gente? Não tinha [embargos na voz].
(Professora Ezilda)

Há situações que, por mais que tenhamos conhecimento de sua existência, não queremos que aconteçam com ninguém, muito menos com aqueles que temos algum vínculo. Em um relato carregado de emoção, a professora Ezilda nos contou a dura situação de suas crianças à época da pandemia, momento em que a situação financeira de algumas famílias ficou bastante

³ Disponível no endereço eletrônico: https://www.facebook.com/story.php/?story_fbid=7605989789473110&id=100001864946711&paipv=0&eav=AfbQTooSEwj_z91gWaievmyPAI32p3WYXPBCbXRKKCePw5XqyewjBdFhz0K0T4qo1A&_rd. Acesso em: 21 set. 2024.

delicada. Foi, inclusive, um dos momentos mais difíceis da nossa entrevista narrativa, pois as professoras, ao reconstruírem suas memórias, acabaram se emocionando muito.

O fechamento das instituições de ensino e a implantação do ERE exigiu, à época, um modelo educacional ao qual podemos chamar para o qual o Brasil não estava preparado. Já discutimos a diferença entre o ERE e a EAD, e, por isso, reiteramos que apesar da tentativa em manter o calendário escolar em meio à pandemia, o acesso à tecnologia, por parte de todos os alunos, não se apresentou de forma igualitária, o que comprometeu não só o sucesso desse modelo de ensino, mas, sobretudo e principalmente, a participação dos estudantes.

Segundo pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), 58% dos lares brasileiros não têm acesso a computadores e à internet de banda larga. Dessa maneira, inferimos que, para acompanhar as atividades propostas pelo ERE, no caso desses lares, o acesso deve ter sido através da conexão por dados móveis, do próprio celular, quando, também, fosse possível, uma vez que esse serviço, além de ser bem limitado, tem custo alto. Assim, a Internet, que deveria aproximar e democratizar o acesso de todos à educação, acabou por distanciá-los. Essa condição foi, inclusive, mencionada pelas docentes que participaram deste estudo, como podemos observar abaixo:

Nós enviávamos a vivência para as famílias, mas enfrentávamos também, assim, a dificuldade, que tinha família que não tinha internet, tinha família que dizia ‘professora, meu celular não suporta’ e muitas chegavam para mim e diziam assim: ‘professora, eu estou sem dinheiro para colocar crédito no meu celular’. Então a questão econômica afetava muito, né? (Ezilda).

Pela questão das crianças que não conseguiam participar, porque infelizmente não eram todas, né? E assim às vezes umas que participava dizia que estava sem dinheiro para botar crédito, para acessar os vídeos, a internet. Às vezes eu ligava, perguntava: ‘O que foi que aconteceu, que eu não vi mais a criança interagindo?’; aí a mãe: ‘Não, mulher. Porque eu estou sem internet. Estou sem dinheiro para botar crédito. Uso dados móveis. Quando eu uso, eu tenho que ir na vizinha, na casa de algum parente, e é longe’, e isso aí angustiava muito, porque isso dificultou muito o trabalho da gente e a gente notou que as crianças ficou com uma certa dificuldade, né (Marta).

Aí outras assim: ‘Ah, eu fui pegar o *wi-fi*, não sei onde, mas não tinha de jeito nenhum’. (Sandra).

É perceptível, na fala das docentes, o quanto a dificuldade de acesso das crianças à Internet foi um empecilho para a participação das atividades propostas, o que também foi constatado pela pesquisa do Gestrado, que, por sua vez, afirmou que “a busca de interações virtuais depende do acesso a equipamentos digitais por parte dos estudantes e das famílias, a capacidade para uso dessas tecnologias digitais, a conectividade também” (Gestrado, 2020, p. 800).

Percebemos nos relatos que a dificuldade de acesso se relacionava com as questões econômicas, haja vista que as justificativas que as famílias davam eram basicamente sobre a falta de dinheiro para custear os “créditos” do celular e conseqüentemente, o pacote de dados móveis. Além disto, é necessário ressaltar que o pacote de dados oferecido pelas operadoras de telefonia não garante pleno acesso durante o mês inteiro, como era necessário, além de ser um serviço caro.

De acordo com o exposto pelas professoras, podemos afirmar que essa situação comprometeu o direito das crianças à educação, sobretudo se considerarmos o seu contexto socioeconômico: de baixa renda, sendo os seus pais, em sua grande maioria, trabalhadores informais e beneficiários do Programa Bolsa Família, como foi informado pela gestora da unidade de ensino.

Sobre a influência dos fatores socioeconômicos no acesso à educação de qualidade, corroboramos Zajak (2020, p. 3), quando afirma que

A qualidade da educação, além de depender dos insumos e da valorização de seus profissionais, depende muito de fatores socioeconômicos. Vivemos em um país onde 31,1 milhões de brasileiros (16% da população) não têm acesso à água fornecido por meio da rede geral de abastecimento; 74,2 milhões (37% da população) vivem em áreas sem o coleta de esgoto; outros 5,8 milhões não têm banheiro em casa; 11,6 milhões (5,6% da população) vivem em imóveis com mais de 3 moradores por dormitório e 3,5 milhões de pessoas vivem com até R\$ 145 por mês. Falar em qualidade da educação, sem olhar para esses dados, é quase desumano.

Pelo que podemos perceber nas falas das docentes, não havia possibilidades para que a situação do acesso à Internet fosse diferente, haja vista que, diante da condição financeira, as famílias não tinham como comprar créditos para o celular em detrimento de renunciar à compra de insumos básicos para a subsistência da família, como podemos perceber abaixo:

‘Professora, amanhã eu não posso porque eu estou sem internet’. ‘Amanhã eu não posso, porque meu celular está sem... eu estou sem crédito e eu estou sem dinheiro’. Aí eu disse na reunião desse jeito, eu disse: ‘e eu concordo com ela, porque se eu tivesse dez reais, ao invés de colocar crédito do meu celular, eu iria comprar de pão para alimentar meu filho. Pão e leite. Dez reais dá para comprar pão e leite para alimentar meu filho.’ Então, eu não ia deixar de comprar para alimentar meu filho. (Ezilda)

Então, assim, o que dizer para essa família nessa hora? Dela dizer assim: ‘eu não tenho condições de participar, porque eu estou sem internet, eu estou aqui na casa da vizinha’. Aí eu: ‘não, mãe, olhe, não se preocupe, está tudo certo. Não se sinta forçada a nada não’. (Marta)

Essas informações são relevantes, tendo em vista que todos esses fatores influenciaram (de forma negativa) a experiência com o ERE, e conseqüentemente, a docência nesse modelo

de ensino, já que as dificuldades de acesso e participação das alunos reverberavam no papel exercido pelos professores, que buscavam as melhores formas de exercerem o seu trabalho, e se sentiam frustrados e angustiados quando não viam *feedback* por parte dos estudantes, não enxergando, portanto, o sentido do seu fazer docente. Essa afirmação corrobora os dados divulgados pela pesquisa do Gestrado, que constatou que “um dos motivos citados para a frustração entre os docentes com o trabalho remoto é a precariedade das interações” (2020, p. 800). Sobre o tema, as docentes nos contaram o seguinte:

A grande dificuldade era que elas não tinham internet (Rafaela).

