

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE**

Daniela Dal Ongaro

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: A CONSTITUIÇÃO DO SER
PROFESSOR DE/COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS FRENTE A
EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL**

**Santa Maria, RS
2021**

Daniela Dal Ongaro

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: A CONSTITUIÇÃO DO SER
PROFESSOR DE/COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS
FRENTE A EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, Linha de pesquisa Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan

**Santa Maria, RS, Brasil
2021**

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Dal Ongaro, Daniela
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: A CONSTITUIÇÃO DO SER
PROFESSOR DE/COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS FRENTE A
EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL / Daniela Dal Ongaro.- 2021.
253 p.; 30 cm

Orientadora: Doris P. V. Bolzan
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2021

1. Educação Infantil 2. Aprendizagem da docência 3.
Educação remota emergencial 4. Processos formativos I.
Bolzan, Doris P. V. II. Título.

sistema de geração automática de ficha catalográfica da usm. dados fornecidos pelo autor(a). sob supervisão da direção da divisão de processos técnicos da biblioteca central. bibliotecária responsável: vaula schoenfeldt vatta cma 10/1728.

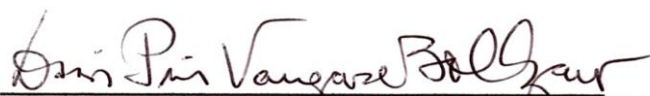
Declaro, DANIELA DAL ONGARO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Daniela Dal Ongaro

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR
DE/COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS FRENTE A EDUCAÇÃO
REMOTA EMERGENCIAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, Linha de pesquisa Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 13 de dezembro de 2021



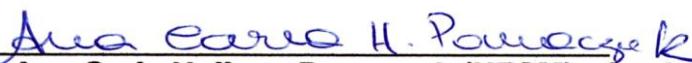
**Prof.^a. Dr.^a. Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**



Prof.^a. Dr.^a Valéria Silva Ferreira (UNIVALI)



Prof.^a. Dr.^a Graziela Escandiel de Lima (UFSM)



Prof.^o. Dr.^a. Ana Carla Hollveg Powaczuk (UFSM) - Suplente

Santa Maria, RS
2021

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível pois muitas pessoas estiveram ao meu lado, incentivando, apoiando e acreditando que eu poderia construir mais uma página da minha história pessoal e profissional. Por isso, agradeço:

a Deus, por sempre me encobrir de luz e coragem, sendo a força e a certeza em todos os momentos dessa caminhada;

a professora Doris, muito mais do que orientadora, uma inspiração, um ser que iluminou e transformou minha história de vida pessoal e profissional. Profe Doris, você faz parte dessa conquista. Gratidão eterna!

ao meu companheiro, Felipe, que sempre incentivou, acreditou e apoiou essa escolha, sendo meu alicerce em todos os momentos;

aos meus pais, por serem sempre meu porto seguro;

ao meu irmão Daniel, presente em minha vida em todas as horas, meu orgulho e também meu grande incentivador;

à minha amiga Carol, companheira de jornada, zelosa, atenciosa e parceira em muitos momentos vividos nestes dois anos e meio de curso;

ao Programa de Pós-Graduação em Educação, a Universidade Federal de Santa Maria, por possibilitarem a realização do mestrado acadêmico;

à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa em Educação.

às professoras de Educação Infantil do Município de Santa Maria, por terem doado seu tempo e suas experiências para que esta pesquisa tivesse êxito;

às minhas colegas, amigas que sempre estiveram por perto, mesmo distantes por conta da pandemia, mas que marcaram minha trajetória pessoal e formativa;

à todos e todas que, de uma forma ou outra estiveram presentes no percurso desta caminhada, gratidão para sempre!

RESUMO

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR DE/COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS FRENTE A EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL

AUTORA: Daniela Dal Ongaro
ORIENTADORA: Doris Pires Vargas Bolzan

A construção deste trabalho pautou-se na temática sobre a aprendizagem da docência, tendo como movimento tensionador, o contexto da educação de/com bebês e criança pequenas, especialmente em um cenário histórico marcado pela vivência de uma pandemia. O estudo desenvolvido insere-se na Linha de Pesquisa (LP 1) – Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional – do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A pesquisa apresenta como temática a aprendizagem da docência no contexto de Educação Infantil, considerando a educação de/com bebês e crianças pequenas frente ao contexto emergencial pandêmico. O(a) professor(a), quando inserido em um espaço de vida coletivo, de bebês e crianças pequenas, tem o desafio de aprender quem são e como aprendem esses seres languageiros, e diante de uma pandemia, este desafio se torna ainda maior. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo compreender a repercussão dos processos formativos que constituem a docência na educação de/com bebês e crianças pequenas a partir da educação remota emergencial. E, como objetivos específicos buscamos identificar as concepções sobre a aprendizagem docente com bebês e crianças pequenas, reconhecer os desafios da prática docente, tendo como premissa as especificidades dos bebês e crianças pequenas; identificar os contextos emergentes na educação com bebês e crianças pequenas e, reconhecer os desafios e aprendizagens que a educação remota, em contexto de pandemia mundial, trouxe aos professores que trabalham com esse público de crianças. Para sustentar nossa investigação, a metodologia proposta está assentada na pesquisa qualitativa narrativa de abordagem sociocultural, alicerçada nos estudos de Bolzan (2002, 2019), Gatti (2006), Bauer e Gaskell (2002), Clandinin e Connelly (2015), Bakhtin (2010), dentre outros. A escolha por esta metodologia emerge da compreensão de que vivemos em um meio social, histórico e cultural que influencia diretamente nos modos de ser, pensar, agir e falar dos sujeitos. Nesta direção, a pesquisa foi realizada em duas etapas de investigação. Na primeira, desenvolvemos um estudo exploratório com as professoras da Rede Municipal de Educação Infantil do Município de Santa Maria. A partir desse estudo, buscamos conhecer suas vivências, seus desafios e aprendizagens na docência de/com bebês e crianças pequenas. A segunda etapa contou com a realização das Rodas de Conversas, baseadas em eixos - tópicos guia, os quais emergiram da interpretação dos achados do estudo exploratório. No entanto, a partir das narrativas docentes, compreendemos como a **aprendizagem da docência** foi sendo constituída durante a educação remota emergencial. Os(as) professores(as) foram aprendendo a **docência** a partir das suas vivências cotidianas, por meio da busca pela formação continuada e no dia a dia do desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Atrelado a isso, os **processos formativos** foram a forma que as professoras encontraram para enfrentar os desafios dessa **docência**, que foi permeada pelos **contextos emergentes**. Assim, aconteceu a **aprendizagem da docência** das professoras que atuam nos contextos de educação de bebês e crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Aprendizagem da Docência. Educação Remota Emergencial. Processos Formativos.

ABSTRACT

TEACHING LEARNING: THE CONSTITUTION OF BEING A TEACHER OF/WITH BABIES AND SMALL CHILDREN IN FRONT OF EMERGENCY REMOTE EDUCATION

AUTHOR: Daniela Dal Ongaro
ADVISOR: Doris Pires Vargas Bolzan

The construction of this work was based on the theme of teaching learning, having as tensioning movement the context of education of/with babies and young children, especially in a historical setting marked by the experience of a pandemic. The study developed is part of the research line (LP1) - teaching, knowledge and professional development - of the graduate program in education (PPGE) in the course of Master's in Education of the Federal University of Santa Maria (UFSM). The research presents as thematic teaching learning in early childhood education, considering the education of/with infants and young children facing the pandemic emergency context. The pedagogue, when inserted in a collective living space of babies and young children, have the challenge of learning who they are and how they learn these language beings and in the face of a pandemic, this challenge becomes even greater. In this sense, this study aims to understand the impact of the training processes that constitute teaching in the education of/with infants and young children from emergency remote education. And, as specific objectives, we seek to identify the concepts about teacher learning with infants and toddlers, recognize the challenges of teaching practice, premised on the specifics of babies and young children; identify emerging contexts in infant and toddler education and, recognizing the challenges and learning that remote education, in the context of a global pandemic, has brought to teachers who work with this audience of children. To support our investigation, the proposed methodology is based on qualitative narrative research with a sociocultural approach, based on studies of Bolzan (2002, 2019), Gatti (2006), Bauer e Gaskell (2002), Clandinin and Connelly (2015), Bakhtin (2010), among others. The choice for this methodology emerges from the understanding that we live in a social, historical and cultural environment that directly influences the subjects' ways of being, thinking, acting and speaking. In this direction, the research was carried out in two stages of investigation. In the first, we developed an exploratory study with teachers from the Municipal Children's Education Network of the Municipality of Santa Maria. From this study, we seek to know their experiences, their challenges and learning in teaching/with babies and young children. The second stage included the realization of the Rounds of Conversations, based on axes - guide topics, which emerged from the interpretation of the findings of the exploratory study. However, from the teachers' narratives, we understand how **teaching learning** was constituted during emergency remote education. The pedagogue learned teaching based on their daily experiences, through the search for continuing education and in the day-to-day development of their pedagogical work. Linked to this, the **training processes** were the way the teachers found to face the challenges of this teaching, which was permeated by **emerging contexts**. Thus, the **teaching learning** of the pedagogue who works in the contexts of education of infants and young children took place.

Keywords: Child education. teaching learning. emergency remote education. formative processes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da sistematização interpretativa dos achados da pesquisa.....	160
Figura 2 – Esquema interpretativo	191

LISTA DE GÁFICOS

Gráfico 1 – Formação inicial dos participantes do estudo	120
Gráfico 2 – Tipos de formação continuada que os professores participam	122
Gráfico 3 – Percentual de professores que trabalham, ou não, com outros níveis de ensino	124
Gráfico 4 – Percentual de professores que trabalham apenas como professor ou exercem outra função.....	124
Gráfico 5 – Percentual que considera a importância do acesso às tecnologias digitais pelas crianças de 0 a 3 anos.....	126
Gráfico 6 – A experiência de educação digital como possibilidade, complementar a outro trabalho realizado, para as crianças bem pequenas (0 a 3 anos), fora da pandemia.	133
Gráfico 7 – Formas de trabalho realizado pelas professoras, com bebês e crianças pequenas, durante o período pandêmico	139
Gráfico 8 – Recursos tecnológicos utilizados no desenvolvimento do trabalho pedagógico, com crianças de 0 a 3 anos, antes da pandemia.....	140
Gráfico 9 – Modo como os professores mantiveram contato com suas crianças durante a pandemia	142
Gráfico 10 – Principais necessidades identificadas no público de crianças atendidas.....	144
Gráfico 11 – Recursos tecnológicos utilizados no desenvolvimento do trabalho pedagógico, com crianças de 0a 3 anos, antes da pandemia.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Primeiros achados do estado do conhecimento.....	33
Quadro 2 - Endereço eletrônico dos trabalhos	34
Quadro 3 - As tecnologias digitais necessárias à formação docente	79
Quadro 4 – Escolas Municipais com a Etapa de Educação Infantil – Localização por Regiões	104
Quadro 5 – Organização dos Tópicos guia e dos Eixos Norteadores	112
Quadro 6 – Perfil inicial dos sujeitos	119
Quadro 7 – Sistematização e categorização das narrativas.....	161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APO	Ações Pedagógicas Orientadas
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EaD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EMEIs	Escola Municipal de Educação Infantil
GPFOPE	Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IN	Instrução Normativa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPPs	Projeto Político Pedagógico
SMED/SM	Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria
TC	Termo de Confidencialidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEIIA	Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 AS VIVÊNCIAS DA TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL: [RE]SIGNIFICANDO A CONSTITUIÇÃO DOCENTE ...	21
2 INSERÇÃO TEMÁTICA: CAMINHOS PERCORRIDOS E ESTUDOS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	31
3 REFERENCIAL TEÓRICO: CONSTRUINDO OS FIOS QUE SUSTENTAM O ESTUDO	58
3.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS IMPORTANTES	58
3.2 OS BEBÊS E AS CRIANÇAS PEQUENAS: O DESENVOLVIMENTO DAS SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS	60
3.2.1 O desenvolvimento infantil a partir de Vygotski.....	65
3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A APRENDIZAGEM DOCENTE: DESAFIOS, TENSÕES E PERSPECTIVAS ...	69
3.4 A APRENDIZAGEM DOCENTE COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS FRENTE À EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL E AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS.	75
3.4.1 A implementação do Ensino Remoto [educação remota] Emergencial no Município de Santa Maria: orientações e regulamentações	81
3.4.2 O ensino híbrido como possibilidade.....	89
4 O PERCURSO INVESTIGATIVO: UMA TEIA EM [RE]CONSTRUÇÃO....	94
4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS: PRINCÍPIOS INVESTIGATIVOS.....	94
4.2 TEMÁTICA DA PESQUISA	100
4.3 PROBLEMA DE PESQUISA	101
4.4 OBJETIVOS DA PESQUISA	101
4.4.1 Objetivo Geral	101
4.4.2 Objetivos Específicos	101
4.5 CONSIDERAÇÕES DE CARATER ÉTICO DA PESQUISA.....	101
4.6 O CONTEXTO E OS COLABORADORES DA INVESTIGAÇÃO	103
4.6.1 O contexto da pesquisa.....	103
4.6.2 Os colaboradores da pesquisa.....	105
4.7 PERCURSO INVETIGATIVO: OS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS.....	108
4.7.1 Questionário para levantamento do estudo exploratório	108
4.7.2 Os tópicos guia – Eixos Norteadores	110
4.7.3 As Rodas de Conversas.....	111
4.7.4 As Rodas de Conversa como instrumento de investigação	114

4.7.5 O processo de interpretação e categorização dos achados.....	117
4.8 ESTUDO EXPLORATÓRIO: ACHADOS PRELIMINARES	118
4.8.1 O Cenário Pandêmico e o Ensino Remoto [educação remota] emergencial - as concepções docentes	125
4.8.2 O Ensino Remoto [educação remota] Emergencial – vivências, desafios e superação.....	144
5 AS NUANCES DO PROCESSO DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DAS NARRATIVAS	155
5.1 INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS – NARRATIVAS DOCENTES.....	161
5.1.1 As narrativas das professoras a partir da dimensão da docência	161
6 APONTAMENTOS FINAIS	189
REFERÊNCIAS.....	202
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA A PESQUISA – SMED SANTA MARIA	206
APÊNDICE A – BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA	208
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO – ESTUDO EXPLORATÓRIO	228
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	234
APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	238

1 AS VIVÊNCIAS DA TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL: [RE]SIGNIFICANDO A CONSTITUIÇÃO DOCENTE

É inverno de 2020 e estamos há dezenas de dias mantendo o distanciamento físico, devido a pandemia da Covid19. Está frio, e eu, encoberta por uma manta, inicio a escrita do percurso que engendrou esta pesquisa. As mãos geladas começam a tocar o teclado do computador e em meio as dúvidas sobre o que é, ou não, importante escrever, relembro a minha infância, minha adolescência e o início da minha trajetória acadêmica e profissional. Impossível não deixar a emoção tomar conta, pois quando rememoramos histórias, sentimos a nostalgia daquele tempo, ainda vivo em nossa essência humana.

A formação docente é um processo que se desenvolve pelo constante caminhar rumo a aprendizagens capazes de fomentarem nossa prática pedagógica. É por isso que, durante minha trajetória profissional, sempre me questioneei sobre muitas práticas e teorias que se faziam presentes no exercício da docência, como também no trabalho de colegas de profissão. Foi então, na Educação Infantil, que vivenciei os encantos e desencantos de ser professora, especialmente, de ser professora de/com bebês e crianças pequenas. Muitos questionamentos, incertezas, inseguranças e medos se faziam presentes no dia a dia desse trabalho que tão é desafiador, intenso e imensurável.

Antes de tecer a história dessa jornada de trabalho tão importante para mim, penso ser relevante trazer nesta escrita, um pouco da minha trajetória formativa, a qual iniciou-se no ano de 2009, com o ingresso no Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Como acadêmica neste espaço, pude compreender algumas teorias e refletir acerca da formação docente, respaldada por estudiosos desta e de outras áreas que também contribuíram para reflexões e diálogos teóricos-reflexivos.

Realizei duas pesquisas que também contribuíram com essa formação, sendo a primeira delas realizada como trabalho final de graduação (TCC) e, a segunda, realizada como monografia de especialização, ambas voltadas à temática acerca do olhar sobre as variáveis socioculturais das crianças na organização da vida/realidade escolar, e de como os professores e os gestores se utilizavam dessas especificidades para organizar seu trabalho pedagógico. Tais pesquisas emergiram dos estudos desenvolvidos durante os cursos de Pedagogia e, posteriormente, Especialização em Gestão Educacional, como também por meio da minha participação como bolsista de iniciação científica no Grupo de Pesquisa GPFPOPE (Grupo de Pesquisa e Formação

de Professores: Educação Básica e Superior), no qual tive a oportunidade de aprofundar muitos conceitos, refletir e questionar sobre o “ser professor”, “a constituição docente”, tanto na Educação Básica como Superior. No grupo de pesquisa, certamente, vivenciei muitas outras aprendizagens, outros desafios e reflexões que na graduação não foi possível. Minha formação profissional e, sem dúvida, pessoal, carrega as marcas, as histórias e as pessoas do GPFOPE, pois foi neste espaço que cresci, aprendi, conheci, lutei, conquistei e firmei minha docência.

Ainda hoje (2021) permaneço no referido grupo, estando vinculada ao projeto “*Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes*”, o qual busca compreender os processos formativos e a docência em contextos emergentes. Estes, por sua vez, segundo os estudos de Bolzan (2016) e Morosini (2006) são caracterizados pelos espaços acadêmicos e/ou escolares, onde as tecnologias e as diversidades socioculturais estão presentes. Isso tudo sinaliza para os desafios, e também possibilidades, que a contemporaneidade vem trazendo. Logo, exige-se que modificações sejam implementadas, propondo-se um modo diferente de pensar e fazer docente.

Seguindo com o lembrar da trajetória acadêmica e profissional, após a formação no Curso de Pedagogia e já ingressando no Curso de Especialização, senti a necessidade de vislumbrar, na prática, o que é ser professor. Foi, então, que comecei a trabalhar em uma escola da rede particular de Educação Infantil do município de Santa Maria, na qual permaneci durante dois anos (2013-2015), sendo que, depois deste período, ingressei (2015) na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM (UEIIA/UFSM), como bolsista da Pós Graduação (Especialização em Gestão Educacional). No ano de 2016 fui contratada para ser professora nesta instituição e, a partir dessa nova etapa, muitos outros questionamentos começaram a permear minha trajetória como professora de Educação Infantil.

Não poderia deixar de destacar também um pouquinho da minha vida pessoal, das minhas memórias de infância, de criança, de estudante da zona rural de um município com pouco mais de seis mil habitantes. Nesta localidade, que se chama até hoje de Sítio dos Mellos, eu nasci e permaneci até adentrar na faculdade, aos 18 anos de idade. Morava com meus pais, meu irmão que, quando eu completava sete anos, já saiu de casa para ingressar no serviço militar, e minha avó (*in memorian*), com a qual permaneci até os treze anos, tendo ela se mudado para outra cidade, com uma de suas filhas. Meus pais eram agricultores, trabalhavam o dia todo na roça (lavoura)

e eu ficava em casa, com minha avó. A minha mãe, geralmente, frequentava a roça no turno da tarde, pois pela manhã tinha os afazeres domésticos, que não eram poucos. Minha avó então, com a idade já avançada, ficava mais disponível para me cuidar e brincar comigo.

Menina do interior, adorava brincar de construir casinhas pelos galpões e arvoredos, no jardim da vó, na varanda da casa. Subir nas árvores, fazer cabanas debaixo da mesa, pegar talheres (escondida) e criar utensílios para brincar nas casinhas, isso eu adorava. E pegar as verduras e legumes da horta? Ah, isso era aventura, pois se a mãe e a vó vissem, lá vinha um sermão. Minhas casinhas eram enfeitadas, organizadas e, vez ou outra, recebia minhas amigas. Certo dia, na época das flores maria-mole, eu e uma amiga resolvemos colher muitas, do piquete onde ficavam os animais, para enfeitar nossa casinha. Fomos lá, colhemos, algumas colocamos em vasos, outras penduramos, ficou tão linda nossa casinha de galpão, mas quando chegou o dia seguinte, a decepção, pois todas estavam murchas, sem vida. Mas por que aconteceu isso? Porque não colocamos na água, e ninguém nos disse que era para fazer isso. Porém, agora tínhamos aprendido, com a experiência, de que, para deixar as flores sobreviverem por mais tempo, é necessário colocá-las na água, ou em terra úmida.

E as brincadeiras de escolinha, professor e aluno, que eu e minha avó brincávamos? Essas são memórias que o tempo jamais consumirá, pois lembro, como se fosse hoje, minha avó sentada em uma cadeira, apoiada na máquina de costura, a qual servia para ser sua classe. E eu, escrevendo com giz, no roupeiro do quarto, que era o quadro da professora. Os gizes eu trazia da escola, aqueles pedacinhos que ficavam na calha do quadro, e usava até ficar só o pó, pois na época, não se tinha dinheiro para comprar essas coisas.

Brincar de boneca era outra coisa que eu adorava, assumia o papel de mãe e fazia tudo que era acostuada a vivenciar com minha mãe e as outras mães da vizinhança. Era uma ou duas bonecas que eu tinha, não mais que isso, e as roupinhas era eu que criava, com a ajuda da vó ou da mãe que, às vezes, sentavam para me ensinar a costurar, com agulha, alguns modelos de vestido, calça ou blusa. Momentos bons esses, que eu podia inventar, brincar, experienciar, estar ao lado das minhas amadas (mãe e avó) e ser feliz, muito feliz. E as bonecas de espiga de milho e abóbora recém formando-se? Estas também fizeram parte da minha coleção de bonecas que, não duravam muito, pois acabavam se estragando, claro.

Pois bem, são tantas recordações da infância que trago em minha bagagem que poderia ficar horas e horas a escrever, mas com essas breves “imagens vivas” de criança que trago, quero também construir aqui nesta escrita, algumas reflexões dessa desse tempo de infância, dessas marcas que carrego, da cultura na qual estive, e estou, imersa e me constituí, das pessoas e, especialmente, das professoras que encontrei na vida escolar. Mas por quê elas? Porque falar do tempo da escola, é o que me levou a chegar até este trabalho, para refletir e problematizar as questões da infância, da formação e constituição docente, do contexto de Educação Infantil.