Às vezes diziam que no celular não tinha. Às vezes dizia que a internet tinha caído. Era sempre essa desculpa: a internet e o celular. Internet e celular sempre (Luana).

Durante a entrevista narrativa com a professora Ezilda, após ter desligado o gravador e ter seguido uma conversa de natureza ainda mais informal, ela se emocionou bastante ao relatar uma situação que a família de uma das crianças passou. Durante a pandemia, a avó da menina, que era a única que possuía renda dentro de casa, faleceu, e, com isso, a família passou inúmeras dificuldades, o que chegou ao seu conhecimento através da própria mãe, que, em meio a muitas lágrimas, ligou para explicar o porquê sua filha não estava interagindo no grupo. De fato, estavam passando por uma situação muito difícil, faltando até mesmo o básico para subsistência e, conseqüentemente, não tinham como comprar um pacote de dados móveis. Foi notório o quanto isso mexeu com o emocional da docente, pois, após anos, lembrou-se do fato com bastante tristeza, não conseguindo segurar suas lágrimas.

É importante lembrar de que as informações que aqui estamos trazendo correspondem à realidade daquelas crianças, comunidade, instituição e docentes. Contudo, diante do que encontramos em algumas pesquisas, como a do Gestrado, por exemplo, podemos inferir que a dificuldade de acesso à Internet se deu, dentre outros fatores, por questões econômicas e que isso atrapalhou bastante a interação com as crianças durante o ERE.

A este respeito, Barbosa, Viegas e Batista (2020) afirmam que foi real a sensação de exclusão não só por parte dos alunos, mas também, dos professores, em decorrência da falta de domínio e até mesmo de habilidade diante do novo modelo de ensino, o que, segundo os autores, provocou frustração nos docentes, visto que, para além das exigências (cobranças) habituais, existiam também, as autocobranças, oriundas do desejo de fazer dar certo.

Na próxima seção, refletiremos sobre os impactos dessa dificuldade de acesso por parte das crianças e, conseqüentemente, sobre a falta de envolvimento nas atividades propostas, que aqui resolvemos chamar de “fratura” na condição docente.

6.6 A ausência das crianças e a fratura na condição docente

Eu acho que foi um... Eu senti assim um desafio, foi um desafio. Porque você trabalhar com Educação Infantil sem ter aquele contato, né? Sem ter o outro, o toque, né?
(Rafaela)

Através da escuta atenta às docentes, pudemos perceber que outro aspecto bastante relatado por elas diz respeito à relação com as crianças à época da pandemia. Mediante o que foi dito pelas profissionais, constatamos que houve, na verdade, uma “fratura” naquilo que Teixeira (2007, p. 426) chama de condição fundante da docência, “que se instaura e se realiza a partir da relação entre docente e discente, presente nos territórios da escola e da sala de aula, em especial”.

Sobre condição docente, temos, conforme a autora, “a situação na qual um sujeito se torna professor” (2007, p. 426). Assim, acreditamos que a docência é, antes de tudo, algo que necessariamente precisa da relação com o outro para sua existência, uma vez que “docentes e discentes se constituem, se criam e se recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro” (Teixeira, 2007, p. 429).

Segundo o que nos relataram as docentes, a relação entre elas e as crianças ficou comprometida, uma vez que o contato estabelecido era, na maioria das vezes, com a família, orientando-as na realização das atividades propostas. Nesses momentos, as professoras procuravam, também, saber sobre o desenvolvimento das crianças.

Assim, voltamos a salientar que a essência da atividade docente está na relação com as crianças, ainda que tenhamos, também, de forma direta ou indireta “presentes na tessitura das sociabilidades escolares e da docência, os relacionamentos entre os professores e as famílias dos estudantes” (Teixeira, 2007, p. 435), contudo, isso não se trata daquilo que podemos chamar do cerne da docência.

Nas narrativas das professoras, percebemos um grande sentimento de pesar pelo insuficiente ou mesmo ausente contato com as crianças, o que, segundo elas, marcou negativamente a experiência com o ERE. Destacamos alguns trechos, a saber:

Eu sentia muita falta, assim, de contato com a criança. Nesses pequenos contatos que nós conseguíamos ter, a gente percebia essa carência, porque a educação infantil ela é sinônimo de aconchego, de abraço, de interação e brincadeira. Como interagir com a criança sem estar com ela, entendesse? Era muito desafiador. (Ezilda).

Eu me animava quando eles participavam, porque era difícil, às vezes tinha semana que a gente não conseguia mais ligações. Ligava, aí só três participavam. Assim, tipo assim, eu achei que ficou um pouco distante. Às vezes, também as mães achavam uma besteira, tipo assim não dava tanta importância. Achava ‘eu não vou fazer’, não queria fazer (Rafaela).

O que aqui chamamos de “sentimento de pesar”, pela falta ou insuficiência de contato com as crianças, provocou, nas docentes, um esvaziamento de sentido do seu trabalho, pois se trata de

um problema instalado no coração da docência, no centro da condição docente em sua realização nos dias atuais. Um problema que se desdobra nos sentidos, nos sentimentos e significados que os professores atribuem a seus alunos e suas relações com eles e ao exercício da docência (Teixeira, 2007, p. 440).

Sobre isto, a professora Marta nos contou que “agora sim, que foi difícil, foi, por conta de recurso e pela questão sentimental também do professor com a criança, esse contato, essa comunicação”. Dessa maneira, quando existe um problema na relação entre esses sujeitos, estamos diante de uma grande dificuldade, haja vista que essa relação se encontra na origem da docência, sendo, dessa maneira, “um problema fundante, de um desafio imensurável” (Teixeira, 2007, p. 440).

Por ter o sentido do seu trabalho afetado, algumas docentes chegaram a se desconhecer enquanto profissionais. De um lado, relatavam a dificuldade na comunicação com as crianças; de outro, falavam sobre o “retorno” das atividades, que eram escassos. Juntos, esses fatores contribuíram para um verdadeiro mal-estar entre as professoras, pois, ao passo em que sentiam falta do contato com as crianças e dedicavam seu tempo no preparo das atividades, percebiam que nestas não havia envolvimento dos pequenos, como esperado.