Destas histórias de infância é que surgiram minhas duas pesquisas iniciais (TCC e Monografia), mas claro que, também com as reflexões e estudos que pautaram minha trajetória na formação inicial e continuada. Por isso que, sempre fui movida pela busca em compreender como os professores olhavam para a realidade sociocultural das crianças para então pensar o trabalho pedagógico. Mas qual a relação entre a minha infância com o olhar do professor para as realidades socioculturais e para a organização do trabalho pedagógico? A importância é que eu vivi, senti, entendi e aprendi que, sem olhar para o outro, o sujeito que aprende, se perde muitas oportunidades de aprender e ensinar juntos.

Hoje, voltando minha atenção à Educação Infantil, após uma jornada de estudos e práticas com bebês e crianças pequenas, tenho a dizer que, a infância é um período da vida em que os bebês e as crianças pequenas iniciam seus processos de interação, socialização, suas aprendizagens, constroem suas noções sobre o mundo que as cerca, buscam construir sua autonomia, vivem intensamente, experimentam as coisas sem medo, criam, recriam, transformam, utilizam suas cem, cem mil linguagens para sentir, falar, expressar, aprender, viver. E, isso tudo, são indícios e manifestações que necessitam ser observadas, escutadas, sentidas, refletidas e estrategicamente organizadas, pelo professor, quando planeja e organiza seu trabalho pedagógico.

Eu tive uma experiência muito rica de criança, eu brincava e construía meus enredos, minhas histórias, meus cenários, criava e recriava, aprendendo tantas coisas na minha casa. Não frequentei a Educação Infantil desde cedo, somente a partir dos cinco anos de idade, mas esse período foi muito importante para também aprender, embora aprendizados não muito significativos para mim, para a criança que eu era. Chegava na sala de aula e sentava na mesa quadrada, que tinha espaço para umas quatro ou cinco crianças. Logo, a professora, que recordo até hoje com muito carinho,

nos entregava uma folha mimeografada para que pintássemos e, depois, outra folha para preencher as linhas pontilhadas, depois nos orientava a ir para o tapete brincar – um tapete grande que ficava em um canto da sala, próximo a uma prateleira de brinquedos – e ela ficava em sua mesa, recortando algumas coisas e, vez ou outra, chamando a atenção de uma criança por algum motivo de disputa por brinquedo ou então, por “coisas de criança” descobrindo/aprendendo nas interações e brincadeiras. A professora era muito querida, mas não brincava muito conosco. Ela tinha um sorriso lindo e, às vezes, eu ganhava um colinho dela.

Naquela época, a escola era importante de se frequentar para aprender, mas quais as aprendizagens? Isso eu não sabia, claro, por isso não fazia sentido preencher linhas pontilhadas, por exemplo. Foi nessa jornada como estudante, depois, como acadêmica e, recentemente como professora, que comecei a olhar para este tempo da minha infância e para esta, e outras escolas, que eu perpasssei. Quando falei das brincadeiras de casinha, de professora, de boneca, de subir em árvores, eu queria enfatizar a importância dessas brincadeiras na minha infância e, por que não poderiam ter sido contempladas na escola da minha infância? Compreendo, hoje, que contornar linhas e pintar, sem ultrapassar os contornos, era importante para desenvolver a motricidade fina, mas será que talvez costurar uma roupinha de boneca com agulha também não seria?

Porém, quando me torno essa professora atuante na Educação Infantil, trabalhando com bebês e crianças pequenas, começaram a emergir muitos questionamentos, reflexões, encantos e desencantos, como já dizia anteriormente. Foi nesse campo de trabalho que comecei a perceber o papel do professor de Educação Infantil, a partir das concepções e estudos acerca do que é infância, do que significa ser criança e do que elas são capazes.

Foi nesse tempo então, que comecei a perceber o longo caminho que é preciso percorrer para se constituir professor, especialmente, professor de bebês e crianças pequenas¹ que, por muito tempo foi considerado um cuidador que atendia as necessidades básicas de higiene, cuidado físico e alimentação. Criança potente, protagonista, que brinca e interage, que constrói e desconstrói quantas vezes forem necessárias para aprender, isso não cabia àquela época, ou pelo menos, não se ouvia

¹ Ao utilizar os termos “bebês e crianças pequenas”, não iremos nos restringir a faixa etária, tendo em vista que a realidade das escolas, hoje, é marcada por distintos processos inclusivos, de diversidades de sujeitos e culturas e, esta classificação etária, seria um marcador muito rígido.

falar. Muitas lutas em defesa da Educação Infantil e dos direitos das crianças foram empreendidas para que hoje, século XXI, se possa compreender a criança como um sujeito de direitos e que necessita muito mais do que um assistencialismo, e sim, uma educação que garanta o respeito pelas suas especificidades, bem como o direito ao desenvolvimento integral desse ser que pensa, age e transforma o mundo ao seu redor, por meio de suas linguagens, manifestas por seu modo de desbravar o mundo.

Ao tornar-me professora na Educação Infantil e, nos últimos três anos (2017-2019), especificamente, professora de/com bebês, fui sendo movida por constantes questionamentos que o próprio trabalho com esses pequenos me lançava. É lastimável que os cuidados de higiene e alimentação, por exemplo, tenham sido considerados tarefas de assistencialismo, sem que se percebesse o grande potencial pedagógico existente nesses processos. Hoje, porém, compreendemos que o cuidado está intimamente ligado ao campo do educar, pois quando cuidamos, por exemplo, ao alimentar um bebê, estamos também oferecendo condições para que este aprenda sobre alimentação, sobre motricidade, sabores, aromas, como pode se alimentar sozinho, ou seja, estamos também ensinando.

Diante desta compreensão, de que cuidar e educar são elementos indissociáveis, questionamentos começam a emergir em torno de como o pedagogo (profissional licenciado em pedagogia) se torna professor de/com bebês e crianças pequenas. Vale lembrar que, durante minha formação inicial, esta temática foi pouco aprofundada, em um pequeno número de disciplinas, sendo que estudamos o campo da Educação Infantil de um modo geral, sem muita ênfase nos bebês e crianças pequenas. Então, até que ponto a própria formação docente inicial compreende e fundamenta a educação de/com bebês? Talvez seja uma questão para uma próxima pesquisa, que mereça outra proposta teórico-metodológica, mas este questionamento me acompanha todos os dias. Posto isso, no intuito de desenvolver uma pesquisa que buscasse trazer para discussão a educação de/com bebês, o qual ainda constitui um campo de poucas investigações, reflexões e investimento, é que busquei inserir-me no campo da investigação científica, ingressando no Mestrado Acadêmico em Educação, sob a orientação da professora Doris Bolzan, que me orienta e me proporciona ser uma pesquisadora, desde a graduação em Pedagogia.

Na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, lugar onde vivi e comecei a aprender a docência de/com bebês e crianças pequenas, o estudo sobre o trabalho com esse público, era constantemente realizado pelos professores que, além das

formações pedagógicas semanais, tinham a oportunidade de participar de um projeto de pesquisa específico sobre os bebês. Tal projeto, intitulado “A escuta dos bebês e das crianças pequenas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo”, era coordenado por algumas professoras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) da própria instituição (UFMS) e visava o fomento ao tripé Ensino, Pesquisa e Extensão.

Foi então, nesse âmbito de trabalho e também de pesquisa, que o desejo de expandir os horizontes científicos sobre a docência de/com bebês e crianças pequenas, foi se tornando latente, necessário e vital para minha constituição docente. O desejo era conhecer mais, aprender mais, pesquisar mais e qualificar ainda mais o meu trabalho pedagógico com bebês, além de contribuir com os estudos e disseminação dessa temática no campo das pesquisas sobre Educação Infantil, bebês e crianças pequenas.

A Educação Infantil, especialmente a educação de bebês e crianças pequenas, ainda é considerada como um trabalho voltado ao cuidar da higiene, alimentação e segurança. Porém, observamos que muitos professores tem uma compreensão de que a criança/bebê é o centro do processo educativo, e a escola/creche, é um espaço de ensino, aprendizagem, cuidado e educação onde a criança deve ser considerada “um sujeito histórico e de direitos, que, nas relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva (...)” (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009).

Nos espaços educacionais que tive a oportunidade de trabalhar, e os constructos teóricos de pesquisadores da área que pude ler e refletir, sinalizam que ainda há um distanciamento entre a teoria e a prática utilizada. Ou seja, embora exista a compreensão acerca da criança como centro do processo educativo, ainda se percebe a dificuldade de aliar este conhecimento à prática de sala de aula, o que impõe limitações aos processos de aprender a docência de/com bebês e crianças pequenas.

Portanto, nossa questão de pesquisa é compreender como o professor, com formação para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, aprende a ser docente no contexto da educação de/com bebês e crianças pequenas. Em meio a essa proposta surge também a preocupação em identificar os *contextos emergentes* que perpassam a Educação Infantil, mais especificamente a educação de

bebês, ou seja, quais os desafios e reconfigurações são necessários para que os professores sejam capazes de qualificar o trabalho pedagógico de/com bebês.

Em meio a este movimento de traçar rotas, definir objetivos, organizar uma metodologia de pesquisa que abarcasse essa problemática acerca da aprendizagem docente no contexto de educação de/com bebês e crianças pequenas, fomos surpreendidos com surgimento da pandemia do coronavírus (*covid-19*), em março de 2020, quando tudo parou, o mundo parou. Uma pesquisa que estava sendo planejada, organizada, muito almejada foi também afetada, pois a partir de então, o mundo todo, especialmente nós, no campo educacional, tivemos que repensar os rumos da nossa caminhada e, nos reinventar. Todos precisamos “ficar em casa”, em distanciamento social/físico, o que nos levou a organizar nossa casa para o trabalho e a pesquisa científica. Se antes, o encontro com os colegas, professores, a universidade, o campus, as salas de aula, as interações e o compartilhamento eram nossa rotina diária, a partir de agora, nossa casa e o computador, celular, seriam nossos companheiros diários.

Posto isso, sentimos a necessidade de aprofundar nossos estudos acerca da temática proposta, trazendo para compor a investigação, as incorrências geradas pela pandemia, o que certamente afetou de modo profundo o contexto da Educação Infantil, especialmente no que tange a educação de/com bebês e crianças pequenas. A escola não era mais um espaço de interações e brincadeiras, um lugar para ir todos os dias, encontrar os colegas, as professoras, os funcionários, os brinquedos e tudo mais que lá havia. Muito tempo e incertezas separavam as crianças da escola e, talvez a única estratégia, para os professores, e algumas crianças e famílias, era encontrar outro modo de comunicar-se: o computador, as mensagens via smartfone, o telefone, as cartas, as videochamadas, os encontros online por meio de plataformas digitais, dentre outros recursos.

Com o surgimento da pandemia, a educação brasileira e mundial precisou buscar estratégias e se reorganizar frente a um panorama distinto, nunca vivido no contexto educacional do século XXI. Com isso, a Educação Infantil, já imersa numa seara de desafios e enfrentamentos sociopolíticos, precisou também se “reinventar”. E, a partir dessa “nova realidade”, os professores começam a enfrentar ainda mais desafios, agora, fora do escopo presencial, o que certamente, passou a fazer parte de uma nova forma de ser/pensar/agir/sentir deles, das famílias e crianças.

Diante desse “novo cenário educacional” que estava posto, e refletindo

fortemente sobre os estudos, reflexões e encaminhamentos dessa pesquisa, não poderíamos deixar de contemplar o contexto permeado pelas mudanças (im)postas pela *covid-19*, nessa trajetória investigativa. Sabemos que, a partir deste momento histórico, novas configurações se farão necessárias para que a Educação Infantil continue existindo e não perca o espaço e prestígio sociopolítico e cultural que, por anos, lutou-se para conquistar.

Desse modo, cientes da complexidade de estudos e reflexões que esse contexto, temporariamente emergencial nos impõe, reorganizamos nossa rota investigativa, incorporando ao nosso estudo o objetivo de “reconhecer os desafios e aprendizagens que a educação remota, em contexto de pandemia mundial, trouxe aos professores que trabalham com bebês e crianças pequenas”. Com isso, nosso objetivo geral é *compreender a repercussão dos processos formativos que constituem a docência na educação de/com bebês e crianças pequenas a partir da educação remota emergencial*. E, os objetivos específicos ficaram assim organizados: identificar as concepções sobre a aprendizagem docente com bebês e crianças pequenas; reconhecer os desafios da prática docente tendo como premissa as especificidades dos bebês e crianças pequenas; identificar os contextos emergentes na educação de/com bebês e crianças pequenas; reconhecer os desafios e aprendizagens que a educação remota, em contexto de pandemia mundial, trouxe aos professores que trabalham com bebês e crianças pequenas.

Frente a isso, a problemática que emerge neste projeto, volta-se à questão de compreender como o(a) professor(a) aprende a docência na Educação Infantil frente ao contexto da educação de bebês e crianças pequenas. Para tanto, o fio condutor desta investigação é a necessidade de promover discussões e encontrar elementos que possam fomentar a aprendizagem da docência na Educação Infantil, com crianças de 0 a 3 anos de idade.

Assim, a pesquisa aqui proposta, justifica-se pela relevância de buscar elementos que possam contribuir com os processos formativos envolvidos na aprendizagem da docência de professores que trabalham com bebês e crianças pequenas. Ainda, com o surgimento de uma pandemia, a reinvenção da docência com bebês e crianças pequenas, trouxe mais desafios, os quais engendraram um movimento de aprender a docência nas diferentes esferas da educação. Por isso, além dessas aprendizagens acerca de como trabalhar com bebês e crianças pequenas na escola real, na instituição, com a pandemia, foi preciso lançar mão de

um outro modo de aprender essa docência. As tecnologias digitais acabaram por ser, além de uma opção, um recurso fundamental para manter a comunicação, o contato e a interação entre professores, bebês, crianças e famílias.

Ao tecer as palavras para finalizar a costura deste capítulo, expresso minha incipiência em relação ao ato de escrita, pois esta vai se (trans)formando à medida que caminhamos para buscar, seja nas recordações, nas histórias de outros sujeitos, nas teorias já construídas, ou então, nas significações que damos a tudo isso, elaborando nossos modos de pensar, sentir e fazer pesquisa. Nesta pluralidade de saberes e significados está o desafio da construção de novos aprendizados, novas histórias, novas formas de contribuir com a educação que almejamos (re)construir para nossa sociedade/nação.

2 INSERÇÃO TEMÁTICA: CAMINHOS PERCORRIDOS E ESTUDOS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A metodologia de construção de um estado de conhecimento implica a organização de um “corpus de análise” a ser trabalhado/desenvolvido. Para isso, precisamos ter claro qual o objetivo de nossa pesquisa, a problemática que pretendemos investigar. Logo, podemos lançar mão ao desafio de realizar a pesquisa do estado de conhecimento, ou seja, a realização de um mapeamento, em plataformas digitais, que possa nos mostrar os trabalhos, pesquisas, publicações que estão sendo desenvolvidos em relação ao nosso objeto de estudo. Nesta pesquisa, a proposta é compreender os processos formativos envolvidos na aprendizagem da docência de professores que trabalham com bebês e crianças pequenas. Com essa questão a ser sanada, entendemos que o estado de conhecimento irá nos auxiliar a melhor compreender o campo a ser pesquisado, ou seja, os movimentos de pesquisa que estão atrelados ao nosso objeto de investigação.

Ao realizar a leitura de algumas produções científicas de Morosini e Fernandes (2014, p. 158), encontramos uma narrativa que tratava o estado do conhecimento como sendo “um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida”. As autoras ainda trazem a assertiva de que esse estado de conhecimento tem o propósito de identificar, de registrar e categorizar elementos que nos façam refletir e sintetizar as produções científicas, neste caso, na área de formação de professores da Educação Infantil, em um dado período de tempo. Tais produções podem ser periódicos, teses, dissertações, livros que tratem da temática e que possam trazer conhecimentos e compreensões sobre as publicações e pesquisas científicas relacionadas a Educação Infantil, à aprendizagem docente, ao trabalho com bebês² e crianças pequenas, foco de nossa proposta investigativa.

Sendo o estado do conhecimento um caminho de possibilidades e de inúmeras oportunidades de enriquecimento e aprimoramento da nossa pesquisa, acreditamos que ele nos propõe um movimento de reflexão, retomada, questionamentos e também

² Neste momento do estudo, utilizamos a terminologia “trabalho com bebês”. Porém, no decorrer da pesquisa e, após a avaliação da banca examinadora de qualificação do projeto, optamos pela utilização do termo “educação de bebês e crianças pequenas. Porém, nestas escritas, referentes ao estado do conhecimento, não modificamos a terminologia, tendo em vista que a pesquisa já havia sido realizada.

de desvelamento acerca de assuntos e demandas que nosso campo de estudo vem tratando nos últimos tempos. Além de nos mostrar o que está sendo pesquisado, informa onde (região, estado) e como a pesquisa é desenvolvida, trazendo indicativos conceituais e científicos que podem nos auxiliar no aprimoramento e aprofundamento da nossa investigação. Além disso, também nos faz pensar na relevância que nossa pesquisa terá para o campo educacional, seja em âmbito regional, nacional ou internacional.

Nessa direção, cientes da importância de realizar a pesquisa do estado do conhecimento, como uma etapa primordial para melhor traçar os passos seguintes da investigação, nos lançamos ao desafio de iniciar a caminhada nessa etapa. Elegemos como plataforma de pesquisa o repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) desenvolvido e coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A escolha por esse canal de pesquisa se deu a partir dos estudos de Morosini (2014) e de algumas de suas produções e publicações acerca do Estado do Conhecimento. No ano de 2020, alguns de seus orientandos de mestrado e doutorado elaboraram alguns vídeos³ explicativos que versavam acerca de estratégias, formas de organização e de pesquisa na BDTD, o que contribui significativamente para dinamizar e sistematizar a pesquisa que empreendemos.

Antes de iniciar a pesquisa no repositório digital, elegemos os descritores, ou seja, as palavras chave que fazem parte da pesquisa. Como principal descritor destacamos a **aprendizagem docente**, considerando este como o elemento central que dinamiza a investigação. Os demais descritores que balizam nosso estudo são: **trabalho com bebês, formação de professores da Educação Infantil**.

Ao acessar a plataforma BDTD realizamos um primeiro movimento, colocando no campo de “busca” o descritor **aprendizagem docente**, fazendo um primeiro mapeamento em “todos os campos”, obtendo como resultado, 7.079 trabalhos, ou seja, em qualquer lugar dos trabalhos, aparecia a palavra aprendizagem e docente. Optamos, então, por refinar a busca por “assunto”, pois esse total é muito abrangente e, a busca por “assunto” acaba trazendo os trabalhos que mais tem relação com o tema. Nessa segunda busca encontramos 334 trabalhos. Porém, tínhamos também a

³ Link dos vídeos disponibilizados no youtube: <https://youtu.be/ANPnhAch0og>; <https://youtu.be/8Cq671PxcrU>; <https://youtu.be/OJXmu3TbNhs> ; <https://youtu.be/EDGdmn1rl4A>

opção de realizar a busca delimitando que o descritor aparecesse apenas no título e, com isso encontramos como resultado, 202 trabalhos. Em “busca avançada” podíamos refinar nossa pesquisa, contemplando trabalhos produzidos nos cinco últimos anos (2015-2020), e dessa vez obtivemos um total de 97 trabalhos. Ainda, desses 97 trabalhos, nossa exigência para a pesquisa era de que o termo “aprendizagem docente” aparecesse concomitantemente. Para isso, o mesmo foi colocado entre aspas, por se tratar de mais de uma palavra. Feito isto, obtivemos uma redução de 12, 36%, permanecendo agora com 12 trabalhos que versam sobre a aprendizagem docente. Desses 12, selecionamos aqueles relacionados a Educação Infantil e apenas 2 serviram para análise, sendo que os demais não tratavam do contexto de Educação Infantil.

Nos demais descritores, utilizamos o mesmo processo de busca, porém não pesquisamos mais em “todos os campos”. No quadro 1, que segue, apresentamos a organização do mapeamento realizado, trazendo os dados a partir da busca pelo título, o que acreditamos de ser de maior relevância sinalizar. Também construímos um outro quadro no qual trouxemos o título, autor, ano e link de acesso ao trabalho que selecionamos para cada descritor.

Quadro 1 - Primeiros achados do estado do conhecimento

Palavra	Tipo de busca	Encontrados	Últimos 5 anos	Utilizados
Aprendizagem docente	Título	202	97 – “12”	2
Trabalho com bebês	Título	14	06	04
Formação de professores da Educação Infantil*	Título	153	72 – “10”	08
Ensino remoto	Título	25	18 – “0”	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento e seleção de teses e dissertações encontradas na plataforma BDTD.

Quadro 2 - Endereço eletrônico dos trabalhos

APRENDIZAGEM DOCENTE	
1.	Aprendizagem docente das egressas dos cursos de pedagogia: docência com a infância Fleig, Maria Talita – 2017 URL: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15078/TES_PPGEDUCACAO_2017_FLEIG_MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
2.	Aprendizagem docente na educação infantil: ensinar e aprender em turmas multi-idades Karla Madrid Fonseca - 2017 URL: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15160/DIS_PPGEDUCACAO_2017_FONSECA_KARLA.pdf?sequence=2&isAllowed=y
TRABALHO COM BEBÊS	
3.	Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês Jeniffer de Arruda - 2016 URL: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/135869/arruda_j_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y
4.	O movimento do bebê na creche: índice orientador do trabalho docente José Ricardo Silva - 2017 URL: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151458/silva_jr_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y
5.	A leitura da documentação pedagógica com o crivo de referenciais freireanos: subsídios para uma formação de professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas Rosimeire dos Santos Cardoso – 2018 URL: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21750/2/Rosimeire%20dos%20Santos%20Cardoso.pdf
6.	Definindo o trabalho do professor de bebê e crianças pequenas em centros de educação infantil do município de São Paulo no período entre 2004 a 2016: entre conceitualizações, normatizações e relatos Fátima do Socorro da Silva Carvalho – 2018 URL: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21743/2/F%20c%20a%20tima%20do%20Socorro%20da%20Silva%20Carvalho.pdf
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
1.	As múltiplas linguagens e o processo de formação do professor de educação infantil Kézia Costa de Oliveira Rocha Carvalho - 2018 URL: http://tede.mackenzie.br/ispui/handle/tede/3645
2.	Narrativas digitais multimodais na formação de professores da educação infantil Toquetão, Sandra Cavaletti - 2018 URL: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21418
3.	A formação do professor da educação infantil no contexto da modalidade a distância: o curso de pedagogia em foco Pietrobon, Sandra Regina Gardacho - 2018 URL: http://repositorio.utfpr.edu.br/ispui/handle/1/3350
4.	Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada NASCIMENTO, Flávia Costa do - 2017 URL: http://repositorio.ufpa.br/ispui/handle/2011/9497
5.	O currículo nos cursos de Pedagogia: reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil GONÇALVES, Taynara Martins Resende – 2016 URL: http://btdt.ufm.edu.br/handle/tede/954

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento e seleção de teses e dissertações encontradas na plataforma BDTD.