Sobre isto, trouxemos alguns relatos, que nos mostram o sentido do trabalho docente durante a pandemia, assim como sobre os sentimentos desvelados pelas professoras sobre a experiência vivida naquela época:

Pequeninha, visse?! Como se eu não tivesse fazendo nada ali. Uma pessoa que nem... Eu acho assim... Eu... A palavra, como é que eu posso dizer a palavra? Eu acho que é isso mesmo, uma pessoa que não.... Tivesse ali só para estar ali cumprindo aquilo ali e eles não mandar o retorno, entendeu? Fiquei me sentindo incapaz. Eu acho, assim, que eles.... A gente merecia mais” (Luana).

Tinha dias em que eu ficava com um sentimento de impotência muito grande, porque sabia da necessidade deles, sabia o que eles estavam passando, sabia dessa carência do contato, da interação, e não podia fazer. A pressão psicológica foi muito grande de todos os lados e o sentimento de impotência... Então, era uma mistura de sentimento muito grande. Não dá para denominar de um, não. É muita coisa! (Ezilda).

Aí é isso, assim, foi um sentimento meio assustador, meio de impotência. O sentimento que ficou, assim, da época, né? Foi na época. Foi, assim, de impotência. (Sandra).

É perceptível, na fala das docentes, o quanto elas se sentiram mal diante do que acontecia à época. Angústia, impotência e incapacidade foram os sentimentos mais destacados por elas, motivados, sobretudo, pela relação com as crianças, que fora abalada mediante a falta de contato com estas. É preciso, nesse contexto, destacar que as professoras, na tentativa de manter contato com os pequenos, procuraram desenvolver diferentes estratégias, como nos relataram. Em resumo, podemos afirmar que, além das atividades propostas (interações brincantes), as profissionais gravavam vídeos, faziam ligações para as crianças, assim como chamadas de vídeos. Contudo, apesar de empreender diversos esforços, de acordo com o que foi relatado por elas, não conseguiram alcançar a todos. Assim, temos as seguintes narrativas:

Ligava, aí só três participavam (Rafaela).

Eu achava que não tinha interação suficiente, entendeu? Então, eu preferia fazer a chamada de vídeo porque, na chamada de vídeo, eu falava com a criança, eu via a criança. Então eu consegui construir vínculo com essa turma desse jeito. E eu também tinha essa dificuldade de fazer vídeo. Eu não conseguia. Eu fazia, mas eu não me sentia bem. (Ezilda).

Não, era mais com os pais. Era mais com os pais. O que eu me lembro era mais com os pais. A gente mandava, conversava, botava áudio no Zap [WhatsApp]. Era muito pouco quando a gente via eles fazendo alguma coisa ou falando com a gente. E às vezes a gente ligava só para gente ver como era que eles estavam, porque como eles eram bebês, a gente queria ver a evolução deles crescendo, né? (Luana).

No que diz respeito à realização do trabalho docente, temos que a escola é, em regra, o “locus fundamental em que a condição docente se realiza”, sendo a sala de aula, por sua vez, “terreno de origem da relação docente/discente de um modo geral” (Teixeira, 2007, p. 434). Porém, isto não significa que na educação a distância, por exemplo, a “condição docente” não se realize, mas é necessário destacar que, ainda que em espaços físicos diferentes, a relação entre professor e aluno precisa existir, levando em consideração os contextos tanto sociais e históricos que a circunscrevem. Contudo, segundo os relatos das docentes participantes deste estudo, as suas relações com os seus alunos foram devidamente comprometidas.

Na seção anterior, já discutimos quais foram os principais fatores que fizeram com que isto acontecesse, assim não os repetiremos. Outra questão bastante importante, relatada pelas docentes em suas falas, foi a ausência de retorno das famílias em relação às atividades propostas, o que provocou, nas professoras, certa angústia, em razão de não perceberem o envolvimento das crianças, apesar de todo o esforço empregado. Sobre isto, destacamos algumas falas, que nos dizem o seguinte:

Mas o retorno de atividade assim não era muito bom, não existia, porque alegavam que não tinha o material para fazer, entendeu? (Ezilda).

E não eram tantos, tipo assim, que era a angústia de todo mundo, tipo uma turma de 25 e a devolutiva 3 ou 5 (Sandra).

Era muito angustiante quando a gente pegava o celular, que olhava o grupo e dizia assim: ‘Meu Deus, não tem um pai que tenha visto essa vivência, que tenha compartilhado essa vivência, que tenha feito, pelo menos, a metade dessa vivência’ (Luana).

Assim, foi um momento muito difícil, porque a educação infantil é movida muito por toque... Então assim, a falta do contato mexia muito com o emocional de todas nós, por que dá uma frustração muito grande, você pensar aquelas vivências bem... Que nós fazíamos o planejamento toda semana, mas a devolutiva era muito pouca (Ezilda).

É perceptível, na fala das professoras, o sentimento de angústia oriundo da falta de valorização do seu trabalho, chegando até mesmo a desconhecer o sentido deste, como se ele se completasse junto às crianças e só encontrasse sua razão na relação com elas. No que tange a esse sentimento, o relato da professora Luana nos chamou atenção:

Eu acho que era o retorno que nunca tinha, é uma angústia muito grande. Você... Como eu já falei, você fazer, preparar aquela aula todinha e não ter retorno de nada. Eu acho que é uma angústia de perda que você está ali... Sem fazer assim... Meu Deus, eu queria dizer a palavra, mas não sei.... Angústia de insatisfação, que os pais tinham com a gente, que não davam nenhum retorno de nada. Então, ainda hoje, eu às vezes eu fico pensando: ‘será que eu não fiz do jeito que era para ter feito?’. Porque eu chegava, minhas amigas [diziam]: ‘Ah, hoje foi não sei quantos pais, participaram’. E por que o meu nunca participava? E eu acho, assim, que é muito triste, quando você se esforça, se esforça e não tem o retorno, eu acho que essa seria a palavra: o retorno. A angústia maior é essa.

Ao nos contar sobre o retorno das atividades por parte das suas crianças, a professora Ezilda, emocionada, e em meio a lágrimas, destacou, assim como sua colega de trabalho, em alguns trechos de sua fala, o sentimento de angústia, dizendo o seguinte: “Então eu acho que foi um momento muito de angústia que a gente viveu, agora, que foi muito angustiante foi, viu... Esperar os alunos e não contar com o retorno deles naquilo que a gente planejava, doía muito.”

Diante do exposto, corroboramos Vieira e Falciano (2020, p. 800), quando afirmam que um dos motivos que levaram à frustração docente à época da pandemia foi a “precariedade das interações”, uma vez que “a busca de interações virtuais depende do acesso a equipamentos digitais por parte dos estudantes e das famílias, a capacidade para uso dessas tecnologias digitais, a conectividade também”. Assim, temos em nosso estudo essa mesma situação, pois a relação com as crianças foi bastante comprometida. De acordo com a fala das docentes, esta se destaca como a principal causa dos sentimentos de angústia, frustração, impotência e incapacidade.