Com a construção dos primeiros achados (quadro 1), os trabalhos salvos em pastas digitais e também com o quadro (quadro 2) de dados dos trabalhos feita, partimos para o próximo passo, quando realizamos uma leitura sistematizada dos trabalhos, buscando extrair informações mais detalhadas que servirão para análise conceitual e reflexiva das pesquisas dos últimos cinco anos. A bibliografia sistematizada (Apêndice) nos auxiliará na escrita e categorização dos dados, os quais

servirão de respaldo para elaborar o referencial teórico da nossa pesquisa, bem como as demais etapas de investigação.

O descritor **aprendizagem docente**⁴, compreendido, nesta pesquisa, como principal critério de investigação, conduzirá as primeiras reflexões desta sistematização, pois é o “piloto” de nossa trajetória investigativa. Também, por nos mostrar as produções e compreensões acerca de como os professores aprendem a ser docentes, produzidas no período selecionado.

Os dois trabalhos selecionados foram produzidos na região Sul, sendo ambos da mesma universidade (Universidade Federal de Santa Maria). O primeiro, intitulado “*Aprendizagem docente das egressas dos cursos de pedagogia: docência com a infância*”, de autoria de Maria Talita Fleig, trata-se de uma tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da referida universidade, no ano de 2017. Como objetivo a autora buscou “compreender a aprendizagem de ser professora, voltada à docência com a infância, a partir dos processos formativos vivenciados”. Fleig (2017) centrou seus estudos na aprendizagem de ser professora, a qual ela acredita que acontece durante a atividade docente, ou seja, no exercício prático da profissão. Ainda assevera que essa atividade não se reduz apenas ao cumprimento e execução de tarefas, acreditando que ela é gerada e geradora de sentidos que emergem da relação com outro.

O estudo da autora citada possui abordagem qualitativa e é caracterizado como sociocultural de cunho narrativo. As entrevistas semiestruturadas, instrumento de coleta de dados utilizado, foram organizadas em tópicos guia e realizadas com sete egressas dos cursos de Pedagogia da UFSM, diurno e noturno. Os teóricos que subsidiaram os estudos de Fleig (2017) foram Bakhtin (1988, 2011), Bolzan (2002, 2007, 2014, 2016), Davidov e Márkova (1987), Freitas (1998, 2002, 2007), Imbernón (2010, 2011), Tardif (2014), Vygotski (1991, 1995, 1996, 2001, 2011), dentre outros, os quais deram subsídios à construção da abordagem teórica e metodológica, auxiliando na compreensão da tessitura da aprendizagem docente. Esta, oriunda das entrevistas narrativas que foram realizadas com as professoras egressas que atuavam, ou atuaram na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental.

⁴ Pesquisa realizada na BDTD no dia 10 de julho de 2020.

A aprendizagem docente foi considerada a categoria central do estudo segundo a análise dos achados. Essa categoria entrelaça as dimensões categoriais: *trajetórias formativas, atividade docente de estudo, docência com a infância e organização do trabalho pedagógico com a infância*. Ainda, como elemento transversal, que perpassa por todas as dimensões, destaca-se os processos formativos, visto que esses acompanham as professoras ao longo de sua carreira, na trajetória de constituição profissional.

No que tangencia a análise dos achados Fleig (2017) evidenciou as culturas universitárias e as culturas escolares como sendo elementos contextuais que, segundo ela, contemplam a formação inicial e a busca pela instituição formativa como um caminho em busca de diálogo e qualificação dos estudos. Com isso, é possível que se complemente e problematize as ações docentes que são desenvolvidas na educação básica.

Outro resultado obtido na pesquisa de doutorado é o *protagonismo compartilhado*, que envolve as relações entre a comunidade escolar (crianças, professores, famílias, gestão). Esse protagonismo se apresentou como uma meta para as egressas, pois quando ele surge de um docente, ou de alguns docentes, acaba exigindo um tempo maior para que seja aceito dentro da instituição como um elemento de estudo, investigação, problematização, porém acaba desencadeando e fortalecendo a mobilização por mudanças.

Na sequência da investigação constatamos que a constituição professoral é evidenciada e ganha força quando as egressas se inserem no campo profissional, e se percebem assumindo as funções docentes: ensinar, aprender, cuidar e educar crianças, deixando de ser estudante de pedagogia, instaurando-se um perfil profissional.

Conforme a análise dos achados avançava, a autora percebeu que cada participante da pesquisa encontrava um modo próprio para se constituir profissional e pessoalmente, ao longo de suas trajetórias formativas. Quando adentraram no cenário profissional é que tornaram suas ações e reflexões mais consistente, pois nesse contexto era possível a criação e protagonismo, o que permitiu a elas transformar e reformular aquilo que haviam aprendido (na formação inicial) para “dar vida a novo, para não limitar sua atuação” (FLEIG, 2017, p. 169) àquilo que havia aprendido durante o curso de Pedagogia, sendo que a realidade de cada criança é singular e necessita de um olhar também singular, sensível e comprometido. As egressas

sinalizaram também que, a inconclusão inerente do constituir-se docente faz com que reconheçam a importância do permanente processo social de busca, tão imprescindível na produção e dinamização do conhecimento.

Nesta direção, as egressas sinalizaram que a continuidade dos estudos, das pesquisas e da investigação acerca de suas práticas são intrínsecas a profissão, o que constitui as ações autoformativas que, segundo Fleig (2017, 171) “estão relacionadas às ações interformativas que se desenvolveram com a participação e o compartilhamento entre professores, tanto na escola como na universidade”. A participação em reuniões de grupos de pesquisa a fim de buscar novos olhares à ação docente, exigiu também que se estabelecesse uma organização, uma autoavaliação e autorregulação das ações formativas, o que se pode caracterizar como uma *atividade docente de estudo*, segundo análise dos dados da pesquisa.

Contudo, após tomar conhecimento acerca da pesquisa desenvolvida por Maria Talita Fleig (2017) percebemos que os dados apontam que a docência, o aprender e constituir-se professor, não se limita a formação inicial, muito pelo contrário, envolve constantes retomadas, problematização, diálogo da prática, do conhecimento que se tem, com aquilo que pode ser realizado nos contextos reais da escola. Diante disso, está vivo o sentimento de inacabamento do ser docente.

O segundo trabalho encontrado na consulta ao repositório BDTD é intitulado “*Aprendizagem Docente na Educação Infantil: ensinar e aprender em turmas multi-idade*”, e a autoria é de Karla Madrid Fonseca (2018). No seu trabalho, Fonseca (2018) buscou problematizar e refletir acerca de como acontece a aprendizagem da docência na Educação Infantil, em turmas de multi-idades, ou seja, com crianças de zero a cinco anos de idade. Partindo dessa premissa, a problemática que orientou o estudo foi “qual a implicação da atuação em turmas multi-idades de professores da Educação Infantil?”

Seguindo a proposta de pesquisa, o principal objetivo elencado foi “compreender como a atuação em turmas multi-idades repercute na aprendizagem da docência de professores de Educação Infantil”. Para contemplar essa demanda, Fonseca (2018) também elegeu os seguintes objetivos específicos: identificar as trajetórias pessoais e profissionais dos professores da Educação Infantil que atuam em turmas multi-idades; identificar os processos formativos que permeiam a aprendizagem da docência de professores que atuam em turmas multi-idades

e reconhecer as relações existentes entre o ensinar e o aprender no contexto de turmas multi-idades.

Para organizar, desenvolver e fundamentar sua pesquisa, a autora buscou subsídios teóricos nos estudos de Bolzan (2002, 2016), DCNEI (2009), Edwards (2016), Fortunati (2016a, 2016b), Malaguzzi (2016) Prado (2012; 2015), Rinaldi (2014), Vaillant e Marcelo (2012), Vygotski (2007), dentre outros, os quais a auxiliaram na problematização acerca da construção da docência no contexto de atuação em turmas multi-idades, bem como nas construções relativas a concepção de infância, criança, Educação Infantil.

No que tange a proposta metodológica, o referido estudo caracterizou-se como qualitativo sociocultural de cunho narrativo, sustentado pelas contribuições teóricas de André (1995), Bolzan (2006), Denzin; Lincoln et al. (2006), Freitas (2002), Gil (1994), Ludke; André (2012), Vygotski (1991). Como instrumento de investigação foram utilizadas entrevistas narrativas a partir de tópicos guia. Por meio dessa coleta de dados foi possível realizar a análise e categorização dos achados, os quais indicaram os processos formativos e a organização do trabalho pedagógico em turmas multi-idade como as duas categorias que emergem das narrativas. Tais categorias são permeadas pela rede de relações e resultam no aprender a ser professor em turma multi-idade (FONSECA, 2017).

Ao realizar a análise das narrativas foi possível conhecer a proposta que fundamenta e organiza as turmas em multi-idades, a qual é considerada pelas professoras, colaboradoras da pesquisa, como válida, mas desafiadora. Esse desafio é colocado pelas professoras como a necessidade de mobilizar o “exercício de outra docência” (FONSECA, 2018), pois cada criança, em um grupo específico, além de possuir sua singularidade, também possui idade distinta, entre zero e cinco anos e isso exige, a todo tempo, que elas estejam atentas as especificidades das crianças. Os sujeitos da pesquisa ainda destacam que o contexto onde essas turmas existem se caracteriza por um diferencial no que tange as crianças, as quais são consideradas o centro do processo de ensino e de aprendizagem e necessitam que suas singularidades sejam respeitadas, assim como, sejam respeitadas também, as especificidades de cada grupo.

Por meio da pesquisa a autora afirma que a mesma mostrou uma seara de possibilidades para que seja pensada a docência e os processos formativos em contextos emergentes, como no caso da organização de agrupamento multietário na

Educação Infantil (0 a 5 anos) (FONSECA, 2018). Em suas palavras finais, por hora, na pesquisa, Fonseca (2018, p. 165, 166) assevera que a “aprendizagem da docência é um movimento que envolve diferentes aspectos e que, por isso mesmo, não é possível elencar ou definir caminhos a serem trilhados pelos sujeitos para que estes aprendam a ser professor”. Logo, a importância da pesquisa aponta para práticas pedagógicas inovadoras que mobilizem novas aprendizagens, novos desafios e diferentes formas de se realizar uma escuta sensível e atenta a sujeitos pequenos e grandes, ou seja, crianças ou adultos.

Outro descritor que elegemos para compreender de forma mais concisa os principais temas de nossa pesquisa, é o **trabalho com bebês**. Este, por sua vez, se assemelha a um fio condutor que vai tangenciando a tessitura do estudo proposto na pesquisa acerca da aprendizagem docente de professores que atuam no espaço e tempo da Educação Infantil, especialmente com a faixa etária de zero aos 3 anos de idade (0 a 3 anos).

Encontramos no repositório do IBICT o trabalho de Rosimeire dos Santos Cardoso, intitulado “*A leitura da documentação pedagógica com o crivo de referenciais freireanos: subsídios para uma formação de professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas*”. O estudo desenvolvido refere-se a pesquisa de mestrado que objetivou investigar de que modo a documentação pedagógica pode se constituir em um instrumental valioso para subsidiar a formação continuada de professoras da primeira infância, em uma perspectiva crítico-reflexiva. Para melhor compreender os caminhos que a autora da pesquisa elencou para realizar seu estudo, buscamos olhar para seus objetivos específicos, os quais indicam as seguintes intenções: conhecer a compreensão e prática de professoras do Centro de Educação Infantil Jardim Miliunas na utilização da documentação pedagógica; avaliar, sob a ótica das professoras que fazem uso adequado da documentação pedagógica, a contribuição dos registros para suas reflexões e construção de novas práticas pedagógicas; identificar quais as condições responsáveis para que as professoras conhecessem o recurso da documentação pedagógica e pudessem utilizá-lo para refletir sobre as suas práticas e transformá-las; propor um conjunto de ações, a partir dos achados da pesquisa, tendo em vista a melhoria da prática docente com a documentação pedagógica, e da minha (autora) própria prática como CP (coordenadora pedagógica) (CARDOSO, 2018, p. 20, 21).

Para desenvolver sua investigação e alcançar seus objetivos, Cardoso (2018) buscou respaldo teórico nos princípios da Pedagogia de Paulo Freire acerca da formação de professores (2001, 2016, 2017), além dos estudos sobre documentação pedagógica que possuem suas bases alicerçadas nas concepções e práticas de Reggio Emilia. Acerca desta abordagem italiana de estudos sobre infância foram utilizados referências de autores como Edwards, Gandini e Forman (1999, 2016), que subsidiaram a investigação de Cardoso (2018).

Como caminho metodológico percorrido, a autora guiou-se pela abordagem qualitativa, pois compreende que esta considera a realidade da pesquisa como singular, única, e envolve diferentes significados e valores que se tornam significativos dentro de um determinado contexto específico, com suas vicissitudes e suas características próprias, como no caso, a creche que foi espaço da investigação. Os instrumentos que a auxiliaram na investigação e compreensão do cenário onde desenvolveu-se a pesquisa foram: “a análise dos documentos produzidos pelas professoras de uma creche da rede municipal de ensino de São Paulo” e também uma entrevista semiestruturada, realizada com estas professoras, cujo intuito era “conhecer a compreensão e o valor atribuído a produção dos registros pedagógicos” (CARDOSO, 2018, p. 56).

Os dados que foram coletados tiveram como base teórica para análise os pressupostos freireanos de educação e, estes emergem como parâmetros para dialogar com a prática e a formação docente a partir dos seguintes conceitos, ou seja, as categorias de análise: reflexão crítica sobre a prática, leitura da realidade, saberes de experiência feito, diálogo e transformação da realidade (CARDOSO, 2018, p.58). Estas categorias permitiram que a autora analisasse e encontrasse elementos para discorrer sobre as evidências produzidas no estudo. Desta forma, foi possível atender aos objetivos do estudo, o qual pretendeu (re)conhecer o potencial existente no trabalho com a documentação pedagógica, considerando esta como um instrumento valioso de registro que possibilita uma leitura crítico-reflexiva da realidade e propõe caminhos para a qualificação das práticas docentes.

Por meio da análise dos documentos e das narrativas coletadas, Cardoso (2018) discorre acerca do valioso resultado que obteve. Destaca que foi possível refletir sobre sua ação, seu trabalho como coordenadora pedagógica no Centro de Educação Infantil Jardim Miliunas (CEI Jardim Miliunas), além de poder agregar esses conhecimentos à formação continuada das professoras da referida instituição. Deixa

destacado que esses conhecimentos e reflexões estão pautados na perspectiva crítico-reflexiva que é guiada pelos princípios freireanos.

Nas dimensões conclusivas apresentadas na dissertação de Cardoso (2018), o registro, como fonte de documentação pedagógica, é destacado como um instrumento valioso para se pensar, avaliar e refletir criticamente sobre a prática docente do professor da primeira infância, especialmente, no que tange a formação continuada. Isso porque, é no contexto da escola que se pode discutir crítica e coletivamente sobre os acontecimentos vividos no dia a dia e, a partir disso, se pensar as tomadas de decisões, as escolhas que melhor contemplem as demandas das crianças e, assim, aperfeiçoar e qualificar as práticas docentes.

Outro trabalho que selecionamos, a partir da pesquisa com o descritor **Trabalho com bebês**, foi desenvolvido por Fátima do Socorro da Silva Carvalho, no ano de 2018, sendo este apresentado em nível de mestrado. O título compilado para apresentar sua pesquisa foi “*Definindo o trabalho do “professor de bebês e crianças pequenas em centros de Educação Infantil do município de São Paulo no período entre 2004 a 2016: entre conceitualizações, normatizações e relatos”*”. Por meio deste título evidenciamos a ênfase dada ao trabalho do professor de bebês e crianças pequenas, ou seja, como é realizado esse trabalho, as leis que regem essa etapa da Educação Infantil e as normatizações.

Diante disso, buscamos conhecer a proposta da pesquisa de Carvalho (2018) cujo objetivo foi investigar a função do professor de Educação Infantil com base no estudo de diversos teóricos e pesquisadores do tema, além de compreender as leis e normatizações que versam sobre assunto, em âmbito estadual (São Paulo) e nacional (Brasil). Também buscou conhecer as percepções sobre o trabalho do *professor de bebês e crianças pequenas* por meio da realização de entrevistas semi-estruturadas. As mesmas foram realizadas com quatro (04) profissionais da área educacional, que exercem função na Educação Infantil no município de São Paulo, sendo esses, três professoras e uma diretora.

Para fundamentar teoricamente a pesquisa foram utilizados os estudos de Fúlvia Rosemberg, que trata acerca das bases para uma Educação Infantil de qualidade e as especificidades do profissional dessa área; Tizuko M. Kishimoto (1999, 2013), trazendo a atividade de brincar como modo de trabalhar a educação; Emmi Pikler (não consta ano) e Zabalza (2016) são aqueles que discutem a concepção de Educação Infantil que autora se apropriou para sustentar sua pesquisa.

A partir dos dados coletados, Carvalho (2018) organizou quadros síntese, figuras e tabelas para melhor apresentá-los e sistematizá-los em sua análise. Com isso, a autora revela que os resultados permitiram: identificar e estabelecer relações entre estudos realizados e as normatizações acerca da identidade do *professor de bebês e crianças pequenas*, tendo como premissa as concepções de infância e de pedagogia da infância; compreender as manifestações dos sujeitos entrevistados, que apesar de suas experiências, denotaram certo desconhecimento sobre as normatizações, pouco entendimento acerca do que significa *cuidar e educar* no trabalho com esse público, porém, acreditam na importância de se ter um *olhar sempre à criança*; esse *olhar sempre para a criança* denota o entendimento das colaboradoras da pesquisa e as aproxima das teorias estudadas, nas quais a infância é considerada uma fase importante e um momento vital para todos os sujeitos, devendo ser vivida com qualidade pelas crianças e tendo um olhar sensível e cuidadoso pelos profissionais; também os conceitos teóricos, as legislações e os discursos das profissionais revelaram a imperativa necessidade de considerar a criança como um sujeito histórico e de direitos, além de afirmar que a brincadeira é a principal forma de expressão da criança.

Compreendemos, por meio dos achados da investigação de Carvalho (2018) que o trabalho com bebês e crianças pequenas é um tema estudado por muitos pesquisadores da área, porém na prática cotidiana das creches e CEIs ainda precisa ser mais explorado e melhor compreendido. Porém, o que nos traz esperanças de uma Educação Infantil que respeite a criança é o entendimento acerca da valorização dos direitos delas, bem como o entendimento das diferentes linguagens, expressas na brincadeira, como sendo o principal modo de expressão e conhecimento do mundo pela criança.

O outro trabalho encontrado no BDTD foi uma Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da faculdade de filosofia e ciências da Universidade Federal Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Campus Marília). A dissertação intitulada “*Especificidades da Docência na Infância: o foco no trabalho com bebês*” é da autoria de Jeniffer de Arruda, e foi concluída no ano de 2016. O estudo desenvolvido partiu da questão: “Para os profissionais investigados, o trabalho educativo realizado com os bebês tem especificidades?” E como forma de melhor conduzir a investigação e buscar elementos para qualificar ainda mais a pesquisa, Arruda (2016) ainda elegeu as

seguintes questões: “quais as percepções de professores de bebês sobre questões acerca das especificidades do trabalho pedagógico/docência na Educação Infantil? Quais seriam essas especificidades?”

Na busca por sanar as problemáticas que se propõe para a pesquisa, foi estabelecido como objetivo específico “identificar quais são as especificidades do trabalho educativo com bebês na Educação Infantil do ponto de vista teórico e prático”. Ainda, com o intuito de encontrar resultados mais esmiuçados, destacam-se os seguintes objetivos específicos: analisar o que os professores de bebês entendem sobre questões acerca das especificidades do trabalho pedagógico/docência na Educação Infantil; apresentar características do desenvolvimento dos bebês conforme a compreensão da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase nos estudos de Zaporozhets (1960a, 1960b, 1960c, 2010a, 2010b, 1987, 1986a, 1986b).

Como percurso metodológico foi utilizada a pesquisa bibliográfica que contemplou a busca em “fontes de informações digitais (especificamente nas fontes de busca Acervus, Athena, Dedalus e Scielo) e livros referentes aos conhecimentos produzidos sobre o tema (ARRUDA, 2016). Os materiais pesquisados tiveram como critério para serem analisados, que fossem fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, bem como em autores contemporâneos que discorrem sobre formação de professores que tratam sobre questões do campo da Educação Infantil. Além da pesquisa bibliográfica, foram utilizadas ações de campo que tiveram sua base apoiada em entrevistas semiestruturadas e observação da prática de quatro professoras de bebês (crianças de até três anos de idade) em quatro escolas públicas da cidade de Marília (SP).

Por meio dos estudos empreendidos com a investigação, foi possível confirmar que existe “especificidades no trabalho com crianças pequenas e pequenininhas” (ARRUDA, 2016). Essa especificidade parte da ideia de que cada criança se torna humana a partir daquilo que a possibilite vivenciar experiências e aprendizagens motivadoras, que contribuam com seu processo de desenvolvimento. Este, precisa ser mediado por ações, propostas e estratégias pedagógicas organizadas e planejadas de modo intencional, considerando o cuidar e o educar como um processo indissociável.

Ainda, dentre os resultados obtidos, ficou evidente a emergência de se propor cursos de formação docente que viabilizem compreensões sobre a articulação teoria e prática, ao mesmo tempo que desperte, nesse profissional, o interesse pelo

conhecimento, que o leve a encontrar motivos para o aprimoramento profissional. Também foi perceptível o papel substancial da escola e da atuação intencional do docente.

Outro fator de destaque nos resultados da pesquisa foi a potencialidade da criança como sujeito ativo, considerando-a como um dos fundamentos para se desenvolver um trabalho pedagógico humanizador na infância, de modo que esta seja considerada uma pessoa de direitos, além de merecer uma educação motivadora para seu pleno desenvolvimento. Ao encaminhar-se para as últimas escritas de seu percurso investigativo, Arruda (2016) ressaltou que a Educação Infantil tem sim suas especificidades e que, o sujeito que escolher trabalhar nesta etapa da educação básica, com este público de crianças, necessita estudar para ter consciência, conhecer e respeitar isso.

Apresentaremos, na sequência, o trabalho de José Ricardo Silva, apresentado ao programa de Pós-graduação em Educação, no curso de doutorado, em 2017. A tese teve como título *“O movimento do bebê na creche: indício orientador do trabalho docente”* e o motivo que a desencadeou originou-se de constatações teóricas, realizadas pelo autor, que indicavam a existência de concepções assistencialistas no trabalho com bebês em creche. Tais concepções caracterizavam a rotina semelhante a afazeres domésticos, calcados na proteção, alimentação e higiene, o que limitava o trabalho docente, sendo este considerado espontâneo, não diretivo, baseado no cotidiano e na compreensão de que o desenvolvimento do bebê ocorre de modo espontâneo, não necessitando de trabalho pedagógico que organize a rotina e as demandas de cada criança.

Por possuir um entendimento contrário a concepção de creche como lugar de assistencialismo, Silva (2017) buscou respaldo na teoria histórico-cultural para defender que o bebê humano necessita estabelecer relações humanas que favoreçam seu desenvolvimento. Nesse sentido, o estudo proposto buscou defender

[...] a tese de que os movimentos realizados pelos bebês, indício de sua situação social de desenvolvimento, podem ser utilizados como orientadores da prática do professor. Nesta situação, o professor é o profissional capaz de observar e captar o nível de desenvolvimento do bebê por meio dos movimentos que este manifesta para, então, guiar o desenvolvimento em questão. (SILVA, 2017, p. 18)

Sustentado pelo entendimento acerca das questões que envolvem o desenvolvimento, o cuidar e o educar bebês, e também pelo estudo de obras que

problematizavam o trabalho institucional da creche, Silva (2017) elegeu como objetivo geral “apontar a correspondência entre os movimentos externalizados e a situação social de desenvolvimento dos bebês no primeiro ano de vida”. Também trouxe como objetivos específicos: identificar por meio da análise dos movimentos dos bebês, indícios das suas necessidades, interesses, capacidade e intenções comunicativas; compreender a estrutura e a dinâmica do processo de desenvolvimento dos bebês no primeiro ano de vida; analisar as implicações que decorrem da proposição de estratégias dirigidas aos bebês, como forma de explicar suas operações e ações como norteadoras do trabalho docente.

O pesquisador responsável destacou, como hipótese, que os docentes poderão perceber as neoformações dos bebês, em sua zona de desenvolvimento potencial para, desta forma, corroborar com o processo de humanização dos pequenos. Nessa direção, ao escolher uma metodologia que melhor conduzisse os rumos da investigação, Silva (2017) defende o método materialista histórico-dialético e suas orientações, enfatizando que este tipo de pesquisa, desde a sua concepção, tem sido articulada a essa matriz teórico-filosófica e metodológica.

Com o intuito de apresentar indícios que reforçassem a tese de que os movimentos dos bebês podem ser indicativos que orientam a prática do professor, Silva (2017) foi a uma instituição que atendia bebês para realizar sua coleta de dados. Em um determinado espaço desta instituição, quatro bebês na faixa etária de sete a dez meses (7 a 10 meses) foram fotografados e filmados durante um período de tempo. A coleta dos dados foi organizada a partir da relação que os bebês estabeleciam entre pares e com os diferentes materiais, pessoas, tempo e espaço. Diante disso, o método de pesquisa adotado, materialismo histórico e dialético, contribuiu no modo a compreender o movimento do bebê em suas diferentes determinações.

Sustentado por esse entendimento e pelo aporte teórico de autores como Goldman (1979), Lefebvre (1991), Oliveira (2005), Marx (1978), Martins (2008), Vieira Pinto (1979, p. 212), Paulo Neto (2011), o pesquisador realizou ainda algumas proposições com os bebês na creche, buscando afirmar sua tese de pesquisa e, ao mesmo tempo, contribuir com o trabalho do professor de creche.

A teoria histórico-cultural e dialética que guiou a pesquisa, contribuiu com o entendimento de que os bebês nascem com funções psíquicas, que necessitam avançar. Tais funções, como a atenção e a memória serão desenvolvidas, assim como

a linguagem e o pensamento abstrato que contribuem com a construção da consciência e personalidade. Para que isso ocorra, “a qualidade das relações com o entorno e o outro que medeia são imprescindíveis para o desenvolvimento do bebê” (SILVA, 2017, p. 200). A análise e categorização dos dados coletados permitiu demonstrar que os maiores focos de interesse pautados pelo movimento dos bebês (sentar, engatinhar, movimentar a cabeça, ficar em pé) foram em direção aos objetos e a atividades compartilhadas com adultos.

As contribuições de Vygotski justificam a importância que a linguagem, como signo organizador da relação bebê/meio, possui como principal signo que orienta o bebê em suas relações com o meio sociocultural. Nessa perspectiva, embora o bebê ainda não se expresse pela linguagem oral, a fala do adulto se torna elemento de interesse para ele, pois assim vai surgindo a necessidade comunicativa. Por isso, Silva (2017) destaca o importante papel da fala do professor com os bebês.

Como contribuição da pesquisa de doutoramento, o autor destaca que foi possível conhecer o nível de desenvolvimento psíquico do bebê por meio dos movimentos observados em suas atividades na creche. Ao observar esses movimentos e sinais, o professor fica munido de ferramentas que possam auxiliá-lo na organização do seu trabalho, buscando incidir na zona de desenvolvimento potencial do sujeito que está em processo de humanização.

Contudo, a pesquisa apontou algumas problemáticas que emergem do trabalho do professor na creche, as quais trazem limitações ao trabalho com estes pequenos. Por isso, é destacada a emergência sobre o processo de formação dos professores que atuam, ou irão atuar nesta etapa da educação, ou seja, na Educação Infantil, com bebês.

Como terceiro descritor pesquisado, destacamos a **Formação de professores da Educação Infantil**. Dentre os oito trabalhos que consideramos relevantes para analisar nesta pesquisa, destacamos o primeiro deles, cuja autoria é de Kézia Costa de Oliveira Rocha Carvalho e tem como título “*As múltiplas linguagens e o processo de formação do professor de Educação Infantil*”. Tal estudo refere-se a tese de doutorado apresentada ao Programa de pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, no ano de 2018.

A pesquisa desenvolvida por Carvalho (2018) é vinculada a Linha de pesquisa sobre Formação de Professores, o que já nos incita a curiosidade por conhecer sobre qual formação ela vai tratar no seu percurso investigativo. Logo, ao buscar conhecer

a pesquisa da autora, nos direcionamos para o objetivo que orientou o estudo: investigar e analisar como os professores do curso de pedagogia de uma universidade particular do município de São Paulo, em suas práticas educativas, trabalham as múltiplas linguagens na formação do professor de Educação Infantil. Ainda, como objetivos específicos, que delimitarão ainda mais o tema e os aspectos a serem pesquisados, destacam-se: analisar a prática pedagógica dos professores quanto ao oferecimento de múltiplas linguagens nas disciplinas do Curso de Pedagogia e investigar como as alunas identificam, nas disciplinas estudadas, o trabalho com essas linguagens.

Para subsidiar as discussões teóricas acerca da concepção de criança, de Educação Infantil e da área da psicologia com as contribuições de Merleau-Ponty (1964), a pesquisadora valeu-se dos estudos sobre o desenvolvimento das crianças, suas linguagens e culturas infantis de autores como: Vygotsky (1984), Friedmann (2013), Gobbi (2014), Junqueira Filho (2005) e Fochi (2015), além de Masini (2012) e Morin (2010) com suas problemáticas em relação ao pensamento na educação.

Como abordagem metodológica a opção foi pela pesquisa qualitativa, pois Carvalho (2018) entende que esta é a mais adequada, quando se assume o compromisso de analisar a subjetividade dos sujeitos. Como instrumento de coleta de dados, as entrevistas semiestruturadas foram organizadas para que houvesse uma interação com o sujeito investigado, neste caso, as professoras e alunas do curso de Pedagogia da Universidade particular escolhida pela pesquisadora. Para orientar a entrevista, foi utilizado um questionário com perguntas abertas e outras fechadas, e a conversa foi gravada para posterior transcrição e análise. Essa estratégia de investigação serviu para analisar a prática pedagógica acerca do trabalho com as múltiplas linguagens nas disciplinas. Esses dados puderam ser entrelaçados com o material teórico que sustentou o desenrolar da investigação.

No caso da entrevista com as alunas, a organização do questionário seguiu a mesma estrutura, porém direcionando as questões para as acadêmicas. Esta coleta teve como objetivo investigar como as alunas identificam nas disciplinas estudadas a importância do trabalho com as múltiplas linguagens. Para estruturar, desenvolver a entrevista e analisar os dados a pesquisadora valeu-se dos constructos teóricos de Severino (2007), Bardin (2011) e outros, além de leis e normatizações que discorrem acerca da Educação Infantil.

Um aspecto que merece ser destacado como parte dos resultados alcançados com a pesquisa foi acerca do conceito de “múltiplas linguagens”. Em documentos oficiais, essa nomeação ora aparece como múltiplas linguagens, ora aparece como diferentes linguagens, mas em nenhum momento se encontrou a definição para ambos os termos. O que indicava algum entendimento sobre os termos eram alguns exemplos e/ou categorias, mas nada suficientemente plausível, para que fosse possível uma definição que aprofundasse o entendimento do que seriam as múltiplas linguagens.

Também foi percebida a necessidade de se fazer uma revisão nos conteúdos ensinados nos cursos de Pedagogia, considerando-se assim, a emergência de investimento na formação de professores, voltando as ações formativas para a ampliação do olhar, do escutar e do acolher as expressões e as linguagens das crianças. Isso porque, apesar de identificar que as professoras e as alunas tem um conhecimento sobre o que são as múltiplas linguagens, ainda está distante esse conhecimento teórico, da prática que é realizada na creche.

Por fim, a pesquisadora destaca que, a relevância de sua pesquisa foi mostrar evidências de que ainda existem poucos estudos acerca das múltiplas linguagens, especialmente de bebês. Logo, se percebe a necessidade de se propor essa temática para ser discutida dentro dos Cursos de Pedagogia, nos Cursos de Formação de professores.

O trabalho seguinte também se constitui como tese de doutorado, apresentada ao Programa de pós-graduação em Ensino de Ciência e tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa, no ano de 2018. A autora da pesquisa, Sandra Regina Gardacho Pietrobon, intitulou seu trabalho como “*A formação do professor da Educação Infantil no contexto da modalidade a distância: o curso de pedagogia em foco*”.

A autora inicia seu trabalho trazendo um apanhado histórico sobre o surgimento e a implementação dos cursos de EAD

Na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996), elevou-se o patamar da educação a distância à modalidade de ensino, conforme o exposto em seu Artigo 80. Entendida como modalidade, a EaD teria que atender a todas as prerrogativas, legislações e encaminhamentos necessários para que os cursos fossem reconhecidos e legitimados, a partir de então. Os cursos na modalidade a distância possuem características diferenciadas de cursos na modalidade presencial, devido ao fato de que os métodos e processos possuem tempos e espaços que são concretizados pela mediação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). (PIETROBON, 2018, p. 15)

Com isso, os cursos de formação docente, na modalidade a distância, no caso em questão, o curso de Pedagogia, se tornaram um aliado para os profissionais que buscam dar continuidade à sua formação, seja como uma primeira licenciatura, ou então, como uma segunda graduação, complementar a formação inicial. Nesses cursos, são discutidos, problematizados e desenvolvidos saberes necessários ao trabalho do professor, seja ele de bebês, crianças pequenas, adolescentes ou adultos, não somente na modalidade a distância, mas também na presencial.

Diante dessas compreensões iniciais surgiu a problemática da pesquisa, que norteou o trabalho da pesquisadora: “quais os contributos teóricos e metodológicos que um curso de Pedagogia a distância, de uma IES pública do Paraná, ofereceu à prática pedagógica de professores(as) na Educação Infantil?” Para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa, Pietrobon (2018) considerou como hipótese inicial que o Curso de Pedagogia, na modalidade a distância, poderia contribuir com os constructos teóricos e metodológicos para a prática do professor na Educação Infantil. Diante desta hipótese, foram escolhidas as seguintes variáveis: a formação docente no curso de Pedagogia EaD, como variável independente; a prática pedagógica das(dos) professoras(es) investigadas(os), variável dependente e, como variáveis intervenientes, estão o meio no qual o sujeito da pesquisa está inserido, projeções/perspectivas profissionais, a idade e tempo de exercício (PIETROBON, 2018).

No entanto, como requisito para toda pesquisa, foi necessário o respaldo de um objetivo central/geral que orientasse a busca pelos elementos da investigação. Então, esse objetivo buscou “analisar que contributos teóricos e metodológicos foram trazidos à prática pedagógica de professores(as) da Educação Infantil, por meio do estudo de um curso de Pedagogia, na modalidade a distância, de uma Instituição de Ensino Superior Pública”. Como forma de aprofundamento e maior amplitude da investigação, a autora ainda elegeu objetivos específicos, os quais buscavam: investigar se as disciplinas do curso em análise, na modalidade EaD, atenderam, em termos teóricos e metodológicos, à formação docente para a área da Educação Infantil; identificar que saberes (disciplinares, pedagógicos, experienciais) se relacionaram à prática pedagógica na Educação Infantil, por meio da visão dos egressos de um curso de Pedagogia EaD; verificar se a interação professores-alunos-conhecimento foi suficiente no curso investigado, para que a relação teórico-prática

se efetivasse e, por fim, elaborar um produto educacional com foco em uma proposta de organização didático-pedagógica na Educação Infantil, para cursos de Pedagogia EaD.

Como metodologia de pesquisa, Pietrobon (2018) guiou-se pela perspectiva qualitativa e quantitativa, onde utilizou um questionário online, de natureza aplicada, com análise documental da proposta pedagógica do curso investigado. Segundo a autora, a pesquisa aplicada caracteriza-se como tal pois, ao pesquisar em diferentes fontes e aplicar questionário como instrumento de coleta de dados, resulta em um produto que visa contribuir para a formação profissional, na Educação Infantil. Para elaborar, estruturar e formular as questões, a autora seguiu os pressupostos de Gil (2008) e Vieira (2009). Como sujeitos colaboradores da pesquisa, participaram 137 egressos de um curso de Pedagogia EaD, considerando que, a amostra final foi de 51 participantes, de polos diferentes do interior do Paraná (Lapa, Prudentópolis, Dois Vizinhos, Apucarana, Pato Branco, Laranjeiras do Sul).

Além da utilização do questionário para coleta de informações, foi utilizada a análise documental da proposta do curso como fonte de dados. Neste documento foram analisadas as disciplinas e seus respectivos objetivos no que tange o campo da Educação Infantil.

Por meio do percurso metodológico adotado por Pietrobon (2018), de seus estudos teóricos e de suas interpretações e análises, foi possível perceber que, na prática docente, existe uma teoria do conhecimento que direciona o professor em suas escolhas, saberes e formas de atuar. Os dados coletados também desvelam que o curso de pedagogia cumpriu, em termos teóricos e metodológicos, com as funções que foram propostas para a Educação Infantil, quanto aos saberes e conhecimentos profissionais e disciplinares. No entanto, percebeu-se algumas lacunas que surgiram por meio da contribuição dos egressos no que se relaciona aos termos formativos. Isso tudo se revelou quando foi analisada a relação teoria-prática, observando-se uma interação insuficiente no que tange a preparação do estágio supervisionado, as metodologias adotadas e as formas de avaliação.

Observamos ainda, a partir dos estudos desenvolvidos que, existe uma necessidade de aprimoramento profissional dos docentes que atuam na formação dos mesmos, para que assim ocorra uma melhoria na qualidade do ensino EaD. Para isso, é necessário dedicação de tempo e dedicação de carga horária nos seus planos de atividades da instituição. Contudo, no movimento de encaminhar-se para as

finalizações da investigação, evidenciamos que a modalidade a distância para a formação docente, não é o problema, mas sim, o que se faz dela, com que fins é utilizada, a serviço do que e de quem? A partir destas questões, que podem ser consideradas perguntas didáticas, é possível que se planeje um curso de formação docente EaD, salienta Pietrobon (2018), aprofundando assim o sentido de cada uma delas, de modo a contribuir com as decisões que promovam a democratização do ensino.

A dissertação de Taynara Martins Resende Gonçalves, intitulada “*O currículo nos cursos de Pedagogia: reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil*”, vem discorrer acerca da organização curricular dos Cursos de Pedagogia no que tange o cumprimento das prescrições legais acerca da Formação de Professores da Educação Infantil.

O trabalho por ela realizado foi apresentado ao Programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, no ano de 2016. O objetivo principal foi “verificar como os cursos de Pedagogia na região do Triângulo Mineiro estão organizando seus currículos para atender às exigências de formação de professores da Educação Infantil estabelecidas pela legislação vigente”. E como objetivos específicos, podemos destacar: identificar quais são as concepções curriculares dos cursos de Pedagogia da região do Triângulo Mineiro em relação à formação de professores para a Educação Infantil; verificar se as discussões e práticas vivenciadas durante o curso de Pedagogia atendem às demandas de formação para a Educação Infantil; e averiguar qual a concepção de professores do curso de Pedagogia e de professores que atuam na Educação Infantil, em relação à organização curricular referente à formação de professores.

Como a Educação Infantil no Brasil foi oficializada pela LDB nº 9.394 de 1996 e incorporada à Educação Básica como primeiro nível de escolarização, aos profissionais foi exigido o domínio sobre a prática educativa, ou seja, o entendimento sobre o que significava cuidar e educar como ações educativas. Agora, com essa nova configuração, não poderia mais manter-se como mero ofício de cuidar, como era realizado nas creches. Essa inclusão foi alvo de muitas problemáticas e inquietações no que tange a formação dos profissionais que iriam atuar com esse público. Partindo desta premissa, Gonçalves (2016) partiu da seguinte problemática para iniciar sua pesquisa: de que maneira os cursos de Pedagogia, na região do Triângulo Mineiro, estão sendo organizados com relação aos seus currículos, tendo em vista o

atendimento das exigências de formação de professores da Educação Infantil estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996?

Com a questão de pesquisa proposta e os objetivos organizados, foi necessário traçar uma rota para conduzir a pesquisa. Por isso, a autora estabeleceu os instrumentos e o caminho metodológico que julgou serem os mais apropriados para guiar sua investigação. Foi realizada a coleta de dados por meio de entrevista e análise dos PPPs (Projeto Político Pedagógico) e fichas de disciplinas do curso de Pedagogia das Universidades que participaram da pesquisa. Desse modo, a investigação foi classificada como exploratória e descritiva. Considerada exploratória pois proporciona ao investigador um maior conhecimento acerca do tema pesquisado e, descritiva porque aborda características do campo educacional, cujo foco é conhecer determinada comunidade ou contexto escolar, suas particularidades, sua cultura, seus problemas.

Nesta direção, a pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada por ser de cunho processual construtivo-descritivo e dialógico, favoreceu o entendimento acerca da importância que o diálogo e a heterogeneidade dos sujeitos agregam a investigação. Partindo desta premissa, foi realizado o levantamento bibliográfico para leitura e revisão de literatura e, em seguida, a análise documental e a entrevista para compreender a percepção dos sujeitos acerca do tema investigado.

Para subsidiar e fundamentar sua pesquisa, Gonçalves (2016) buscou apoio em fontes bibliográficas que versavam sobre a formação de professores, a formação do pedagogo e, em especial, a formação do professor da Educação Infantil. Ela destaca como importantes contribuições teóricas, os estudos de Saviani (2009); Gatti (2009); Tardif (2002); Mizukami (2002); Silva (1999); Kishimoto (1999); Pimenta (1997); Kuhlmann Jr (1998) e Libâneo (1996).

Após coletar os dados, por meio das entrevistas e da análise documental, foi percebido que:

[...] alguns cursos não se reorganizaram para atender às exigências das legislações apresentadas, de forma que continuam oferecendo poucas disciplinas que abordam a temática, contribuindo assim, de forma insuficiente para a formação de professores para a Educação Infantil. Vale destacar, porém, a existência de profissionais que estão lutando por essa reorganização, o que nos faz acreditar que esta é possível, apesar de já terem se passado muitos anos da criação destas legislações. (GONÇALVES, 2016, p. 105)

Esta problemática, encontrada por meio da investigação, revela a urgente necessidade de revisão dos currículos de formação de professores, além da necessidade de maior envolvimento dos políticos e da sociedade em geral, no que concerne a valorização dos professores, de modo a garantir-lhes condições mais dignas de trabalho. Posto isto, muito ainda precisa ser feito para se conseguir a valorização e o devido reconhecimento para a Educação Infantil e os profissionais que nela trabalham.

Ainda, Gonçalves (2016) apresentou como resultados de sua investigação que, o maior desafio presente na formação de professores da Educação Infantil é o distanciamento entre teoria e prática. Melhor dizendo, é a dificuldade de aliar a teoria estudada na Universidade com a realidade presente nas salas de aula. Foi destacado que, quando as docentes em início de carreira adentram ao contexto de trabalho com as crianças, elas se deparam com elementos desconhecidos, o que gera insegurança, medo, desmotivação. Por isso, a pesquisadora propõe que os cursos de Pedagogia se voltem a contextualizar a prática de salas de aula, articulando-a com as teorias estudadas, promovendo assim, a formação de um profissional mais seguro e motivado em sua atuação.