Concordamos com o pensamento de Marinho *et al.* (2021, p. 5) de que há outros fatores que influenciaram o surgimento dessas emoções desagradáveis, uma vez que

O professor, independentemente do nível de ensino ou da área de atuação, foi obrigado a se reinventar e inovar em suas metodologias, e essa situação foi um dos principais fatores da angústia com que esse profissional se deparou, provocando-lhe uma instabilidade emocional, pois, além de lidar com o pavor que a Covid-19 trazia, foi imposto o desafio da mudança rápida.

No que diz respeito a essas mudanças repentinas, a pesquisa do Gestrado (2020) nos mostra que, além dos alunos, os professores também apresentaram dificuldades para acessar e desenvolver as atividades escolares remotamente, uma vez que não se tratava apenas de migrar para as telas na perspectiva do presencial, mas pensar, por exemplo, em novas metodologias e estratégias, sobretudo na Educação Infantil. Segundo mostram dados do Gestrado (2020, p. 15), foi nessa etapa em que os professores mais realizaram a gravação de videoaulas, sendo, então, “produzidas por mais da metade dos participantes”.

Além disto, foram mencionadas por todas as docentes participantes do nosso estudo as dificuldades que sentiram em relação à utilização dos meios digitais. A pesquisa do Gestrado mostra que 58,1% dos professores da educação infantil entrevistados apresentaram-na, também. Além disso, as docentes participantes do nosso estudo afirmaram não ter experiência com o ensino remoto anteriormente, enquanto o Gestrado apontou uma porcentagem de 91% nesse quesito.

Diante do exposto, percebe-se que a docência com crianças durante o ERE foi marcada pela superação do professor em relação às atividades que precisavam desenvolver com os pequenos, o que foi, de fato, um desafio. Porém, apesar das dificuldades, algumas lembram com alegria de alguns momentos. Surpreendentemente (ou não), essas lembranças sempre envolvem a relação com as crianças – quando conseguiam, por exemplo, algum contato direto. Além disso, em uma fala bastante emocionada, a professora Sandra evocou um episódio em

que as crianças foram (uma a uma) à instituição de ensino, receber um mimo em razão do 12 de outubro, e que, em meio às máscaras, apesar de existir a recomendação para que não se tocassem, os abraços e o sensação de aconchego que neles habitam foram inevitáveis.

Assim, apesar de reconhecermos a existência de diferentes fatores que provocaram emoções desagradáveis nas docentes, destacamos, neste estudo, que a motivação mais relatada por elas diz respeito à fratura causada na relação professora e criança, provocada, sobretudo, por questões socioeconômicas das famílias das crianças, que dificultavam o acesso à Internet.

Na próxima e última seção, trataremos das “heranças” do ERE no contexto pós-pandemia, segundo relatos das professoras sujeitos desta pesquisa.

6.7 O que ficou do ensino remoto emergencial no contexto pós-pandêmico?

Ao conversarmos com as docentes sobre as heranças do ensino remoto emergencial no contexto pós-pandemia, por unanimidade, elas nos disseram que a única experiência que trouxeram para o ensino presencial foi o vínculo com a família, que foi estreitado através dos grupos do WhatsApp. Todavia, a professora Ezilda apontou isto como um problema em relação à sua privacidade, mesmo que tenha afirmado, assim como as outras, que “foi a única coisa boa que trouxe”.

As professoras continuaram relatando questões relacionadas às dificuldades de acesso por parte das crianças, o que conseqüentemente afetou diretamente a docência, como relatamos na seção anterior. Com isto, entendemos que, para elas, o problema na relação com as crianças marcou negativamente aquele período.

Não queremos, com isto, afirmar que o ERE não foi importante, uma vez que teve como objetivo garantir a socialização da comunidade escolar naquele contexto desafiador, sem colocar as pessoas em riscos de contaminação. Para muitos docentes, aquelas experiências foram bastante positivas, alcançando, dessa maneira, os objetivos propostos.

Contudo, na nossa situação em análise, não foi o que aconteceu. As atividades foram mediadas pelas telas, sem a presença física dos professores, e foram orientadas pelos pais, não se apresentando, portanto, como adequadas dentro da realidade dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a tentativa de reduzir os efeitos negativos do distanciamento temporário foi ainda mais complexa para quem leciona na educação infantil (Cunha *et al.*, 2021), diante da natureza dessa etapa de ensino.

Lembramos que na situação aqui estudada as docentes produziam os materiais, enviavam-nos nos grupos do WhatsApp e orientavam as famílias para a realização das

atividades junto às crianças, a qual nem sempre, como mostramos, acontecia, provocando emoções não agradáveis nas professoras, que chegavam até mesmo a não se reconhecer enquanto profissionais, como se a culpa fosse delas.

A Educação Infantil deve ser pensada e desenvolvida dentro de suas especificidades, porém, as inúmeras mudanças, assim como a agilidade que marcaram aquele período, tornavam praticamente impossível a inexistência de transtornos no processo de ensino e aprendizagem nos âmbitos da Educação Infantil, o que demandava grande dedicação por parte de todos os sujeitos envolvidos – docentes, escola e pais. Dessa maneira, destacamos que a relação entre professor e criança é diferente da relação entre família e criança. Além disso, o tempo e espaço que a criança tem na instituição para realizar o que é proposto é diferente daquele que é ofertado em casa, não só no que tange à estrutura, mas pela diferenciação do ambiente e nível de atenção, também.

Diante disso, na perspectiva das docentes entrevistadas, não há motivos para que haja, na educação infantil, “heranças” do modelo experimental de ensino remoto – a educação infantil pela internet, na realidade pesquisada, foi limitada sobretudo, por mensagens de WhatsApp. Aquele modelo experimental de ensino, ao buscar transpor o ensino presencial para o modelo remoto, necessitava de algo a mais que só propusesse “adequações”. Precisava, por exemplo de experiências que possibilitassem a vivência com a linguagem do audiovisual, assim como a produção de materiais adequados para isso.

Lembramos do quão importante é a presença e participação das famílias nesse momento de desenvolvimento das crianças, ajudando-as no desenvolvimento de sua autonomia e habilidades, sobretudo em épocas de ensino remoto. Em pesquisa realizada com pais e professores de crianças da Educação Infantil, Cunha *et al.* (2021, p. 574) destacam que

é perceptível que os familiares ou responsáveis não estão sentindo-se preparados para lidar com os conteúdos e rotinas escolares, ainda mais quando se trata em auxiliar e acompanhar os filhos nas realizações das aulas e atividades. No entanto, diante do que foi avaliado na entrevista realizada com os pais e professores, foi observado que muitos dos pais estão angustiados e se sentindo pressionados pelo compromisso que os tomam seu tempo, e sua maior dedicação para com os filhos.