A dissertação de Fabiana Bartholomeu, publicada em 2016, teve como título *“Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenado pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil”*. A mesma foi apresentada a Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: formação de formadores.

A pesquisa de Bartholomeu (2016) emergiu por conta de sua inquietação acerca da fragilidade com que os professores chegam as salas de aula da Educação Infantil, etapa que trabalha com a primeira infância, um período de desenvolvimento importantíssimo para as crianças de 0 a 3 anos de idade. Com isso, ela acredita que a escola, durante sua formação continuada, precisa informar esse profissional recém-formado, sobre seu papel, contribuindo com o desenvolvimento de sua identidade profissional. Como justificativa para a pesquisa, Bartholomeu (2016) destacou que entre os anos de 2014 e 2015 realizou um planejamento e desenvolveu, com as professoras do CEI, um modo de fazer o registro do dia a dia. A pesquisadora relata que eram realizados registros descritivos e sem análise, ou seja, a cada dia as

professoras anotavam o que era realizado e o que acontecia na sala de aula, do início ao fim do turno de trabalho, dando ênfase nos principais acontecimentos.

Baseada nesse movimento inicial com as professoras, a autora relata que isso era uma forma para que se pudesse assumir, aos poucos, o compromisso da reflexão sobre a ação, por meio do registro reflexivo. Sob este viés, ao buscar assumir uma formação continuada que contemplasse a reflexão, voltada à formação dessas professoras, é que surgiu a temática de sua pesquisa: “o desenvolvimento profissional dos professores por meio da observação e de registros reflexivos sobre sua prática” (BARTHOLOMEU, 2016, p. 13)

Ao buscar discorrer sobre o papel do Coordenador Pedagógico na formação de professores da Educação Infantil, por meio do uso do registro reflexivo, a pesquisadora foi movida por alguns questionamentos que a orientaram na construção de seu objetivo geral de pesquisa que foi “investigar a atuação da coordenação pedagógica no processo de construção de registros reflexivos como uma estratégia de formação continuada, em serviço, para professoras da Educação Infantil de uma creche indireta da Rede Municipal de São Paulo, levando em consideração as possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional dessas professoras”.

Como objetivos específicos foram destacados: discutir a importância dos registros reflexivos no processo de formação continuada de professores, especialmente na Educação Infantil; compreender a evolução do processo de construção dos registros reflexivos dos professores de Educação Infantil; mensurar como o trabalho do Coordenador pedagógico, por meio do uso de registros reflexivos, tem-se consolidado em prática de ação pedagógica no processo de formação continuada de professores de creche.

Para desenvolver seu percurso metodológico, a pesquisadora optou pela realização da pesquisa qualitativa que envolve a análise documental de registros produzidos pelo grupo de professoras, no período de 2014 a 2016. Por análise documental ela entende ser uma técnica que complementa outras técnicas ou revela novas informações sobre determinado tema ou problema.

Os documentos analisados foram aqueles construídos pelas professoras, durante o período de formação continuada, em que elas registravam suas aulas. Esse material se constituiu como principal fonte de dados para análise documental, sendo eles: os registros realizados pelas professoras em 2014, período de início da proposta; os registros da avaliação institucional realizada em dezembro de 2014, que também

avalia o andamento do processo formativo; os depoimentos - de produção escrita das professoras - realizados durante uma dinâmica sobre o assunto 'registro reflexivo'; os registros das professoras do ano de 2015 e os registros das professoras no ano de 2016. A análise foi realizada de modo cronológico, evidenciando os movimentos de produção escrita reflexiva das professoras, com a intervenção da coordenadora pedagógica.

Para subsidiar e aprofundar a análise e reflexão dos achados, a pesquisadora utilizou como aportes teóricos os estudos de Dewey (1959), Schön (1983), Nóvoa (1992) que versam sobre o professor reflexivo e a importância das práticas reflexivas; e Clementi (2012), Schön (1992), Nóvoa (1992), Placco (1994), Freire (1996), Warschauer (1993, 2001) e Zabalza (2004) que tratam do papel do coordenador pedagógico.

A partir da coleta, análise e sistematização dos achados da pesquisa Bartholomeu (2016) destaca que foi possível verificar que, ao registrar de modo reflexivo, o professor consegue se reconhecer como um mobilizador e produtor de conhecimento, de modo que é capaz de socializar desse conhecimento, ou seja, compartilhar com o outro e com o contexto aquilo que produz. Desta forma, é possível se obtenha como resultados, novas aprendizagens e saberes.

Além disso, a pesquisa mostrou que as observações e os registros das ações pedagógicas que foram investigadas, quando compartilhados com o outro, possibilitam reflexões teóricas e práticas, bem como, uma tomada de consciência dessas ações. Isso acaba impulsionando as mudanças da/na atuação docente dos profissionais que, nesta pesquisa, atuam com a etapa da primeira infância. Ficou evidente ainda, a importância do registro reflexivo para a prática dos docentes, assim como o desenvolvimento das habilidades com ele adquiridas.

Na pesquisa com o descritor "**ensino remoto**", quando colocadas as duas palavras entre aspas, para que aparecessem concomitantemente, foi nulo o número de trabalhos encontrados. Isso nos remete a reflexão de que esse tipo de ensino, vivido de modo emergencial na maioria dos países, é uma problemática nova e que, por isso, pelo menos no contexto brasileiro, necessita de estudos que tragam sua implementação, desenvolvimento e, conseqüentemente, experiências e estudos acerca de sua efetividade.

Ao buscar a proximidade das pesquisas de Fleig (2017) e Fonseca (2018) com o tema de pesquisa proposto, nessa dissertação, acerca da aprendizagem da

docência no contexto de trabalho com bebês e crianças pequenas, observamos que existem muitos caminhos, estratégias e possibilidades na busca por aprender a docência. Ou seja, a aprendizagem docente está para muito além da formação inicial, ela se constrói e se solidifica no dia a dia da realização do trabalho pedagógico, no chão das escolas. Por isso, não se pode dizer que aprendizagem docente acontece por meio deste ou daquele caminho, por esta ou aquela receita, mas sim, por um modo próprio de se fazer e viver docente.

Quando voltamos nossa análise aos estudos relacionados ao descritor “trabalho com bebês”, buscando encontrar nas pesquisas dos últimos 5 anos discussões, problematizações e reflexões acerca do trabalho que é desenvolvido com este público, encontramos os quatro trabalhos supracitados. Estes, por sua vez, trazem no bojo de suas investigações, temáticas como: a documentação pedagógica como instrumento para subsidiar a formação continuada de professoras da primeira infância; a função do professor de Educação Infantil com base em estudos científicos, leis e normatizações; as especificidades do trabalho educativo com bebês na Educação Infantil do ponto de vista teórico e prático; o movimento do bebê na creche como um indício orientador do trabalho docente. Todas elas, sinalizam que o trabalho com bebês e crianças pequenas é um ato educativo e, como tal necessita que os professores tenham uma formação sólida, desenvolvam processos reflexivos e formativos que auxiliem no desenvolvimento e qualidade de suas práticas pedagógicas.

Diante disso, observamos que a proximidade dos trabalhos encontrados, com nossa temática de pesquisa, está pautada na função do professor de Educação Infantil, nas especificidades que o trabalho com bebês e crianças pequenas possui e o protagonismo destes pequenos como orientadores da organização do trabalho docente.

Nos demais trabalhos analisados, referentes a “formação de professores da Educação Infantil” houve destaque para a atuação da coordenação pedagógica na construção de registros reflexivos para auxiliar na formação continuada de professores da Educação Infantil; o currículo nos cursos de pedagogia que com ênfase na Educação Infantil; o trabalho com as múltiplas linguagens como subsídios para formação inicial de professores da Educação Infantil; as contribuições teóricas e metodológicas que um curso de pedagogia a distância podem oferecer para as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil. Todas estas temáticas

discutidas nos trabalhos se aproximam deste processo investigado, trazendo a formação teórica dos professores, bem como as ações de formação continuada, como estratégia para qualificar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, especialmente no ensino de bebês e crianças pequenas.

No entanto, apesar de observarmos que as pesquisas, no contexto da Educação Infantil, voltam suas preocupações às questões de formação professoral, de cuidar e educar bebês e qualificar as práticas pedagógicas, ainda sentimos a necessidade compreender, com mais profundidade como os professores, com formação em Pedagogia, buscam aprender a docência no contexto da educação de bebês e crianças pequenas. Para além dessa demanda de pesquisa, ainda almejamos conhecer como estes professores buscaram aprender essa docência frente a um contexto pandêmico.

Contudo, acreditamos que a relevância acadêmica e social da pesquisa que vislumbramos desenvolver, está pautada na importância de discutir os processos formativos que são engendrados para aprender a docência com bebês e crianças pequenas, além da sala de aula, também num cenário de pandemia mundial. Nesse sentido, os trabalhos mapeados e analisados permitiram que observássemos os movimentos que já acontecem nos espaços de Educação Infantil, em relação à formação de professores, à aprendizagem docente e ao trabalho com bebês e crianças pequenas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: CONSTRUINDO OS FIOS QUE SUSTENTAM O ESTUDO

Quais palavras, teorias, reflexões podem iniciar este capítulo? Os livros já estavam separados, alguns arquivos digitais também, agora era hora de escrever! Amanheceu, um dia bonito de sol. Tomei um bom café, preparei um chimarrão, elemento indispensável nas horas de produção escrita, e sentei-me próxima a mesa. Estava sozinha, havia o silêncio que eu precisava para manter-me concentrada. Então, agora, era apenas eu, o computador, o chimarrão e o silêncio. E neste meio, algumas recordações, palavras, frases e parágrafos começaram a surgir. Eis que a composição teórica da pesquisa começa a ganhar suas nuances. E o que “mais” preciso escrever? Ainda tenho dúvidas!

Quando falamos em educação estamos falando em vida, em contextos sociais, políticos, culturais, históricos, falamos em sentimentos, em crenças, em ritmos de vida, em modos de ser e viver. Por isso, todo ato de falar, ou escrever, e até mesmo pensar, precisa ser valorosamente respeitado, refletido, compreendido e estruturado. Neste capítulo, traremos algumas contribuições históricas, teóricas e reflexivas para discutir o contexto brasileiro de Educação Infantil. A escolha pela escrita desta etapa da educação está pautada pelo objetivo de nossa pesquisa, voltada à aprendizagem da docência no contexto da educação de bebês e crianças pequenas frente ao cenário pandêmico.

3.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS IMPORTANTES

A Educação Infantil, concebida hoje como um direito (LDB, Constituição Federal) das crianças de 0 a 6 anos de idade, perpassou por intensas e longínquas lutas/transformações, nas quais o caráter pedagógico, o respeito às especificidades das crianças não entrava em discussão, inexistia. Quando surgiram as primeiras creches, em virtude da revolução industrial (século XVIII), o objetivo primeiro era o assistencialismo, que visava amparar os bebês e crianças pequenas enquanto os pais cumpriam suas jornadas de trabalho. O cuidar era a atividade principal dessa instituição e os “cuidadores” eram pessoas da sociedade civil, sem formação alguma para atender, entender, cuidar e educar essas crianças.

Na década de 80 é que começam a ganhar destaque os avanços em relação a Educação Infantil, discutindo-se a função da creche/pré escola e chegando-se à conclusão que seria um direito de todas as crianças, independentemente de classe social. Em 1988, por meio da constituição federal, a creche/pré escola passa a ser um

direito das famílias e dever do estado, porém não se tinha ainda a exigência de um profissional para atuar nesse contexto. Na realidade, o que se tinha então, era um espaço para atender as crianças pequenas, sustentado por uma lei, mas que não garantia qualidade em relação ao trabalho pedagógico.

Depois de muitas lutas, discussões e estudos, em 1996 a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em seu artigo 62, estabelece a necessidade de formação para o profissional da Educação Infantil, seja ela em nível superior ou médio, na modalidade normal. O trabalho com bebês e crianças pequenas começa então a ganhar novos olhares e compreensões, proporcionando assim, condições dignas para seu desenvolvimento e aprendizagem. Logo, no ano de 1998, foi criado o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), documento que objetivava nortear o trabalho com crianças de 0 a 6 anos. Esse documento representava à época um avanço na estruturação do papel da Educação Infantil, agora alicerçada no entendimento de que o cuidar e o educar são faces da mesma moeda, indissociáveis.

No ano de 2006, quando a LDB propôs a antecipação do acesso ao ensino fundamental, para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passou a atender a faixa etária de 0 a 5 anos, e não mais dos 0 aos 6 anos, como previa a LDB de 1996. Porém, a EI só se tornou obrigatória às crianças de 4 e 5 anos, por meio da Emenda Constitucional nº59/2009⁵, sendo incluída na LDB de 2013 a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos de idade nas instituições, públicas ou privadas, de Educação Infantil. Também a Base Nacional Comum Curricular, (BNCC) incluiu em sua estrutura, esta etapa de educação como pertencente a educação básica, consagrando mais um importante passo no processo histórico de valorização da Educação Infantil.

Com esses documentos/leis/referenciais orientando essa importante fase na vida das crianças, observamos um outro contexto de Educação Infantil, com ênfase nos processos de cuidar e educar. Esta via de mão única, é a base que sustenta uma Educação Infantil, pautada pela valorização dos direitos das crianças, consideradas como sujeitos sociais, históricos, culturais e de direitos. Assim sendo, os bebês e as crianças pequenas começam a ter um lugar, um espaço e um tempo que contemplam

⁵ BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em.

suas especificidades, singularidades, necessidades e, principalmente, seus direitos.

Segundo a BNCC:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (p.36)

Sustentados por este entendimento, afirmamos que os bebês e as crianças pequenas necessitam (com)viver em espaços e tempos onde o real sentido da infância seja compreendido, acolhido, respeitado e valorizado. Este espaço, que denominamos “escolar”, necessita estar em constante comunicação com o contexto de onde vem cada criança, ou seja, suas famílias. Estas duas esferas educativas, são responsáveis pela acolhida, proteção, cuidado e educação dos pequenos⁶, logo, também responsáveis por ouvir e ver as vozes destes.

Ao trazer a ideia de “ouvir” e “ver” as vozes adentramos em um espaço onde esses elementos ganham uma conotação diferente, com múltiplos significados, e não apenas ao simples ato de ver o que os olhos enxergam e ouvir unicamente o que os ouvidos escutam. Isso mesmo! Vamos além dessas compreensões, pois os bebês e as crianças pequenas, foco do estudo proposto, são detentores de cem, duzentas, trezentas e infinitas linguagens, expressas de diferentes formas, olhares, gestos, movimentos, vozes. Essa discussão é o que traremos na constituição do subcapítulo que segue.

3.2 OS BEBÊS E AS CRIANÇAS PEQUENAS: O DESENVOLVIMENTO DAS SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Pensar, refletir, falar, educar e ensinar bebês e crianças pequenas exige que tenhamos clareza de quem são estes sujeitos e daquilo que são capazes. Por isso,

⁶ Utilizaremos também a palavra pequeno(s) como sinônimo para bebês e crianças pequenas.

trazemos aqui, para iniciar a tessitura deste subcapítulo, o que as DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem/afirmam sobre criança:

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

Diante disso, podemos dizer que as crianças, sendo elas, também os bebês e as crianças pequenas, são seres que, desde o ventre materno, possuem vida e formas de expressão. Após o nascimento, é a hora de iniciar uma nova jornada de aprendizagens, para conhecer, relacionar-se e conviver no contexto familiar, social, cultural e histórico que agora fazem parte. Para isso acontecer, estes pequenos começam a interagir com as pessoas, objetos e tudo mais, de diferentes maneiras, manifestando suas estratégias, habilidades e suas milhares de linguagens. Nas palavras de Rinaldi (2018), desde que nasce, a criança se engaja no desenvolvimento de relações com o mundo, cheia de desejos de experimentá-lo, é capaz de criar um sistema complexo de habilidades que lhe possibilite aprender estratégias e formas de organizar seus relacionamentos. Também para Richter e Barbosa (2010), os seres humanos, após o nascimento manifestam como condição de sobrevivência, a necessidade e o desejo de se relacionar e de se comunicar. Contudo, estas estratégias podem ser percebidas, pelos adultos, por meio do choro, do olhar, do silêncio, da “voz”, do movimento, do riso, das expressões, enfim, das “cem linguagens” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2015).

Tudo isso acontece, pois a criança é movida pelas necessidades, especialmente àquelas que lhe permitam estabelecer um diálogo com o adulto que a acolhe, no sentido de comunicar suas necessidades primárias, como a fome, as dores, os desejos. O adulto, porém, vai significando essas formas de expressão, como por exemplo, o choro quando o bebê sente fome, dor, sono, medo, etc, por meio da escuta sensível, uma escuta que vai além do ouvir e transcende as barreiras da sensorialidade, e submerge ao mundo dos sentimentos, emoções, sensações, desejos.

Com o passar do tempo esse bebê vai aprendendo que suas ações, manifestações, gestos, movimentos, balbucios comunicam ao adulto suas necessidades. Esse adulto, seja familiar, seja professor, está frente ao desafio de observar, refletir, ver, ouvir, sentir e interpretar esses indicativos que vão mediar a

relação do bebê com o mundo, com a sociedade. Quando esse sujeito em constituição adentra na Educação Infantil, num espaço de vida coletivo, o professor começa a desenvolver um modo de ser/viver docente que dialoga com as cem linguagens da criança (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2015), linguagens estas que se constituem pela multiplicidade de modos de exploração do mundo que as cerca.

Essas cem, cem mil linguagens (RINALDI, 2012), que podem ser compreendidas por meio da *escuta sensível* do professor, são as ferramentas essenciais para o trabalho pedagógico docente. Mas que escuta é essa? Nas palavras de Rinaldi (2018)

Escuta, portanto, como metáfora para abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido - ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, Tato, olfato, paladar, audição e também direção). Escuta das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir. Escuta como tempo, tempo de ouvir, um tempo situado fora do tempo cronológico - um tempo cheio de silêncios, de longas pausas, um tempo interior. *escuta interior*, *escuta de nós mesmos*, como uma pausa, uma suspensão, um elemento que engendra ouvir os outros, mas que também é gerado pelo escutar o que os outros têm de nós (p.124).

Essa escuta nos remete as ações de “ouvir” e “ver”, supracitadas, pois a partir desses movimentos, nós também escutamos, refletimos e mobilizamos estratégias para pensar os processos de cuidar, educar, aprender e ensinar nossos bebês e crianças pequenas. Quando escutamos, também somos ouvidos, e nessa dialogicidade, compartilhamos sentimentos, valores, compreendemos o outro, e a nós mesmos. Para Richter e Barbosa (2010, p. 87))

Ao adulto cumpre estar presente, observar, procurar dar sentido às linguagens da criança e responder adequadamente, pois esse diálogo somente poderá ocorrer com a materialidade do corpo capaz de expressar desejos, gostos, aflições. Esta é uma linguagem esquecida, mas que pode ser reavivada no calor da disposição para com a vulnerabilidade do outro, o bebê, mas também e para com a fragilidade do adulto. É um ato de disposição colocar-se na perspectiva de que também nós, adultos, pela condição de humanos, já esquecemos, já deixamos de saber. Nesse caso, os bebês nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo.

Nesta direção, suscitados pelos estudos de Richter e Barbosa (2010), e Rinaldi (2018), precisamos nos lançar a ação de escutar, não como uma escuta que nos oferece respostas, mas sim, questionamentos. E são estes que nos mobilizam a “ouvir” e “ver” o sujeito potente e protagonista que é o bebê e a criança pequena, seres languageiros que, segundo Richter e Barbosa (2010, p. 90) são ativos e interativos e suas primeiras aprendizagens de convivência no e com o mundo.

Escutar não é fácil, exige consciência e renúncia de alguns julgamentos adultocêntricos, assim como disponibilidade para mudar e se reinventar a cada dia, buscando entrar no mundo da criança para compreender como ela pensa para agir e (trans)formar o mundo do qual faz parte como sujeito ativo, dotado de sentimentos e desejos.

Nesta direção, permitimo-nos dizer que nosso desafio como professores, está pautado pela escuta das “cem, cem mil linguagens” (RINALDI, 2012) das crianças, e que, na busca por compreendê-las e refletir sobre elas, perpassamos pelos campos do questionamento, da abertura ao novo, das incertezas e, conseqüentemente, das lições e aprendizagens que conquistamos. Sobre isso, iremos discorrer na seqüência, onde trataremos acerca da aprendizagem docente e a formação de professores da Educação Infantil.

Nesta seqüência de discussões sobre os bebês e as crianças pequenas, precisamos lançar mão aos aspectos envolvidos na vida cotidiana das creches, escolas e instituições de Educação Infantil. Para isso, buscamos as contribuições de alguns autores para subsidiarem nossos constructos teóricos, dentre eles destacamos Gonzalez-Mena e Eyer (2014), que discorrem sobre “o cuidado com bebês e crianças pequenas na creche”. Partindo destes estudos, destacaremos alguns aspectos centrais que envolvem o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas no contexto da Educação Infantil. Tais aspectos estão centrados no desenvolvimento e formação da identidade das crianças, nas interações sociais, nos aspectos afetivos como apego, carinho, confiança e também no cuidado, além da brincadeira como forma de expressão, exploração, significação do mundo.

Como podemos afirmar, a partir das ideias de Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 25), “educar crianças é muito mais do que tomar conta delas”, é estar presente com e para elas, é ser a segurança, o aconchego, é saber ouvir e escutar, respeitar e valorizar, é (trans)formar-se num sujeito/profissional capaz de transcender os limites do visível e adentrar no mundo das subjetividades. Por isso, na educação e cuidado desses pequenos, os professores precisam compreender como eles se desenvolvem e aprendem. Para isso, pensar em um currículo que fundamente o ensino e a aprendizagem nesse âmbito é de profunda relevância. Portanto, ao falarmos em currículo, neste trabalho, estaremos tratando daquele currículo respeitoso e positivamente reativo, que é sustentado por relações que surgem de atividades,

experiências, acontecimentos planejados ou não, pois tudo que constitui os modos de viver a infância e o desenvolvimento infantil, fazem parte deste currículo.

Cuidar é uma atividade que faz parte da rotina, da vida diária de uma instituição de Educação Infantil. Tão logo, se constitui como um processo de ensino e de aprendizagem, pois quando compreendemos que cuidar também é um ato educativo, sabemos de sua vital importância no currículo. Aqui, o cuidar vai muito além de alimentar, trocar fraldas e manter a integridade física das crianças, embora estas sejam tão importantes quanto outras ações, mas se refere a habilidades de observação e análise constantes, favorecendo assim as interações respeitadas, sensíveis e acolhedoras entre crianças e adultos (GONZALEZ-MENA E EYER, 2014).

O apego da criança com o adulto, também constitui esse currículo de que falamos, pois ele está implícito nas ações de cuidado. Sobre este sentimento, o apego, as autoras o definem como a ligação a uma pessoa em específico. Gonzalez-Mena e Eyer (2014) entendem que

Por meio de interações de cuidado sensíveis, o apego cresce, especialmente quando ele é consistente e, com o tempo, a criança passa a conhecer as pessoas que lhe oferecem cuidados. Desenvolvimento, aprendizado e apego estão vitalmente relacionados. Do apego surgem sentimentos de confiança e segurança. Atitudes e aprendizados que duram a vida inteira podem ter início na troca de fraldas, no banho, na hora de se vestir e de se arrumar e durante a alimentação. Essas atividades essenciais do dia a dia oferecem várias experiências sensoriais, com muito prazer e satisfação, e oportunidades para aprender habilidades físicas e sociais - tudo isso forma a base do intelecto. Interações com cuidadores consistentes constroem estruturas no cérebro que têm efeitos cognitivos de longa duração, o que sustenta nossa posição de que cuidados constituem o currículo (p. 48).

Falar desse sentimento, no contexto de educação, e em tantos outros, nos remete a pensar na referência de adulto, de segurança e de afeto que nos tornamos para os pequenos. Eles necessitam ser acolhidos, respeitados em suas distintas peculiaridades, e o fato de se apegarem, demonstra isso. O apego ao professor, ao cuidador, ao adulto responsável pela turma de crianças, também demonstra que o bebê e a criança pequena, sentem-se respeitadas, seguras, amadas e valorizadas.

Diante disso tudo, compreendemos que os vínculos afetivos, constituídos por meio do cuidar, do educar, do apego e do respeito são capazes de proporcionar aos pequenos a segurança e confiança necessárias para que possam desenvolver suas múltiplas linguagens, suas cem, cem mil linguagens. E, nesse processo de desenvolvimento, o adulto mais experiente exerce um papel de extrema importância na vida desses pequenos, ou seja, ele é quem oferece a oportunidade para que as

crianças sejam protagonistas e construtoras de suas aprendizagens e experiências (GONZALEZ-MENA e EYER, 2014). No entanto, ao professor, que acompanha e oferece as condições favoráveis para o desenvolvimento das múltiplas linguagens, cabe também escutar, refletir e propor situações capazes de favorecer as interações e brincadeiras que, segundo a BNCC são:

experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (p.37)

Por esta razão, os profissionais que trabalham com esse público de crianças, precisam estar disponíveis para realizar uma escuta sensível destas interações e brincadeiras. Isso porque, quando nos mostramos disponíveis, para escutar, acolher, refletir e pensar em estratégias de ensino e de aprendizagem, também estamos engendrando um processo de construção e constituição do eu profissional e pessoal. A seguir propomos um espaço para discorrer sobre essa constituição, ao trazer algumas questões que tangenciam a formação de professores da Educação Infantil e a aprendizagem docente.

3.2.1 O desenvolvimento infantil a partir de Vygotski

A composição teórica deste subcapítulo está pautada no desenvolvimento e aprendizagem infantil, seguindo os pressupostos vygotkianos que possuem suas bases fundadas na perspectiva sociocultural de desenvolvimento. Os estudos apontados nessa teoria nos permitem dizer que o desenvolvimento infantil, mais precisamente o desenvolvimento psicológico, não é algo que já nasce pronto, não é inato. Por isso, o pesquisador russo, Vygotski (1998) defende o interacionismo, destacando as funções psicológicas humanas e aquilo que vem do meio ambiente com o qual este sujeito se relaciona, é o que o constitui.

Ao assumir que o sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência nas relações sociais, Vygotsky aponta caminhos para a superação da dicotomia social/individual. A relação entre os planos social e individual é por ele tratada em termos de vinculação genética e não de oposição, visto que a ação do sujeito a partir da ação entre sujeitos. [...] O psicológico só pode ser compreendido nas suas dimensões social e individual (GOÉS, 1991, p. 17)

Nesta direção, Bolzan (2009), sustentada por essa mesma perspectiva vygotskiana, assevera que o Interpsicológico constitui o intrapsicológico. Ao comungar dos estudos de Vygotski (1998), destacamos sua busca em explicar que a relação do homem com o mundo é uma *relação mediada*, o que nos permite compreender a importância do meio sociocultural no desenvolvimento do sujeito, aqui se tratando dos bebês e das crianças pequenas. Neste momento, mesmo que de forma breve, destacamos o papel dos instrumentos e signos como elementos mediadores que corroboram para que compreendamos como se desenvolvem os processos psicológicos capazes de suscitar o desenvolvimento das potencialidades humanas (VYGOTSKI, 1998).

Os instrumentos possuem o objetivo de mediar a relação do homem com o meio ambiente, por isso são considerados como elementos externos ao sujeito. Para Vygotski (1998, p.72) “a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente”.

Já os signos são meios auxiliares que atuam internamente, no psicológico do indivíduo (ato de recordar) e por isso são considerados elementos internos, auxiliares nos processos psicológicos. Assim, podemos dizer que os signos são capazes de mediar as ações entre o sujeito e o objeto. Para Vygotski (1998, p.73) “o signo (...) constitui um meio da atividade interna, dirigido para o controle do próprio indivíduo; ele é orientado internamente”.

Com base nesses constructos teóricos dos estudos Vygotskianos, conseguimos entender que, ao passo que o indivíduo estende e amplia suas relações sociais, buscando sua adaptação à sociedade e à cultura, ele é capaz de desenvolver-se nos diferentes aspectos: sociais, afetivos, emocionais, de linguagem, oralidade e interações. Com isso, os instrumentos começam a perder espaço e serem substituídos pelos signos que, ao se tornarem representações mentais para o indivíduo, auxiliam nos processos psicológicos necessários à vida em sociedade.

Segundo Goés (1991), uma das grandes contribuições do pesquisador russo, em relação à perspectiva sócio-histórica foi a tentativa de propor que o desenvolvimento humano é socialmente construído. Para isso, Vygotski (1998, 2007) buscou trabalhar com os conceitos de internalização e desenvolvimento proximal, ou iminente⁷.

⁷ Este conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente é abordado na obra “quando não é quase a mesma coisa”, de Zóia Prestes, como sendo a tradução correta para o termo Zona de Desenvolvimento

As funções psicológicas, que emergem e se consolidam no plano da ação entre sujeitos, tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para constituir o funcionamento interno. [...] Os meios empregados pelo outro para regular a ação do sujeito e os meios empregados pelo sujeito para regular a ação do outro são transformados em meios para o sujeito regular sua própria ação. Da relação de/pelo outro nasce a autorregulação, fundamento do ato voluntário. Com base nessas concepções fica caracterizado, de um modo geral, o processo pelo qual o funcionamento no plano intersubjetivo permite criar o funcionamento individual (GOÉS, 1991, p. 18)

Um exemplo que se pode mencionar para melhor entender esse conceito, é a fala egocêntrica da criança. À medida que ela compreende a fala do outro, voltada para si como uma forma que afeta seu comportamento, ela passa a utilizá-la para si, assumindo uma função autorreguladora que organiza e dirige suas ações. Essa fala egocêntrica, aos poucos, começa a ser internalizada e dá lugar ao discurso interno que vai sendo ampliado e aprimorado no curso do seu desenvolvimento. Com isso, o sujeito passa a estabelecer relações com o outro de modo organizado e planejado. Segundo Oliveira (1997), Vygotski trabalhou com duas funções básicas da linguagem: a comunicação e o pensamento generalizante. A primeira tem relação com o desenvolvimento da língua para se comunicar, e a segunda função se estabelece quando essa língua entra em consonância com o pensamento e passa a organizar os esquemas mentais. A partir de então, o sujeito começa a se guiar pelos planos abstratos.

Em relação à zona de desenvolvimento proximal, ou iminente, (ZDP), Vygotski a utilizou para explicar a distância entre os níveis de desenvolvimento que a criança já adquiriu e aquele que ainda não conquistou. Bolzan (2009) apresenta essa ideia, a partir dos estudos vygotkianos, explicando que essa ZDP ou ZDI é caracterizada pelo distanciamento entre o nível real e o nível potencial, e apresenta:

[...] O nível de desenvolvimento real refere-se às funções que já amadureceram, possibilitando a realização de tarefas de forma independente, levando em consideração o desenvolvimento mental de forma retrospectiva, isto é, o que já está consolidado determina o que pode ser realizado. O nível de desenvolvimento potencial diz respeito as funções que ainda não amadureceram, determinando que a realização de uma tarefa pode depender do auxílio de outros indivíduos, levando em consideração o desenvolvimento de forma prospectiva, isto é, o que está em processo de formação pode avançar através da ajuda oferecida por sujeitos mais capazes (p. 39).

Proximal. Isso se explica pelo fato de que a obra, traduzida do russo para o espanhol, sofreu erros de tradução.

Essa relação que Vygotski utilizou, serviu para explicar que a criança, quando ainda não sabe se relacionar com um objeto de forma autônoma, consciente, está se direcionando àquela aprendizagem e, com o auxílio de uma pessoa/adulto mais experiente vai consolidar essa aprendizagem. Nesse processo em desenvolvimento é que ocorre a *intervenção* ou *mediação* do outro, mas não é uma ação que ocorre de igual maneira para todas as crianças, pois cada uma delas possui um ritmo e modo próprios de aprender.

Ao enfatizar a ideia de intervenção Vygotski (1998) quer mostrar que o sujeito/criança recebe apoio dos outros sujeitos do seu meio, de modo que essas contribuições o auxiliem na construção e elaboração de suas atividades mentais mais complexas, do meio com o qual se relaciona, formula suas próprias percepções e adquire um novo conhecimento para si. Nas relações com o outro, as experiências de aprendizagem criam e favorecem o desenvolvimento (GOÉS, 1991). Isso explica a perspectiva de desenvolvimento sociocultural, de modo que a cultura exerce forte influência para os processos de desenvolvimento humano e a aprendizagem é o que vai orientar esse desenvolvimento. Por isso, também, que na teoria de Vygotski, ao contrário de Piaget, por exemplo, o desenvolvimento acontece de fora para dentro.

Voltamos, pois, nossa atenção ao papel e influência que a escola oferece para esse desenvolvimento e aprendizagem de que falamos. O Professor, por meio de sua intervenção pedagógica, promove a aprendizagem do indivíduo, que necessita dela para se desenvolver. Mas para isso, é necessário considerar os conhecimentos prévios e as experiências que a criança carrega (BOLZAN, 2009). A mesma autora ainda nos leva à compreensão de que a bagagem sociocultural de cada criança é um elemento de vital valor que pode definir as condições de aprendizagem de cada uma, durante as proposições de ensino.

Por meio dessa abordagem, podemos compreender a importância do olhar atento e da escuta sensível do professor, para com as construções das crianças. Por exemplo, em uma brincadeira, onde acontecem os jogos de papéis, a criança utiliza-se do mundo imaginário para construir sua proposta. No cenário da brincadeira existem regras, muitas vezes, inspiradas no papel do adulto dentro de sua cultura, e nessa brincadeira reside uma atividade que, aos poucos, promove uma aprendizagem e gera o desenvolvimento. Por isso, a necessidade e relevância de o professor permitir que as crianças sejam protagonistas de suas ações, ao criarem e elaborarem suas brincadeiras e relações com os objetos e o mundo. Não de um modo aleatório,

invisível, mas sempre mediado, com o olhar e escuta do adulto que organiza, planeja e propõe as materialidades e intencionalidades para a ação criadora, transformadora da criança.

Esta perspectiva de desenvolvimento humano, baseada na abordagem sociocultural, inspirada nos estudos vygotkianos, também nos sustentam na trajetória desta pesquisa, pois acreditamos fortemente na influência do meio externo para o desenvolvimento e constituição humana. Por isso, como professores, nosso papel de mediadores e apoiadores das construções infantis necessita ser sustentado por entendimentos acerca de quem são estas crianças que ensinamos e como elas aprendem e se desenvolvem. Os bebês e crianças pequenas, inspiradores desse estudo acadêmico, são os sujeitos em destaque que, aqui, nos desafiam a pensar e qualificar nossas práticas, para que assim possamos valorizar, respeitar e agregar sentido às suas aprendizagens.

3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A APRENDIZAGEM DOCENTE: DESAFIOS, TENSÕES E PERSPECTIVAS

A escolha por uma profissão, demanda pensarmos nos caminhos que teremos para trilhar e, ao optar pela docência, precisamos compreender que ela é constituída a partir da reinvenção permanente do sujeito. Ou seja, reinventar-se permanentemente como professor, profissional e ser humano, é algo que nos desacomoda, nos faz sofrer, nos faz lançar mão para muitos desafios, mas também nos coloca diante de muitas conquistas, aprendizagens, crescimento pessoal e profissional, necessários para a constituição do “eu professor”.

Quando falamos em formação, aqui nos referindo a de professores, pensamos na ideia de aprender, de formar em nós algo novo, outras aprendizagens. Mas como essa formação acontece para que efetivamente ocorra a aprendizagem da docência? Por meio desta problemática pretendemos conduzir as discussões teóricas deste subcapítulo, buscando, para isso, respaldo teórico em estudiosos da área, como Bolzan (2002, 2016), Figuera e Santos (2012), Imbernón (2010), Lopes (2018) entre outros pesquisadores.

Diante disso, lançamos nosso olhar à **aprendizagem docente** na educação básica, no contexto de Educação Infantil voltada a educação de bebês e crianças pequenas (0 a 3 anos). Essa docência de que falamos, não está pautada apenas pela

formação inicial teórica, mas sim, por uma constituição profissional permanente do pedagogo. Constituição esta, que qualifica o trabalho/prática do professor no seu contexto de atuação, contribuindo com mudanças significativas na medida em que este profissional compreende que, se reinventar cotidianamente faz parte de sua docência. Esta reinvenção contínua/permanente pode se estabelecer à medida que o profissional mobiliza seus processos reflexivos para pensar e repensar sua formação, sua atuação, suas perspectivas, seus modos de ser, agir, pensar e constituir-se profissionalmente.

Ao nos aprofundarmos nos estudos de Imbermón (2010) pudemos encontrar em suas concepções, a ideia de que a formação não pode estar separada do contexto de trabalho do docente, pois é a partir desse espaço que surgem os questionamentos sobre a prática docente, sobre a formação docente. Desse modo é que se pode refletir em torno da ideia de mudanças e inovações. Ao encontro desta perspectiva, percebemos que, também Bolzan (2002) contribui ao destacar, em suas pesquisas científicas, a importância do “professor reflexivo”, o qual é capaz de aprender por meio da análise e reflexão de sua prática pedagógica. Com isso, Bolzan (2002, p. 17) destaca que.

Durante o processo de reflexão, o professor, muitas vezes, deixa emergir seus esquemas implícitos ou mesmo suas construções teóricas, formuladas desde a formação acadêmica, tentando aproximá-las de sua problemática atual. Ao refletir, ele passa a pensar sobre a situação passada, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que virá a propor e organizar (p.17)

Para tanto, o professor, em qualquer etapa e modalidade de ensino, vivencia, em seus contextos de atuação, desafios diários, situações plurais e, ao mesmo tempo, singulares. Nesta direção, destacamos a necessidade de o professor refletir sobre sua prática e, conseqüentemente, sobre as possíveis transformações em sua constituição docente e no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Então, podemos salientar que, o contexto real da escola/instituição/creche, onde o docente se auto(trans)forma, é um espaço mobilizador do redimensionamento profissional docente. Logo, entendemos que, são os bebês e crianças pequenas que orientam os caminhos a serem trilhados pelo docente quando, em sala de aula, manifestam suas singularidades, necessidades, desejos, sentimentos – uma aliança de pluralidades que desafia a atuação docente.

Por isto, entendemos que não basta saber e conhecer conceitos, metodologias, modelos, se não conhecermos as crianças com as quais compartilhamos o cotidiano

num contexto de vida coletivo. Isso nos remete a voltar na imprescindível ideia do “professor reflexivo” que Bolzan (2002) destaca em suas pesquisas, sendo este movimento, um ponto convergente com a busca pela aprendizagem da docência. Esta, ao ser constituída pelos processos formativos em constante movimento, contribui no desenvolvimento de novas estratégias, diferentes olhares, distintos modos de ver e fazer docente, nos espaços de vidas singulares que, ao se envolverem, formam a aliança de pluralidades. Nesta perspectiva, recorrendo aos estudos de Lopes (2018), evidenciamos que os processos formativos, imbricados na construção da docência, se relacionam à necessidade do professor de se apropriar de conhecimentos para sua ação e seu trabalho pedagógico.

Cabe salientar, com isso, que a formação permanente dos professores é compreendida como um caminho a ser trilhado cotidianamente, em busca de qualificação e estratégias que complementem a formação inicial, dando novos contornos às práticas de ensino e compreendendo a aprendizagem. A cada dia, a cada ano os processos de ensinar e de aprender se modificam, trazendo novos desafios e exigências, tendo em vista uma geração que vem se desenvolvendo dentro de um cenário de aceleradas transformações tecnológicas e conturbadas questões políticas, econômicas e sociais. Sobre isso, citamos Lopes (2018, p. 116).

Ao entendermos que os processos formativos devem oportunizar aos professores a apropriação de conhecimentos que visem ao desenvolvimento de sua atividade de ensino, reiteramos que esses devem ter uma participação ativa na organização e realização dos mesmos e não sejam meros executores de tarefas ou receitas.

No entanto, cabe ao docente investigar e compreender os desafios e problemáticas do seu campo profissional para então buscar, atrelado a sua formação permanente/continuada, estratégias que atendam a tais demandas. Concomitante a esse pensamento, encontramos nos estudos de Bolzan (2016) um conceito que vem sendo trabalhado e problematizado em suas pesquisas, que são os *contextos emergentes*⁸, os quais se caracterizam

[...] pelos espaços escolares e/ou acadêmicos, nos quais a expansão do ensino superior, a inclusão na educação básica e superior, as cotas e as inovações tecnológicas estão presentes. Nesses contextos, as diversidades culturais são marcadores de inovação, caracterizando os desafios e as

⁸ Embora esse conceito ainda não tenha enfoque na Educação Infantil, pensamos em trazê-lo para aprofundar sua compreensão, buscando assim, lançarmo-nos a novos estudos que venham contribuir com essa perspectiva.

possibilidades que emergem no panorama contemporâneo exigindo (trans)formações nos modos de pensar e fazer docente. [...] Agregada a esta perspectiva, o movimento de expansão da educação brasileira em contextos emergentes, por meio da inclusão da diversidade de sujeitos/pessoas/indivíduos, lança-nos novas exigências, o que se reflete em todos os níveis dos sistemas de ensino. (p.09)

Diante dessa conceitualização, compreendemos que os *contextos emergentes*, na Educação Infantil, podem estar presentes nas questões relacionadas à diversidade sociocultural, aos processos de inclusão e também a vulnerabilidade social, de modo que o uso das tecnologias possa ser acessível, ou não, aos sujeitos. Neste lugar, porém, acontecem determinadas práticas que mobilizam uma reestruturação nos modos de ser e fazer docente, a partir das demandas oriundas do cenário vivido. Tais demandas também exigem novos modos de pensar, ser e fazer docente. Por exemplo, o professor que atua na Educação Infantil e se depara com situações de vulnerabilidade social, precisa encontrar estratégias para atender essa demanda, bem como transformar esse contexto num espaço de “aprendizagens possíveis”.

E quando o professor, e o mundo todo, se depara com um cenário transformado em virtude de uma pandemia? Pois bem, a covid19 chegou e fez o mundo todo parar, e aos poucos, cada instituição, empresa, estabelecimento comercial, cada família, cada ser humano precisou buscar alternativas e se reinventar para continuar (sobre)vivendo. Com as escolas, gestores, professores e alunos não foi diferente, pelo contrário, houve muitas mudanças e, o que antes se realizava de modo presencial, nas salas de aula, na escola física, agora (com a pandemia), foi necessário aderir ao ensino remoto⁹ [educação remota] como alternativa emergencial de educação, para os diferentes níveis de ensino. E, quando falamos em ensino remoto¹⁰ [educação remota], não falamos em ensino à distância, pois eles possuem conceituações e modos de operar que os tornam distintos.

Deixamos essa questão só em destaque, neste momento, e voltamos a ela no subcapítulo que segue. Por hora, continuemos focando na formação do professor. E,

⁹ Ensino remoto foi o termo adotado pelas instituições educacionais, a partir da pandemia da covid-19, e tornou-se um termo oficial. Porém, nesta pesquisa, utilizaremos o termo educação remota, considerando que estamos tratando da Educação Infantil. Assim, toda vez que aparecer o termo ensino remoto, entre colchetes será destacado educação remota. Não temos, ainda, distinção conceitual entre os termos, mas a partir dos estudos realizados e das decisões tomadas junto a orientadora desta pesquisa, decidimos utilizar educação remota.

¹⁰ Trataremos desse conceito no subcapítulo 2.4.1

diante das problemáticas, oriundas do campo de trabalho docente, reafirma-se com maior ênfase a vital necessidade da formação permanente/continuada do professorado. Formação esta que pode contribuir com a fundamentação de suas práticas, trazendo novos elementos e estratégias que contribuam com um novo e qualificado fazer docente.

A luz dessas compreensões, confiamos na importância de trazer à discussão, neste trabalho, os diferentes tipos de processos formativos que geram **a aprendizagem docente** e que podem contribuir com esse novo e qualificado modo de fazer docente, que são: os processos *autoformativos*, *interformativos* e *heteroformativos*, cada qual engendrando diferentes práticas formativas, porém estão interrelacionados.