Neste estudo, porém, não entrevistamos as famílias das crianças para saber de suas impressões sobre o ERE, contudo, as professoras destacam que suas relações com elas tenham se estreitado, pois reconhecemos a importância que isto representa para a Educação Infantil, que, segundo a legislação brasileira, deve complementar as ações da família e da comunidade (Brasil, 1996).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou, de maneira geral, analisar os significados atribuídos pelas docentes à experiência com o ERE na Educação Infantil e, de forma específica, conhecer os sentimentos em relação à experiência vivenciada nesse período, além de analisar aspectos relacionados à relação entre professora e crianças e conhecer se houve, ou não, reminiscências do ensino remoto no contexto pós-pandêmico.

Dificuldades de acesso à Internet (e até mesmo ausência) e aos dispositivos necessários; fratura na relação entre docente e criança; falta de experiência com o ensino não presencial; inadequação das propostas à especificidade da Educação Infantil; ausência de retorno das atividades propostas; pressão sofrida pelos órgãos administrativos, dentre outros fatores, fizeram parte dos desafios enfrentados pelos professores naquela nova empreitada para garantir o acesso à educação mesmo que fora da instituição educacional.

Conhecer a realidade do ERE no município de Campina Grande foi uma experiência bastante significativa, haja vista que, diferente de outros lugares que, por exemplo, utilizaram atividades impressas, de cunho escolarizante, com as crianças, aqui, a escolha foi pelas vivências das “interações brincantes”, através das quais professoras e professores organizaram o seu planejamento. Em se tratando especificamente da instituição de ensino pesquisada, as docentes se dividiam entre organizar os seus planejamentos, gravar vídeos, propor atividades e tentar contato com as crianças e suas famílias, através de chamadas de voz e de vídeo.

Com a escuta atenciosa das narrativas docentes, pudemos perceber o quanto elas ainda se emocionam ao relatar experiências vivenciadas à época – não raras foram as vezes em que as profissionais choraram e ficaram com a voz embargadas. Uma, inclusive, disse que não gostava de lembrar, pois foi um período de bastante sofrimento, quando sua mãe foi vitimada pela doença. Isolamento social e suas consequências; medo de contaminação e de perder entes queridos; estresse, depressão e ansiedade; não reconhecimento do seu trabalho e falta de valorização deste, assim como a ausência de retorno das atividades propostas, foram mencionados pelas docentes como aspectos negativos e fatores angustiantes daquela época.

Ao contrário, como boas lembranças, todas, sem exceção, mencionaram os momentos em que conseguiam ter algum tipo de contato com as crianças, através de chamadas de vídeo e até mesmo de voz. Com isso, reafirmamos o quanto a relação entre docente e discente é importante para a atividade do professor, considerada por Teixeira (2007) e reafirmada por nós como condição fundante da atividade docente.

Em suas narrativas, as professoras nos contaram da pressão sofrida por parte da Secretaria de Educação, no que diz respeito principalmente à participação das crianças. Assim, as atividades deveriam ser “documentadas”, o que foi bastante difícil, haja vista que o envolvimento das crianças nas atividades propostas ficou comprometido, segundo as docentes, pelas condições sociais e financeiras das famílias, que, à época, não tinham acesso à Internet de qualidade e não apresentavam condições de custear pacotes de dados das operadoras de telefonia móvel.

Dessa maneira, a desigualdade socioeconômica foi apontada pelas docentes como o principal impedimento no acesso das crianças às atividades remotas. Assim, percebemos a falta esforços por parte do poder público na garantia do acesso à educação, uma vez diferentes realidades socioeconômicas precisam de políticas públicas transformadoras, de modo que estas possam promover impactos positivos e significativos na garantia de direitos. Assim, na época pandêmica, o poder público deveria ter proporcionado o acesso das crianças à infraestrutura necessária para a efetiva participação no ERE.

Diante da situação narrada pelas profissionais, constatamos que existiu uma fratura no cerne da essência do trabalho docente, a qual consideramos como a relação com os alunos – aqui, as crianças. Isto provocou o aparecimento de alguns efeitos negativos, como o não reconhecimento do seu próprio trabalho, assim como sentimentos de impotência e angústia docentes, relacionados aos acontecimentos daquela época.

Pode-se dizer que as políticas públicas, implementadas à época mostraram-se inconsistentes para o efetivo sucesso do que foi o experimento do Ensino Remoto Emergencial. O próprio Ministério de Educação foi falho, diante da demora em alinhar as estratégias a serem desenvolvidas assim como no apoio técnico e financeiro que deveria ter sido dado aos demais entes federativos, para que conduzissem esse processo da melhor forma possível.

No que diz respeito às reminiscências do trabalho desenvolvido durante a pandemia, algumas professoras relataram que apenas trouxeram daquela época o vínculo mais próximo com os pais, através dos grupos do WhatsApp; contudo, há quem ainda se incomode com a devida intromissão em sua vida privada, a partir do momento em que o seu número de celular foi compartilhado. O fato de não haver repetição hoje de práticas utilizadas durante o ERE é justificável pela inadequação da natureza do trabalho que fora desenvolvido às reais necessidades das crianças da Educação Infantil.

Algumas inquietações apresentadas pelas docentes nos chamaram atenção, como questões relacionadas à sensação de impotência, provocada pelo não reconhecimento do seu próprio trabalho, através daquilo que chamamos de delegação de sua função aos pais, uma vez

que a eles eram dadas as orientações para que desenvolvessem as propostas com as crianças. O que pode soar como “normal” e “única forma possível” de conceber o ensino remoto, contudo, há de ser lembrado que a partir do momento que a atribuição docente passa a ser responsabilidade da família, e o professor acabou por não compreender qual o verdadeiro sentido do seu trabalho.

Uma outra inquietação diz respeito à angústia sentida pelas docentes. Dentre os motivos, foram mencionados por elas a tomada de consciência da situação difícil em que as crianças se encontravam. Segundo as narrativas, faltaram, a muitas delas, o básico no que diz respeito à alimentação, o que deixava as docentes sem argumentos para pedir, com mais afinco, a participação das famílias, considerando que se faltava dinheiro para a alimentação, não sobraria para custear pacote de dados. Tal contexto impactou o emocional das profissionais, que precisavam dar contas dessas demandas, além das de cunho pessoal e familiar, já que as atividades eram desenvolvidas dentro do seu ambiente doméstico.

Com isto, pudemos observar que o ensino remoto emergencial demandava um repensar de diferentes práticas, desde a concepção de novas metodologias, pois a simples adaptação do modelo presencial para o remoto não funcionou como esperado, pelo menos nas experiências que aqui foram analisadas, apesar da busca pela melhor forma do fazer pedagógico no contexto pandêmico.

Os resultados aqui apresentados através das análises dos dados são decorrentes de uma única instituição de ensino do município de Campina Grande, delimitando, dessa maneira, o alcance desta investigação. Vale ressaltar que as discussões propostas e as respostas envolvendo o problema desta pesquisa não se finalizam nesta dissertação, podendo, dessa maneira, contribuir com outros trabalhos acadêmicos que se interessem pela mesma temática.