Os *processos auto formativos* são aqueles buscados pelo próprio sujeito em função da necessidade que o trabalho do campo profissional estabelece. Para Loss (2015)

A autoformação é a construção de sentido aos nossos sentidos, é a busca do significado de quem somos e para onde queremos ir. Assim, autoformar-se é constituir sentido aos afazeres cotidianos, às aprendizagens, às experiências e aos conhecimentos. A formação pessoal, social, profissional e ética na perspectiva da autoformação requer que cada Eu na relação com o outro possa ser pesquisador de si mesmo (p. 03).

A cada dia somos desafiados a nos auto[trans]formar, pois as relações estabelecidas com o outro sempre são relações que envolvem o inesperado, incertezas, desafios e possibilidades. Então, precisamos buscar sentidos que nos orientem a melhor nos relacionarmos com outro, na certeza de que somos seres em transformação e em constante processo de aprendizagem. As ações autoformativas se caracterizam como aquelas que o sujeito busca por si mesmo, no intuito de elaborar suas compreensões acerca do processo de construção de conhecimento, seja no campo profissional, seja no pessoal.

E nas relações com o outro, com os outros sujeitos da/na profissão, e para além da profissão, é que estão imbricados os processos *interformativos*. Processo através do qual os docentes se constituem a partir de atividades interpessoais, que realizam ao longo da carreira, compartilhando ideias e saberes que vão sendo construídos a partir de redes de relações (FIGHERA e SANTOS, 2012). As conversas informais acerca de uma problemática específica entre professores é uma possibilidade de

instigar o profissional a buscar qualificação e aperfeiçoamento à sua prática pedagógica e profissional.

Já os processos *heteroformativos* são movimentos externos ao sujeito, mas que podem mobilizá-lo a buscar a sua própria autoformação. Então, apesar de ser uma ação externa, na perspectiva heteroformativa, ela tem um caráter também de mobilizar esse sujeito a uma formação. Segundo as contribuições de Figuera e Santos (2012) compreendemos que o processo heteroformativo caracteriza-se pela ação do sujeito em participar de atividades como um aprendiz e ensinando, de modo a qualificar-se. Ao participar de atividades formativas propostas pela instituição, ou sua mantenedora, pode contribuir para uma aprendizagem mais geral.

Ao compreender esses diferentes processos envolvidos na formação permanente e continuada, afirmamos que no contexto da **docência com bebês** estamos constantemente realizando esses movimentos, visto que é o próprio campo de trabalho que impulsiona essa mobilização. Na formação inicial, quando estudamos questões relacionadas à Educação Infantil, pouco aprendemos sobre os entrelaçamentos que perpassam a **docência com bebês**, tampouco imaginamos o que essa prática exige do docente.

Trabalhar com bebês e crianças pequenas ultrapassa as questões teóricas, conceituais e práticas que, porventura já tenhamos tido algum tipo de experiência. A docência com bebês envolve um processo de escuta, atenção, percepção, reflexão, registros diários, retomadas incessantes, diálogos com os outros sujeitos envolvidos no processo, sejam profissionais da área ou de outras áreas, familiares e equipe pedagógica da instituição. Também não podemos deixar de destacar a indissociabilidade entre o cuidar e o educar que são vitais nesse contexto de trabalho, assim como em tantos outros. A frase “educamos enquanto cuidamos” resume essa indissociabilidade, pois a docência com bebês e crianças pequenas envolve muito o cuidado, não no sentido de assistencialismo, mas de atenção, respeito, valorização, afeto, carinho e comprometimento. Para Gonzalez-Mena e Eyer (2014)

Não são os brinquedinhos inteligentes ou as conhecidas como atividades “de aprendizado” que vão fazer diferença, e sim o dia a dia, as relações, as experiências, as trocas de fraldas, a alimentação, o treinamento no toalete, a brincadeira e a exploração livre que irão contribuir para o desenvolvimento intelectual. E são essas mesmas experiências que ajudarão as crianças a progredir também física, social e emocionalmente. (p. 11)

Não menos importante, são também as questões de segurança, confiança e bem-estar que as crianças precisam sentir ao estarem num espaço e tempo de vida coletivo, especialmente por não terem a referência familiar junto delas. Ao educador, portanto, está atrelado o papel de também ser um adulto experiente, seguro e paciente que acolhe e valoriza as inseguranças, os medos, os choros, as expressões que falam por si só, as diferenças, os olhares que pedem, imploram e falam. Então, “educar crianças é muito mais do que apenas tomar conta delas (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 25).

Ao fazer alusão às autoras citadas, uma questão que se sobressaiu no decorrer de 2020, com a maior pandemia mundial do século XXI: como os professores se reinventaram e buscaram aprenderam a docência frente ao cenário imposto? Pois é sobre isso que buscaremos compor no próximo subcapítulo. Trazemos algumas discussões pertinentes a essa problemática e a implementação do ensino remoto [educação remota] emergencial e suas implicações no trabalho pedagógico. Ressaltamos que, neste estudo, nosso foco está voltado à educação de bebês e crianças pequenas, conseqüentemente, falaremos dessa docência na Educação Infantil.

3.4 A APRENDIZAGEM DOCENTE COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS FRENTE À EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL E AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS.

A partir das situações emergenciais postas pela propagação da covid-19, vivenciamos um momento histórico em que novas readequações foram necessárias para que a Educação Infantil continuasse acontecendo. Por isso, as instituições, ou seja, os professores e demais profissionais da educação, precisaram se reinventar e continuar. Como já ouvimos a expressão de que “a docência é um lugar de reinvenção permanente” (BOLZAN, 2020 – AULA DO PPGE), com o cenário pandêmico, isso ficou mais evidente do que nunca, pois diferentes estratégias, percursos, leituras, adaptações e transformações foram emergencialmente necessárias aos professores.

Segundo uma nota técnica emitida pelo programa *todos pela educação*, do Governo Federal (2020)

Mesmo a distância, atuação dos professores é central. Pesquisas apontam que, quando o assunto é ensino a distância, o trabalho dos professores tem papel significativo no sentido de assegurar uma boa experiência,

independentemente da solução utilizada. Diante do cenário atual, em que são igualmente impactados pela pandemia, apoiá-los, pessoal e profissionalmente, é medida absolutamente fundamental.

Então, a estes profissionais não se resume a função de meros produtores de tarefas, de transmissores de conteúdo, de cuidadores, mas sim, o imperioso papel de agentes transformadores que vivem a docência com maestria, entrega e comprometimento.

Como nosso foco de investigação é o contexto da Educação Infantil, de modo particular nesta pesquisa, os bebês e as crianças pequenas, nos respaldamos também nas proposições e resoluções do CNE (Conselho Nacional de Educação). Este, por sua vez, orienta as creche e pré-escola, no caso, os seus gestores, a buscarem a aproximação virtual dos professores com as famílias. Logo, o objetivo é estreitar vínculos e propor atividades às crianças e aos pais e responsáveis. Contudo, o CNE destaca que, as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente, e isso se faz imprescindível no momento de organizar as orientações e atividades às crianças e suas famílias, ou responsáveis.

Estas foram orientações primordiais que chegaram as secretarias de educação de todos os estados e municípios, visando a continuidade das atividades escolares. Não necessariamente atividades de cunho conteudista, mas formas de organização de um tempo e espaço educacional que sofreu transformações e precisou ser reestruturado.

Nesta direção, a chegada do vírus a nossa região, foi um momento de muitos impactos na sociedade. Muitos medos, insegurança, angústias, assolaram a vida das pessoas, das famílias e, especialmente dos professores que, além da docência, também possuíam uma vida fora dos muros escolares.

Em meio a tantas transformações na continuidade da vida pessoal, foi preciso também, por parte dos docentes, encarar as transformações na vida profissional. Alguns dias após o decreto do governo em instaurar a medida de distanciamento social, as escolas e suas equipes começaram, em parceria com alguns órgãos superiores, estudar estratégias para dar continuidade ao ensino. Cada uma, dentro de seus limites e possibilidades e, reconhecendo seu público de atendimento – as realidades sociais, econômicas, de acesso, de cultura, de vida – iniciou uma mobilização de retomada às atividades, por meio do ensino remoto [educação remota]. Este, por sua vez, foi também um conceito que tomou a atenção de alguns

profissionais, por entenderem o ensino remoto [educação remota] emergencial semelhante a educação à distância. Para esclarecer essa dubiedade de entendimento, buscamos na nota técnica do “todos pela educação” uma tentativa de compreender estes conceitos

A opção pelo uso de termos como ensino a distância e ensino remoto (em vez da terminologia “Educação a Distância - EaD”) se dá pela compreensão de alguns especialistas (Craig, 2020 e o Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB) de que a EaD, conforme legislações brasileiras recentes (Decreto no 9.057/2017), deve ser entendida como uma modalidade de ensino mais estruturada, que pressupõe uma organização própria de currículo, materiais de apoio e avaliação, enquanto os esforços atuais têm sido mais pontuais, de reação à crise que se impôs. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 03)

Entendemos, com isso, que o ensino remoto [educação remota] foi uma estratégia emergencialmente virtual, adotada para o ensino e a aprendizagem por tempo determinado. Segundo o documento que analisamos (nota técnica), existem diferentes abordagens que podem ser utilizadas no ensino remoto [educação remota] e nem todas são efetivas, pois cada etapa de ensino, demanda dinâmicas e modos de operar, tanto com as tecnologias como os sujeitos envolvidos, de modos diferenciados. É o caso da educação de/com bebês e crianças pequenas, que se utilizou das tecnologias digitais para manter os vínculos com as crianças e famílias, ao invés de propor atividades para serem “postadas”, como em outros níveis.

A partir das orientações propostas pelo documento que consultamos, a tecnologia educacional não pode assumir um caráter único de uso das plataformas de aulas online, com slides disponíveis, aulas gravadas, slides ou textos para ler e exercícios a serem feitos como resultado de um processo. É necessário, sim, um empenho para que crianças e professores consigam estabelecer uma relação harmoniosa, com propostas voltadas ao ensino e à aprendizagem. Mas com atenção especial às vidas, aos sentimentos, as culturas, as crenças, as situações vividas por cada um, cada uma que faz parte da aliança de singularidades. Não podemos esquecer que, antes de pensar em resultados, atividades, é necessário que se pense em como propor e incentivar a participação daqueles sujeitos envolvidos com o ensino remoto [educação remota]. Para tanto, pensar em estratégias, já utilizadas e reconhecidas no ensino presencial, talvez possam ser um convite aos estudantes para se sentirem motivados e valorizados diante dos processos de ensino e de aprendizagem.


Porém, ao se pensar nestas diferentes estratégias, no ensino remoto [educação remota] com bebês e crianças pequenas, a conversa é um pouco diferente, pois nesta fase de desenvolvimento, as crianças utilizam as interações e brincadeiras como auxílio nos seus processos de desenvolvimento. Junto a isso, estão os laços afetivos que se estabelecem entre crianças e delas com os adultos/professores, as questões vinculadas ao cuidado e a educação que vão muito além dos aspectos visíveis. Isto sinaliza para o desafio em se manter os vínculos com esses pequenos, aspecto tão essencial no cotidiano da educação de bebês e crianças pequenas.

Pensar em relações virtuais, em ensino remoto [educação remota] com crianças de 0 a 6 anos, também é levar em consideração a participação e disponibilidade das famílias, que necessitam acompanhar esses pequenos em suas interações frente a tela, seja para manusear a ferramenta digital, seja para conversar, e desenvolver tantas outras estratégias comunicativas. O professor, então, fica diante de inúmeros desafios a serem superados, e aqui voltamos nosso olhar, à utilização das tecnologias digitais como principal ferramenta do ensino remoto [educação remota]. Para fazer uso destas tecnologias, o docente precisa ter algum nível de formação. Segundo Kenski (2003) conhecer uma ferramenta tecnológica, saber de sua existência ou então utilizar, vez ou outra, no trabalho ou vida pessoal, não qualifica o professor a fazer uso desse suporte de modo pedagógico nas propostas educacionais. Logo, o uso dessas tecnologias necessita uma compreensão do professor de modo que ele consiga qualificar seu trabalho pedagógico.

No Brasil, alguns professores começaram a buscar conhecimentos, ou aprimorá-los, em relação as tecnologias digitais como recurso para auxiliar nas aulas. No quadro 3, a seguir, elaborado no documento Todos pela Educação (2020), podemos observar alguns percentuais que indicam a necessidade, pelo corpo docente, de algum tipo de formação para trabalhar com as tecnologias digitais.

Quadro 3 - As tecnologias digitais necessárias à formação docente

CONTEXTO BRASILEIRO
Professores e a Tecnologia



Professores indicam necessidade de formação para trabalho com tecnologias educacionais

- **76%** buscaram recentemente formas para desenvolver ou aprimorar seus conhecimentos;
- **42%** cursaram alguma disciplina sobre o uso de tecnologias durante a graduação;
- **22%** participaram de algum curso de formação continuada sobre o tema;
- **67%** alegaram ter necessidade de aperfeiçoamento profissional para o uso pedagógico.

Fonte: Cetic (2018b) e Inep (2017). Elaboração: Todos Pela Educação.

O acesso às tecnologias digitais, especialmente nas escolas, ainda é incipiente, e os principais fatores estão associados à escassez de recursos para adquirir computadores, falta de conhecimento, pelos professores e alunos, para trabalhar com as tecnologias, pouco investimento na formação profissional docente para essa área, dificuldades de manter os recursos já disponíveis, dentre outras barreiras. Kenski (2012, p. 94) também nos apresenta suas percepções ao enfatizar que:

(...) o computador ainda é equipamento caro e raro. A falta de manutenção, a obsolescência rápida de *softwares*, programas e dos próprios equipamentos condicionam negativamente as escolas, em geral, e os professores, em particular, ao uso mais intensivo dessas mídias. Outros fatores como currículo fragmentado, carga horária, formação deficiente de professores para uso pedagógico das novas tecnologias apresentam-se também como obstáculos para a sua realização.

Percebemos que estas e tantas outras problemáticas existentes, já dificultavam o acesso as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas escolas, o que, inevitavelmente também corrobora com as desigualdades tanto de acesso, como de formação para os profissionais utilizarem essas tecnologias. Com a situação pandêmica, posta subitamente pela covid19, os docentes tiveram a necessidade de mobilizar estratégias para utilizar essas tecnologias. Não como opção complementar às propostas de ensino e de aprendizagem, e sim, como principal meio de comunicação e compartilhamento de conhecimentos, saberes e informações em tempos pandêmicos. Segundo Saraiva; Traversini e Lockmann (2020)

A educação remota vem trazendo questões e desafios para a Educação Básica e para a docência, mas, mesmo com todas as dificuldades, não se coloca em questão a paralisação dessas atividades. Insegurança,

necessidade de adaptações rápidas, invasão da casa pelo trabalho e pela escola, ansiedade frente às condições sanitárias e econômicas são elementos presentes no cenário atual que vêm produzindo professores em estado de exaustão (p. 12).

Muitos eram os desafios enfrentados cotidianamente quando o ensino presencial acontecia, porém, eles não deixaram de existir e, arriscamo-nos a dizer, associaram-se aos novos desafios impostos pela pandemia. E frente a tudo isso, estão os professores que, pelas exigências da profissão e das legislações, não puderam parar, pelo contrário, tiveram que aumentar sua carga horária de trabalho para “atender” a tantas demandas emergenciais. A casa tornou-se espaço de trabalho profissional, as horas de atividades pessoais, tiveram que ser remanejadas e destinadas ao trabalho docente, e muitas outras negociações da vida particular foram reestruturadas. Isso tudo, certamente, interferiu nos modos de viver desses professores e, como apontado no artigo, a exaustão chegou como resultado.

Nesta direção, não pretendemos nos deter nos pormenores desses acontecimentos psicossociais que vem acometendo muitos docentes, e também alunos, mas lançarmo-nos ao desafio de perceber que a utilização das tecnologias digitais e as possibilidades de utilizá-las como complementar aos processos educacionais, será um novo modo de conceber a educação nos diferentes níveis de ensino. Marcelo e Vaillant (2018) corroboram com isso ao destacarem que

Cada vez más, los desarrollos que provienen de la realidad aumentada, pero fundamentalmente de la realidad virtual, permiten crear escenarios de aprendizaje inmersivos que van a permitir a los docentes en formación o en ejercicio involucrarse en situaciones críticas de enseñanza sin necesidad de estar delante de aulas reales.¹¹ (p. 90)

Contudo, percebemos que a utilização das tecnologias digitais, se instaurara fortemente com a pandemia da covid19 e há uma tendência de que permaneçam, e cada vez mais, sejam incorporadas, promovendo um ensino híbrido. Por isso, os professores, em busca dessas novas aprendizagens, que já estão sendo mobilizadas, necessitarão de maior formação que atenda a essas demandas. Porém, no contexto da educação de/com bebês e crianças pequenas, o desafio é ainda maior, pois a tela

¹¹ **Tradução nossa:** Cada vez mais, desenvolvimentos advindos da realidade aumentada, mas fundamentalmente da realidade virtual, permitem a criação de cenários de aprendizagem imersivos que permitirão aos professores em formação ou na prática se envolverem em situações críticas de ensino sem a necessidade de estarem diante de salas de aula reais.

de um computador, por exemplo, inibe a vontade da criança de interpelar o mundo. Muitos desafios residem neste contexto, e a aprendizagem dessa docência está posta.

3.4.1 A implementação do Ensino Remoto [educação remota] Emergencial no Município de Santa Maria: orientações e regulamentações

Com o surgimento dos primeiros casos da doença *covid19* em nossa região, as primeiras medidas adotadas foram manter o distanciamento físico e social, fechar o comércio, mantendo apenas os serviços essenciais (farmácias, supermercados, postos de saúde e hospitais), fechar as instituições de ensino. Com isso, todas as escolas, públicas e privadas, fecharam suas portas físicas e, logo foram direcionadas a abrirem um novo, diferente e desafiador “espaço e tempo” de ensino, de modo emergencial, experimental e por tempo indeterminado. Diante disso, no município de Santa Maria, região central do estado do Rio Grande do Sul, a Secretaria de Município da Educação elaborou uma Instrução Normativa¹² (nº 02/2020), cujo objetivo foi regulamentar o trabalho remoto daqueles profissionais que atuam na educação básica (Educação Infantil e ensino fundamental) durante o período em que perdurarem os efeitos da pandemia.

Dentre as regulamentações, a secretária de educação, no uso de suas atribuições legais, em especial àquelas disposta na lei Municipal nº 5189, de 30 de abril de 2009, considerou:

- a necessidade de responsabilizar-se pela gestão, no sentido de liderar o momento de crise causado pela pandemia, promovendo formas de mediações com a comunidade escolar;
- a necessidade de adequar algumas práticas pedagógicas e administrativas, bem como algumas diretrizes, ao Plano de Ação Emergencial, durante o período de suspensão das aulas presenciais;
- a necessidade de fomentar ações pedagógicas que possam fortalecer os vínculos dos estudantes e suas famílias com a escola, mesmo que de modo remoto;

¹² Esta Instrução Normativa (IN) pode ser consultada no site da prefeitura Municipal de Santa Maria, ou acessando o link:

<file:///D:/Disco%20C/Desktp/MESTRADO/Disserta%C3%A7%C3%A3o/Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%20n%C2%BA02de2020.pdf>

- que o ensino remoto [educação remota] é uma alternativa necessária que pode contribuir para que os estudantes se apropriem de aprendizagens, mitigando o afastamento da escola;
- que para haver uma interação e mediação de qualidade entre docentes e estudantes, faz-se necessário planejamento individual e coletivo de estratégias pedagógicas, as quais necessitam ser adaptadas ao contexto atual.

Estes eixos considerados na Instrução Normativa Nº 02/2020, foram importantes para informar aos servidores e aos cidadãos do município (pais, familiares e demais representantes da sociedade) sobre as organizações e medidas necessárias para enfrentamento, de modo seguro e respeitoso, das situações geradas pela pandemia. Além disso, na Seção III, artigo 10, deste documento, foi tratada a questão acerca da organização de carga horária do trabalho remoto docente, distribuída entre planejamento, ações pedagógicas orientadas, não presenciais, para a Educação Infantil, ensino remoto [educação remota] na etapa do ensino fundamental, além de formações para os professores e demandas concernentes a escola. Todas estas atividades foram distribuídas entre o percentual de 100% da carga horária dos professores.

Esta forma de organização e gerenciamento das atividades escolares remotas, que antes eram presenciais, foram um marco importante e uma espécie de fio condutor, para que o ensino e a aprendizagem das crianças pudessem ter continuidade. A equipe de organização, supervisão e desenvolvimento das instruções normativas, regulamentações e legislações relativas à implementação do ensino remoto [educação remota] na rede municipal de ensino tiveram, além do desafio de organizar toda a estrutura de documentos e regimentos, a incumbência de monitorar e avaliar o trabalho dos docentes.

Nesta direção, a Equipe Técnica de Regulamentação do ensino remoto [educação remota] emergencial organizou e publicou a Resolução nº 41 do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, de 03 de julho de 2020. Documento este, que objetivou regulamentar as Ações Pedagógicas Orientadas (APO) – Não Presenciais – na Educação Infantil, no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria. A normativa publicada teve como principal foco manter os vínculos com as crianças e suas famílias, reafirmando o direito delas de conviver entre si e com os adultos com quem convivem. Embora acometidos pelo fato de manter o distanciamento físico, esta normativa garantia a comunicação e interação entre esse público, o que se mostrou

essencialmente importante como aliado na continuidade do ensino e da aprendizagem na Educação Infantil com crianças na faixa etária dos 0 aos 5 anos e 11 meses.

As ações pedagógicas orientadas - não presenciais – no município de Santa Maria (escolas de Educação Infantil públicas e privadas (que possuem vagas custeadas pela prefeitura) foram indicadas a serem desenvolvidas pelos professores, em parceria com equipe gestora das escolas. Estas ações foram organizadas a partir da realidade de cada comunidade escolar e de cada escola. Assim, as instituições precisaram fazer um diagnóstico de alguns elementos característicos de cada família, durante o período de distanciamento social, tais como: condições socioeconômicas, condições de saúde e acesso às tecnologias.