No mais, os estudos aqui evidenciados trazem a relevância e importância das pesquisas que promovem a escuta e a atenção às reflexões dos e sobre os docentes, a partir das perspectivas dos próprios sujeitos, que narram as experiências por eles vividas, tornando-as legítimas no tempo e na história.

REFERÊNCIAS

AMADO, J.; FERREIRA, S. Estudos (auto)biográficos: histórias de vida. *In*: AMADO, J. (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

ARAÚJO, S. C. L. G. de; YANNOULAS, S. C. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 754-771, 2021.

ARAÚJO, T. M. de.; LUA, I. O trabalho mudou-se para casa: trabalho remoto no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 46, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/LQnfJLrjgrSDKkTNyVfgnQy/#>. Acesso em: 30 set. 2024.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. Aulas Presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51. jul./out. 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, A. C. F.; SANTOS, J. de O. S. A invisibilidade do trabalho docente em tempos de pandemia das políticas às práticas. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, v. 2, n. 10, jul./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36693>. Acesso em: 30 set. 2024.

BEHAR, P. A. (org.). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOLIVAR BOTIA, A. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **REDIE**, Ensenada, v. 4, n. 1, p.1-26, 2002.

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

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei 10.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2020a.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6

de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º abr. 2020b (convertida na Lei 10.040, de 2020).

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CNE/CP n. 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 28 abr. 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**: Documento introdutório. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#apresentacao>. Acesso em: 03 out. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BUJES, M. I. E. **Escola Infantil**: Pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. Educação Infantil pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUSQUETS, M. V.; COSTA, R.; CORDOVA, C.; PEREIRA, W. Comunicação virtual e ensino: diálogos e experiências docentes no contexto educacional remoto. **Docência e Cibercultura**, v. 6, n. 5, p. 128–153, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66560>. Acesso em: 30 set. 2024.

CAMPINA GRANDE. Portaria n. 153 /2020, de 10 de julho de 2020a. Orienta e estabelece instruções sobre a flexibilização do funcionamento administrativo em caráter presencial na Secretaria Municipal de Educação (Seduc) e nas unidades escolares, a partir de 13 de julho de 2020.

CAMPINA GRANDE. Conselho Municipal de Educação. Resolução n. 1 de 13 de julho de 2020b. Estabelece diretrizes para o regime de ensino remoto e reorganização do calendário escolar 2020/2021 das atividades curriculares do sistema municipal de ensino de Campina Grande/PB, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao Covid-19.

CAMPINA GRANDE. Secretaria de Educação. Orientações para o docente da educação infantil para o trabalho remoto durante a pandemia COVID 19 em 2021. 2021.

CASTANHA, L. A. Aprendizagem cada vez mais conectada com Inteligência Artificial e WhatsApp. **Tiinside**, 12 set. 2023.

CRARY, J. O sono acabou: na sociedade 24/07, dormir é coisa para derrotados. **Piauí**. Edição 96, Setembro 2014. Disponível em <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-sono-acabou/>. Acesso em: 30 set. 2024.

CÔCO, V.; FRANCELINO, K. dos S. Educação Infantil em tempos de pandemia: Marcos legais e trabalho docente. **Teoria e Prática da Educação**, v. 26, n. 1 e65762, 2023.

Disponível

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/65762/751375155956>.

Acesso em: 30 set. 2024.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>.

Acesso em: 30 set. 2024.

DIAS, M. N. A.; SILVA, F. das C. da S. S. da. Tempo, trabalho docente e pandemia: reflexões para o debate. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 10., **Anais...** 16 a 19 nov. 2021.

DUARTE, A. W. B.; HYPOLITO, Á. M. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, 736-752, 2021.

DURÃO, A.; RAPOSO, A. Desafios do ensino remoto de emergência: da prática à teoria. **Interacções**, v. 16, n. 55, p. 28-40, 2020.

FANFANI, E. T. Condição docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

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

FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. dos S.; NEVES, V. N. S. Trabalho docente no Brasil durante a pandemia da Covid-19. **Educação Unisinos**, v. 25, 2021.

FREITAS, R. de L. S. **As atividades educativas não presenciais como prática de ensino na Educação Infantil em tempos de pandemia: desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2022.

GATTI, B. A. Os obstáculos da educação na formação de professores. **Canal da TV CPP do Youtube**. 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kH8ziVVvCSA&t=301s>
Acesso: 10 maio. 2021.

GESTRADO. **Trabalho docente na educação básica em tempos de pandemia**. Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte, UFMG, 2020. Disponível em <https://gestrado.net.br/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

GOMES, S. G. S. **Tópicos em EAD**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

GUAREZI, R. C. M.; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizagem on-line. **Revisão EDUCAUSE**, n. 27, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 27 nov. 2023.

JESUS, J. C.; MYRRHA, L. J. D. Os afazeres domésticos antes e depois da pandemia: desigualdades sociais e de gênero. **Demografia**, 2020. Disponível em: <https://demografiaufrn.net/2020/07/16/afazeres-domesticos-antes-e-depois/>. Acesso em: 30 set. 2024.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.

LIMA, S. L. **Educação Infantil**: uma reflexão sobre os processos de ensino em tempos de pandemia e distanciamento social. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2022.

LOSEKANN, L. G. **Ser professor de Educação Infantil no município de Agudo/RS em tempos de pandemia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

MACHADO, L. S. **Educação Infantil em tempos de pandemia**: entre o abandono ao docente e a invisibilidade da criança de 0 a 3 anos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MARINHO, D. M. B.; BARCELOS, L. B.; SILVA, M. I.; DERING, R. O. Pandemia, ensino remoto emergencial e a angústia docente. **EmRede**: Revista de Educação a Distância, v. 8, n. 2, p. 1-13, 30 dez. 2021. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/767/669>. Acesso: 6 abr. 2022.

MATOS, P. A. X. **O professor da Educação Infantil frente à pandemia**: novas aprendizagens e mudanças na atuação pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EAD**: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Pentice Hall, 2007.

MARCON, N.; REBECHI, R. A diferença entre ensino remoto emergencial e ensino a distância. **Debate Terminológico**, n. 18, 2020. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/252817/001154277.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 set. 2024.

MENEZES, E. T. de. Verbete Instituto Universal Brasileiro. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/instituto-universal-brasileiro/>. Acesso em: 04 abr. 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em Saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: Uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Educatrix –Dossiê Currículo**. São Paulo: Moderna, ano 7, n. 12, p. 66-69, 2013

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**. São Paulo, n. 34, p. 351-364, p. 351- 363, jan./abr. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341885804_Transitando_de_um_ensino_remoto_emergencial_para_uma_educacao_digital_em_rede_em_tempos_de_pandemia. Acesso em: 27 nov. 2023.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 10 maio 2024.

MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, dez 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>. Acesso em: 30 set. 2024.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, v. 44, dez. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/PBxVTPKfBjQgNKH6GVn34ym/?lang=pt#>. Acesso em: 30 set. 2024.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ONU MULHERES. **Gênero e Covid-19 na América Latina e no Caribe**: dimensões de gênero na resposta. Disponível em https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2020/03/ONU-MULHERES-COVID19_LAC.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

PAIVA, V. L. M. de O. Ensino remoto ou ensino à distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários**, v. 37, n. 1/2, 58-70, 2020.

PASSMORE, J. **The Philosophy of Teaching**. London: Duckworth, 1980, 18p.

RODRIGUES, E. C. A EAD como possibilidade de reorganização da educação escolar em tempos de pandemia. *In*: CHAVES, F. M.; BARRA, T. B. A.; OLIVEIRA, R. T. de. (org.). **Reflexões e perspectivas educativas na pandemia**. Curitiba: CRV, 2021.

SÁ, G. Q. C. de; VENÂNCIO, S. O. C. O ensino remoto no contexto de pandemia como experiência formadora no curso de história na UFT (Araguaína-TO). **Docência e Cibercultura**, v. 6, n. 5, p. 154-176, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66549>. Acesso em: 30 set. 2024.

SALAS, P. O malabarismo de ser mãe e professora na quarentena. **Nova Escola**, 20 jul. 2020. <https://novaescola.org.br/conteudo/19529/dupla-jornada-os-desafios-das-professoras-que-sao-maes-durante-a-quarentena>. Acesso em: 30 set. 2024.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, S.A., 2020.

SANTOS, A. R. dos; VIEIRA, W. A. .; CRUZ, Q. M. da; SOUZA, M. S. Docência e pandemia: os desafios do ensino remoto segundo professores da Educação Básica baiana. **Plurais**: Revista Multidisciplinar, Salvador, v. 6, n. 2, p. 218–239, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/9665>. Acesso em: 30 set. 2024.

SANTOS, J. R. dos; ZABOROSKI, E. A. Ensino remoto e pandemia COVID-19: desafios e oportunidades de alunos e professores. **Interacções**, v. 16, n. 55, p. 41-57, 2020.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 30 set. 2024.

SEEMANN, V. C.; MENDES, G. M. L. Os desafios da docência no contexto da pandemia da COVID-19: estudo de caso de Florianópolis. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 351-373, 2022. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66556/pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024

SILVA, M. J. S. da. SILVA, R. M. da. **Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros**. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., **E-book...** 2021. Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74287>. Acesso em: 30 set. 2024.

SILVA, S. A.; PÁDUA, K. C. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. *In*: CAMPOS, R. C. (org.). **Pesquisa e Educação e formação humana: nos trilhos da história** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 105-126.

SILVA, T. P. da. **Relatos de professores sobre as práticas pedagógicas da Educação Infantil em tempos de pandemia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2022.

SILVESTRE, B. M.; FIGUEIREDO FILHO, C. B. G.; SILVA, D. S. Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/F8nbHV9P9VzQcD6pTFfH8YQ/?lang=pt#>

SIQUEIRA, L. B. **Aproximações e afastamentos das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão durante a pandemia da Covid-19 por professores da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021.

SOUZA, A. da S.; CRUZ, J. A. S. C. A legitimação da educação infantil como direito de cidadania. **RPGE: Revista on-line de Políticas e Gestão Educacional**, Araraquara, v.5. n.3. e. 29472968, set./dez.2021.

SOUZA, P. R.; COELHO, J. P. P. Aspectos legais da educação infantil no Brasil e as Políticas de financiamento. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15. n. 2, p. 1-09, abr./jun. 2018.

TAQUETTE, S. R.; BORGES, L. **Pesquisa qualitativa para todos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

TEIXEIRA, I. A. de C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TEIXEIRA, I. A. de C.; PÁDUA, K. C. Despertar o vivido e a sua intensidade imaginativa: o trabalho com narrativas em pesquisa. *In*: ABRAHÃO, M. H.; CUNHA, J. L. da; BÔAS, L. V. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018.

VIEIRA, L. M. F. “Mal necessário”: creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970). *In*: FREITAS, M. C. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 165-204.

VIEIRA, L. M. F.; FALCIANO, B. T. Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 788-805, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 27 nov. 2023.

VIVO. Os desafios de professoras que são mães, durante a pandemia. **Portal da Vivo**, 7 abril 2021. Disponível em <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/os-desafios-de-professoras-que-sao-maes-durante-a-pandemia/#:~:text=A1%C3%A9m%20da%20sobrecarga%20no%20%C3%A2mbito,quanto%20os%20professores%20est%C3%A3o%20exaustos>. Acesso em: 30 set. 2024.

ZAJAK, D. Ensino remoto na educação básica e COVID-19: um agravo ao direito à educação e outros impasses. **EPUFABC**, 15 maio 2020. Disponível em: <http://proec.ufabc.edu.br/epufabc/ensino-remoto-na-educacao-basica/>. Acesso em: 30 set. 2024.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****ESTUDO: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE ENSINO EMERGENCIAL REMOTO**

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, profissão _____. residente e domiciliado na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____ e inscrito no CPF _____, nascido(a) em __/__/__, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “A docência na Educação Infantil em tempos de ensino emergencial remoto”, declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

Estou ciente de que:

I) A pesquisa possui os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Analisar os significados atribuídos pelos docentes à experiência com o Ensino emergencial remoto na educação infantil e

Objetivos específicos:

- Conhecer os sentimentos dos/as professores/as em relação à experiência vivenciada neste período;
- identificar as estratégias utilizadas pelos/as professores/as durante o período pandêmico;
- analisar aspectos relacionados à interação entre professores e crianças, na época do ensino emergencial remoto, através das narrativas docentes.

II) O desejo de refletir a respeito do ensino emergencial remoto na educação infantil, partiu, inicialmente, da necessidade de entender tal fenômeno, recente e inédito na história da educação brasileira. Além disso, tal interesse se fortaleceu diante da minha própria trajetória como professora de turmas da Educação Infantil, durante o período pandêmico, que me levou a refletir sobre aspectos relacionados à docência, enquanto durou este modelo de ensino.

III) Atendendo à exigência do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, pretende-se detalhar os riscos da pesquisa. Como riscos possíveis aos participantes nas entrevistas, destacam-se: invasão de privacidade, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, divulgação dos dados confidenciais, tomar tempo do sujeito ao participar a entrevista. Para minimizar esses riscos serão tomadas as seguintes providências pela pesquisadora: garantia aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa; realização das entrevistas em local reservado e a garantia da liberdade para não responder questões que lhe parecerem constrangedoras, comprometedoras; estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto do participante, e a garantia da confidencialidade das respostas

do/a entrevistado/a. Esta pesquisa visa contribuir com a área da educação infantil, e, entre os possíveis benefícios aos/às docentes participantes, destacam-se: participação em cursos de formação continuada, acesso às pesquisas e material didático elaborado pela universidade, parceria em co-autoria de artigos científicos a serem publicados em periódicos da área. O retorno dos resultados encontrados na pesquisa para as/os professoras/es participantes, poderá contribuir de forma significativa com a reflexão deles/as sobre o ensino emergencial remoto na educação infantil.

IV) Os participantes da pesquisa serão acompanhados durante o período de quatro meses.

V) Caso decida a qualquer momento, desistir da pesquisa, isso não causará nenhum prejuízo a você e também não resultará em necessidade de qualquer explicação ou penalização.

VI) Garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases do estudo, exceto para fins de divulgação científica.

VII) Autorizo o uso de imagens, áudios e videogravações.

() sim () não

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa: () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VIII) O participante da pesquisa receberá uma via deste TCLE;

IX) As despesas da pesquisa serão cobertas pelo pesquisador responsável pelo estudo;

X) Não haverá prejuízo financeiro aos participantes desta pesquisa e não haverá qualquer procedimento que poderá ocasionar danos físicos ou financeiros ao voluntário. Deste modo, não haverá necessidade de indenização por parte da pesquisa e/ou instituição responsável;

XI) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; ao Conselho Regional de Medicina da Paraíba e à Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, 29 de dezembro de 2022.

Assinatura do participante:

Testemunha 1:

Nome/RG/Telefone

Testemunha 2:

Nome/RG/Telefone

Responsável pelo Projeto: Elaine de Oliveira Barbosa Telefone: (081) 99435697

Email: lainyoliveira@hotmail.com

Endereço profissional do pesquisador responsável: Avenida Mário Henrique Mafra, 1273. Parque Capibaribe, São Lourenço da Mata – Pernambuco.

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA

Estado da Paraíba
Prefeitura Municipal de Campina Grande
Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande
Gerência de Projetos

TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande - Paraíba está de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa de Mestrado "A docência na educação infantil em tempos de ensino emergencial remoto", a ser desenvolvido por Elaine de Oliveira Barbosa, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, sob a orientação da Professora Profa. Dra. Maria das Graças Oliveira.

A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande apoia o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados, desde que respeitados os limites éticos e legais, sem a criação de vínculo administrativo ou empregatício com a requerente.

Declaramos ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, respeitando todas as Leis, especialmente as de proteção e tutela dos direitos das crianças e dos adolescentes, bem como das informações e dados a elas inerentes.

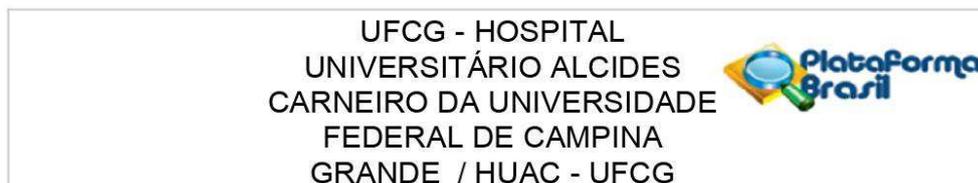
Findo o prazo da pesquisa, deverá o requerente protocolar cópia do projeto e dos dados coletados nesta Secretaria.

Campina Grande, 05 de dezembro de 2022.

Fabíola Alessandra Gaudêncio
Gerente de Projetos - Seduc/CG Matrícula 6307

Rua Paulino Raposo, 347 — São José
Campina Grande / PB CEP 58400-358
Telefone: (83) 3310 - 6925 / Gerência de Projetos — seducprojetos@gmail.com

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE ENSINO EMERGENCIAL REMOTO.

Pesquisador: ELAINE DE OLIVEIRA BARBOSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 66954322.2.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.240.577

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa para fins de elaboração de dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande. A pesquisa tem como objeto as práticas docentes e seus impactos na Educação Infantil a partir do uso de tecnologias da informação durante a pandemia, por professores da rede pública municipal de Campina Grande - PB.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral do projeto é: Analisar os significados atribuídos pelos docentes à experiência com o ERE na educação infantil. Entenda-se por ERE o Ensino Remoto Especial. Por objetivos específicos: "Conhecer os sentimentos dos/as professores/as em relação à experiência vivenciada neste período; Identificar as estratégias utilizadas pelos/as professores/as durante o período pandêmico; Analisar aspectos relacionados a interação entre professores e crianças, na época do ensino emergencial remoto, através das narrativas docentes".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora aponta como Riscos: Como riscos possíveis aos participantes nas entrevistas, destacam-se: invasão de privacidade, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, divulgação dos dados confidenciais, tomar tempo do sujeito ao participar a entrevista. E

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.	CEP: 58.107-670
Bairro: São José	
UF: PB	Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545	Fax: (83)2101-5523
	E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.240.577

apresenta como estratégias para minimizar os Riscos: Para minimizar esses riscos serão tomadas as seguintes providências pela pesquisadora: garantia aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa; realização das entrevistas em local reservado e a garantia da liberdade para não responder questões que lhe parecerem constrangedoras, comprometedoras; estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto do participante, e a garantia da confidencialidade das respostas. A respeito dos Benefícios, a pesquisadora afirma que: "Esta pesquisa visa contribuir com a área da educação infantil, e, entre os possíveis benefícios aos/às docentes participantes, destacam-se: participação em cursos de formação continuada, acesso às pesquisas e material didático elaborado pela universidade, parceria em co-autoria de artigos científicos a serem publicados em periódicos da área. O retorno dos resultados encontrados na pesquisa para as/os professoras/es participantes, poderá contribuir de forma significativa com a reflexão deles/as sobre o ensino emergencial remoto na educação infantil".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa denota relevância científica e social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados ao sistema:

Projeto Completo

Folha de rosto

Termo de compromisso dos pesquisadores

Orçamento

Cronograma

Instrumento de coleta de dados

Termo de Anuência Institucional

Termo de compromisso dos pesquisadores

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências do parecer anterior foram solucionadas, somos portanto de parecer favorável a aprovação do projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 6.240.577

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2070826.pdf	02/06/2023 20:47:36		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_modificado.pdf	02/06/2023 20:47:13	ELAINE DE OLIVEIRA BARBOSA	Aceito
Outros	divulgacao_resultados.pdf	02/06/2023 20:45:02	ELAINE DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	02/06/2023 19:12:50	ELAINE DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR.pdf	02/06/2023 18:39:17	ELAINE DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevista.pdf	30/12/2022 10:06:42	ELAINE DE OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_DA_PESQUISA.pdf	29/12/2022 22:11:22	ELAINE DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	29/12/2022 22:04:40	ELAINE DE OLIVEIRA BARBOSA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	29/12/2022 21:39:51	ELAINE DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	29/12/2022 21:36:33	ELAINE DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 15 de Agosto de 2023

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br