Ao versar sobre estas Ações Pedagógicas Orientadas partimos do entendimento que a Equipe Técnica de Regulamentação do ensino remoto [educação remota], no município de Santa Maria dispõe:

[...] são as ações pedagógicas pensadas, planejadas e elaboradas a partir do Projeto Político Pedagógico da escola, do currículo emergencial e dos documentos que normatizam a Educação Infantil, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), a Resolução CMESM nº 30/2011, a Resolução CMESM nº39/2019, o Documento Orientador Curricular de Santa Maria (DOCSM/2019) e o Parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovado parcialmente em 1º de junho de 2020 que traz as proposições para a 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. Em consonância com o Parecer nº 05/2020 (CNE), consideramos que as AÇÕES PEDAGÓGICAS ORIENTADAS - NÃO PRESENCIAIS – NA EDUCAÇÃO INFANTIL serão desenvolvidas em caráter excepcional, enquanto persistirem restrições sanitárias para as atividades presenciais nas escolas de Educação Infantil (RES. Nº 41 DE 03/07/20, p. 04)

Por se tratar de uma normativa de cunho emergencial, as APO só puderam ser implementadas a partir do momento em que a escola considerou o diagnóstico sobre as condições socioeconômicas, de saúde e de acesso às tecnologias das famílias pertencentes a sua comunidade escolar. E, assim como propõe o regulamento, tais ações propunham a interação da escola com as famílias que, por conta da medida adotada de distanciamento social, foram responsáveis pela mediação das propostas pedagógicas junto às crianças. As APO – não presenciais foram assim organizadas:

1. As ações serão organizadas com período de envio pelos professores e retorno das famílias, conforme estabelecido para cada etapa (0 a 3 anos e 11 meses – 4 anos a 5 anos e 11 meses).

2. As ações preveem o envio e entrega de materiais com a utilização de meios tecnológicos (plataformas digitais, redes sociais, entre outros) e/ou meios físicos (entrega de kits de materiais pedagógicos àquelas famílias que não tem acesso aos meios digitais).

Diante deste cenário educacional em transformação, as escolas – formadas pelos diferentes profissionais que nela vivem – foram grandes guerreiras e invencíveis batalhões de guerrilheiros que não se amedrontaram. Mesmo diante de tantas inseguranças, medos e transformações diárias causadas pela Covid19, não mediram esforços para continuarem presentes na sociedade, na vida das crianças e de suas famílias. Como observamos, as regulamentações, as normativas, os documentos orientadores foram colocados em cena e precisaram ser seguidos. Porém, esses “escritos no papel” só aconteceram porque muitos batalhões de guerrilheiros se uniram e fizeram a educação continuar, formaram alianças e encontraram forças sobre-humanas para contornar obstáculos, superar barreiras e fazer com que as Ações Pedagógicas Orientadas, e não somente elas, chegassem até os lares e na vida das crianças e suas famílias.

Foram, e continuam sendo, desafios diários a serem enfrentados por toda uma legião de profissionais que lutam incansavelmente por uma educação de qualidade, mesmo em tempos difíceis como este vivido em 2020. Com tudo isso que aconteceu, fomos observando que os profissionais da rede municipal de ensino de Santa Maria foram se reinventando, se fortalecendo e conquistando seus espaços na vida das pessoas, nos lares que precisaram adentrar, nas vidas que precisaram estar, nos momentos que precisaram recuar e naqueles que puderam seguir. Diante de tudo isso, cada um, em sua condição de ensinante e de aprendente, pais, famílias, professores, equipe gestora seguiu na caminhada, enfrentando obstáculos, criando estratégias, vivendo, sentindo e agindo num mundo cercado pelas incertezas de cada dia. Mas como estamos vendo e vivendo tudo isso, também estamos percebendo que cada ser humano encontrou dentro de si uma força e um modo singular de lidar com os desafios desse tempo, e junto com os outros, foi construindo sua caminhada, suas histórias.

No campo da Educação Infantil, como viemos tratando, também tivemos muitas superações e histórias para contar e, para ainda serem vividas. Porém, quando

falamos na Educação Infantil temos um grande referencial que nos orienta a desenvolver o trabalho, o ensino nesta etapa de educação, que é o currículo.

O entendimento de currículo para a primeira infância deve direcionar o trabalho pedagógico para práticas que garantam qualidade e intencionalidade nas ações indissociáveis de cuidar e educar. Tais ações devem promover aprendizagens significativas, partindo de um arranjo curricular que organiza e integra brincadeiras, observações, interações que acontecem na rotina da escola; dão intencionalidade para as práticas pedagógicas e colocam a criança no centro do processo. Essas ações devem ser planejadas de modo a integrar o que está proposto neste arranjo curricular com os interesses e ideias das crianças. As ações que surgem do arranjo curricular da e para Educação Infantil devem ter as interações e as brincadeiras como eixos norteadores (RES. Nº 41 DE 03/07/20, p. 10).

Diante desse entendimento os professores e a equipe gestora de cada instituição de Educação Infantil do município foram refletindo, pesquisando, (re)organizando as Ações Pedagógicas Orientadas (APO), para cada público de crianças e famílias que atendiam. Sempre precisaram manter a centralidade dos processos de ensino e de aprendizagem no desenvolvimento integral das crianças. Estes processos precisam estar alicerçados nas oportunidades de aprendizagem que são propostas nos diferentes tempos e espaços, com diferentes materialidades e intencionalidades.

Após passar por diferentes vieses de pensamento, a Educação Infantil se constitui como campo de experiências, de desenvolvimento das múltiplas linguagens, de espaço no qual as relações e interação entre crianças e destas com os adultos acontecem, a semelhança do que ocorre no ambiente de vida familiar. Por isso, compreendemos que a aprendizagem não acontece pela transmissão de informações/conteúdos, mas a partir da experiência, da criação, da imitação, dos movimentos livres e atentos. A Resolução nº 41 do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, de 03 de julho de 2020, afirma que “o movimento é condição para a aprendizagem, a criança só aprende em movimento” (p. 13) e o currículo emergencial elaborado pela Secretaria Municipal de Educação ratifica que esses aspectos precisam ser considerados.

Nessa direção, a organização do Currículo Emergencial para a etapa da Educação Infantil ficou sob a responsabilidade da mantenedora (pública ou privada), seguindo a legislação vigente e considerando a excepcionalidade vivida pelas crianças e suas famílias nesse tempo de pandemia do coronavírus. Claro que, assim como no ensino presencial, este currículo precisou contemplar inúmeros fatores socioculturais, emocionais, econômicos, de acesso e também de permanência das

crianças e seus responsáveis. Desse modo, o professor precisou acolher as necessidades de cada criança/família para tornar as propostas, as dinâmicas e interações virtuais interessantes, significativas e motivadoras.

Além do cumprimento das orientações estabelecidas pelas regulamentações para o ensino remoto [educação remota] emergencial, os professores precisaram realizar o registro das ações que desenvolviam com suas turmas. Tais registros deveriam ser feitos por meios digitais, sempre que possível, de modo que todas as propostas enviadas pelos professores e o retorno das mesmas pelas famílias, ficassem arquivadas. Isso tudo, para comprovar as ações que estavam sendo realizado e também para acompanhar a trajetória escolar das crianças.

No que tange a efetivação das APO – não presenciais, é importante destacar que estas são complementares e não substituem o ensino presencial, não sendo possibilitada sua realização como no ambiente escolar. No entanto, foram definidos alguns critérios para a efetivação dessas ações, como: elaboração de um Plano de Ação mensal pelos professores destacando a justificativa, objetivos, metodologia e avaliação das APO – não presenciais; construção de um portfólio digital com o registro das ações realizadas, como fotos, vídeos, relatos escritos ou orais, documentação pedagógica entre outros que comprovem a comunicação estabelecida entre escola e crianças/famílias.

Outro regulamento criado para orientar as atividades escolares na Educação Infantil, durante o tempo que perdurar a pandemia, foi a “busca ativa”, ou seja, uma estratégia que visa acompanhar e manter vínculos com as crianças e suas famílias. As escolas ficaram responsáveis por atualizar permanentemente as condições socioeconômicas e de saúde das crianças e suas famílias nesse período de suspensão das atividades presenciais e vigência do ensino remoto [educação remota]. Também auxilia nos encaminhamentos pela “busca ativa”, a realização dos registros e acompanhamento das Ações Pedagógicas Orientadas – não presenciais semanal, além da identificação de casos de vulnerabilidade social, vítimas de violência doméstica, dentre outros.

Assim, é de responsabilidade do professor ou professora da turma fazer o controle sobre o retorno das famílias em relação às Ações Pedagógicas Orientadas - Não Presenciais, fazendo o registro e comunicando à equipe gestora da escola que deverá fazer uso de ações de busca ativa próprias e/ou com o apoio dos órgãos competentes (RES. Nº 41 DE 03/07/20, p. 17).

Com isso, há uma possibilidade de se acompanhar as condições de acesso e permanência das crianças nesta etapa da educação, bem como as possibilidades e dificuldades de participação, decorrentes de fatores socioeconômicos, de natureza familiar específico, dentre outros. Sabemos que o surgimento da pandemia trouxe muitos desafios, problemas financeiro, psicológicos e até o sentimento de impotência diante da vida, o que afetou milhares de famílias e crianças. Isso tudo, não dificultou somente a sobrevivência das pessoas, mas, principalmente, seu envolvimento e participação na sociedade, em especial, na educação de suas crianças, na permanência destas nas escolas. A “busca ativa” no nosso entendimento, foi uma aliada importante nesse momento, pois possibilitou um modo de acompanhar e perceber as reais demandas de cada público, família que faz parte da comunidade escolar. Não foi uma estratégia para julgar ou avaliar, mas uma forma de auxiliar as famílias em suas necessidades, quando possível.

Assim como na escola física, no ensino presencial, a avaliação era uma forma de acompanhar e criar condições e estratégias de ensino e aprendizagem às crianças, no ensino remoto [educação remota] também foi necessário utilizarmos deste aparato. Com isso, a avaliação na Educação Infantil – registro, acompanhamento e documentação, foi outro regulamento que precisou ser reestruturado.

Nesta etapa da educação de/com bebês e crianças pequenas, a avaliação se constitui como processo de reflexão acerca do desenvolvimento da criança e também do trabalho do professor. Por isso, segundo a BNCC (2017) ela serve para que o docente reflita e organize propostas e experiências que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, respeitando seus direitos.

Diante do cenário pandêmico, a avaliação, o registro e o acompanhamento das crianças pelos professores, precisou contar com a colaboração das famílias. Vale salientar que, neste momento emergencial, além de acompanhar o desenvolvimento relacionado aos aspectos pedagógicos, também é essencial ter muita atenção às questões ligadas a saúde e ao bem estar das crianças. Por esta razão, os professores precisaram buscar, e manter, uma aproximação e comunicação com as famílias, visando a busca por informações que corroborassem com a organização de ações voltadas ao acolhimento e ao atendimento de demandas relacionadas à educação e o cuidado dos bebês e das crianças pequenas (0 a 5 anos e 11 meses).

É a partir do olhar atento sobre os elementos/registros que temos disponíveis neste momento que iremos construir o diagnóstico da situação de cada

criança, a fim de que possamos tomar as melhores decisões, no intuito de garantir os seus direitos e o seu bem-estar (RES. Nº 41 DE 03/07/20, p. 20).

O olhar atento e a escuta sensível, também neste período de ensino remoto [educação remota] emergencial, são de suma importância, assim como no ensino presencial. Embora os bebês e as crianças pequenas não estejam fisicamente presentes, o professor precisou reelaborar, criar e aguçar seus modos de ver, de perceber, de sentir e de escutar cada um, cada família. Certamente não foi algo fácil e rápido, mas uma longa jornada de enfrentamento de distintos desafios, medos, certezas, angústias, erros e acertos. Mas, como louváveis mestres, seguiram, e estão vencendo a cada dia, garantindo às crianças e também suas famílias, a certeza de que a educação e o cuidado estão presentes também em tempos de incertezas e transformações.

As escolas, dentre tantas demandas, oriundas do enfrentamento da pandemia, precisaram definir estratégias para documentar, narrar e dar visibilidade a tudo aquilo que foi vivido/realizado em termos de socialização e aprendizagem das crianças junto de seus familiares. Cada escola, dentro das possibilidades de sua comunidade escolar, organizou os registros, produzidos pelas crianças e suas famílias, de modo a acompanhar o processo de ensino e aprendizagem durante o período da pandemia, construindo assim, as memórias de cada turma, cada criança/família. Estes registros, organizados em portfólios (sob orientação da Resolução nº 41 do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, de 03 de julho de 2020) servem de documentação acerca daquilo que foi proposto pelos professores e realizado pelas crianças com apoio da família.

Ainda, nesta documentação, foi orientado a constar o relato da equipe gestora da escola e dos professores referência de cada turma, sobre as ações desenvolvidas com crianças e suas famílias durante a pandemia. Com essa prática havia a possibilidade de registrar as vivências e aprendizagens das crianças, assim como os desafios e enfrentamentos que os profissionais envolvidos vivenciaram.

Não menos importante, diante disso tudo que foi regulamentado, está o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, por meio do ensino remoto [educação remota] ficou responsável, e continuará até que a pandemia seja controlada, por disponibilizar recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem e plena participação do público alvo da Educação Especial. Estes recursos e estratégias podem, ou não, serem mediados

pelas TICs, dependendo das necessidades de cada sujeito, visando a eliminação de barreiras que possam impedir o desenvolvimento e a participação do público alvo da educação especial.

As ações de acessibilidade e inclusão precisaram seguir o Plano de AEE individual, o Plano de ação da escola e o ensino colaborativo com o professor da turma referência, sempre em com a participação e apoio das famílias durante a prevalência do ensino remoto [educação remota] emergencial. Os materiais de suporte e apoio pedagógico também precisaram ser adaptados aos diferentes tipos de acessibilidade e especificidade de cada criança.

Diante de tantas demandas e novas aprendizagens deste cenário pandêmico mundial, a secretária de educação do município de Santa Maria, em colaboração com toda sua equipe técnica, os professores e gestores das escolas, precisaram trilhar caminhos incertos e desafiadores. Mas com muita garra, determinação, dedicação e engajamento, foram redescobrendo novos modos de “aprender a aprender a ensinar”. Sim, seguiram em frente e continuam seguindo, para que a educação, o ensino, a aprendizagem, o cuidado e a vida nunca parem, talvez, siga num ritmo diferente, mas não menos importante.

3.4.2 O ensino híbrido como possibilidade

Numa época em que tanto falamos na utilização de tecnologias digitais no ensino, precisamos também considerar que estas, não estão ao alcance de todos, ou pelo menos, não com a qualidade e meios de acesso necessários. Porém, percebemos que cada vez mais elas estão presentes no cotidiano das escolas, dos professores, das famílias e da sociedade. É uma realidade que circunda nossos dias, nossas ações, nossos processos de ensinar e de aprender de distintos modos e tempos.

Há algum tempo já vínhamos ouvindo sobre a ideia de ensino, educação híbrida e muitas compreensões, por vezes até equivocadas, chegavam até nós. Porém, com a pandemia que tomou conta do mundo e o levou a buscar, de maneira emergencial, novas formas de aprender e ensinar, por meios/ambientes virtuais. Assim, o ensino híbrido começou a ganhar destaque e, por sua vez, passou a ser melhor compreendido. Ao buscar suporte que nos permitisse tomar conhecimento deste “novo” conceito, encontramos em Moran (2015) a compreensão de que

O ensino é híbrido porque todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e de conhecimento. Passamos, em pouco tempo, de consumidores da grande mídia a “prosumidores” – produtores e consumidores – de múltiplas mídias, plataformas e formatos para acessar informações, publicar nossas histórias, sentimentos, reflexões e visão de mundo. Somos o que escrevemos, o que postamos, o que “curtimos”. Nisso expressamos nossa caminhada, nossos valores, visão de mundo, sonhos e limitações. Em um sentido mais amplo, há muitos portais e aplicativos que facilitam a qualquer um tornar-se professor, ensinar algo que interesse a alguém (de forma gratuita ou paga). Todos nós ensinamos e aprendemos o tempo todo, de forma muito mais livre, em grupos mais ou menos informais, abertos ou monitorados (p. 28).

Observamos que este conceito aparece de um modo bem amplo e envolve os diferentes modos de relação com as tecnologias. Mas direcionando nosso foco para o campo da educação, da escola, e quem nela aprende e ensina, entendemos que o ensino híbrido é uma abordagem que envolve duas esferas, ou seja, aquilo que é realizado online (ou remotamente) e aquilo que desenvolvido numa relação com o educador, no contexto físico da escola (BACICH, 2020). Para os autores Bacich, Neto e Trevisani (2015), a expressão ensino híbrido emerge da ideia de educação híbrida, onde não existe uma única maneira de aprender, mas de diferentes formas e em distintos espaços e tempos.

Falando no contexto brasileiro de educação, podemos dizer que as escolas ainda estão caminhando, em passos lentos, na busca pelas modificações de suas propostas pedagógicas, incluindo para isso, o uso das tecnologias digitais, a concepção de aluno como centro do processo e não o professor, as diferentes fontes de informação, dentre outros elementos. Isso, porém, é emergente neste século, e um desafio para os docentes, pois as crianças e os jovens estão cada vez mais, e cada vez mais cedo, conectados às tecnologias digitais. Esses sujeitos, segundo Bacich, Neto e Trevisani (2015) constituem uma nova geração, que tem enraizada diferentes e mais avançadas formas de relação com o conhecimento e, por isso, apontam e desafiam a escola a transformar-se.

Nessa direção, a integração das tecnologias digitais na educação precisa ser pensada e estruturada de modo crítico, atencioso e respeitoso, para não se tornar apenas “mais um modo de despejar” a informação pronta e imutável. Pelo contrário, os gestores e professores são corresponsáveis por despertar e incentivar o protagonismo, a reflexão, a curiosidade e autonomia de seus estudantes. Não é e nem será uma jornada fácil, porém, desafiadora e que necessita contar o apoio mútuo de

todos os envolvidos com a educação, seja na instituição, seja nos espaços de formação continuada, em parceria com os colegas e também estudantes.

Os autores Bacich, Neto e Trevisani (2015) apontam que as tecnologias digitais desafiam os educadores à mudança de mentalidade, trazendo à tona a ideia de gerações nativas digitais e imigrantes digitais. Os sujeitos nativos digitais são aqueles que nasceram imersos numa cultura digital e que, por isso, a utilizam a todo tempo para diferentes fins, marcando suas formas de relação com o conhecimento (em diferentes áreas) mais enriquecedor e sistematizado. Já, muitos professores, imigrantes digitais, que aos poucos foram se inserindo nesse mundo tecnológico enfrentam muitos desafios, começando pela maneira de ensinar, que nem sempre desperta o interesse do aluno, ou é diferente do modo como ele aprende.

Articulando essas compreensões as vivências atuais, com a pandemia da covid-19, e o uso emergencial, experimental e por tempo indeterminado do ensino remoto [educação remota], percebemos que no contexto brasileiro, a grande maioria dos professores foram “instados” a trabalhar, ensinar e aprender fazendo uso das tecnologias digitais. Isso foi um impacto profundo na vida e na profissão destes profissionais que, do dia para a noite, além de aprenderem a trabalhar com esses recursos tecnológicos, precisaram transpor seus planejamentos para o ensino remoto [educação remota], readaptando tudo e fazendo a travessia para uma nova realidade que se instaurava, não somente em termos de ensinar e aprender, mas também no modo como chegar até cada estudante. Nas palavras de BIASON (2020, p. 21) “nenhuma experiência profissional poderia servir de base para este momento [de pandemia e ensino remoto [educação remota]: tempo de ousadia.”

Bem, com estas ideias que estamos tecendo, onde pretendemos chegar? O que tudo isso tem de relação com o ensino híbrido? O que temos a aprender? Diariamente estamos ouvindo, lendo, refletindo e até mesmo, discutindo sobre o retorno às aulas nas escolas e demais instituições de ensino. Algumas escolas já se desafiaram a voltar, com menos professores, menos crianças, utilizando uma rotatividade de atendimento ao seu público de estudantes. Outras, ainda não voltaram, especialmente as escolas municipais e estaduais que depende muito das orientações de suas mantenedoras. No entanto, não sabemos ao certo quando esse retorno acontecerá. Porém, é necessário que tenhamos clareza, segundo Bacich (2020) o que significará esta “sala de aula híbrida”, com um ensino híbrido que contemple as

orientações da BNCC e as todas àquelas habilidades essenciais para a educação deste século.

Como vimos discutindo, o ensino híbrido, que estava distante de nossas realidades aqui no Brasil, começou a ganhar espaço conforme a imprevisibilidade de como retornar às escolas se fazia presente. Por isso, hoje, vemos no horizonte que esse ensino será um aliado, por um longo período de tempo, ou talvez, até para sempre, no ensino. Os estudos de Bacich, Neto e Trevisani (2015) apontam que o ensino híbrido se constitui pela convergência de dois modelos de aprendizagem:

(...) o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo *on-line*, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. Podemos considerar que esses dois ambientes de aprendizagem, a sala de aula tradicional e o espaço virtual, tornam-se gradativamente complementares. Isso ocorre porque, além do uso de variadas tecnologias digitais, o indivíduo interage com o grupo, intensificando a troca de experiências que ocorre em um ambiente físico, a escola. O papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino considerado tradicional, e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais. (p. 51)

É esta a proposta que vem contornando os universos escolares, ainda presentes dentro das casas dos professores e alunos, mas que em breve, pretende se transpor, fazendo “o uso integrado das tecnologias digitais na cultura escolar contemporânea” (BACICH, NETO e TREVISANI, 2015, p. 52). Não se trata de deixar de lado o que existia na escola até antes da pandemia, mas sim, buscar articular aqueles conhecimentos a estas novas tecnologias que temos disponíveis. Em alguns momentos/dias/semanas podem ser utilizadas as tecnologias digitais e, em outras, as aulas presenciais, fazendo uma rotatividade de estudantes.

Comungando dos estudos de Bacich, Neto e Trevisani (2015), entendemos que o professor terá um papel/função vital na organização, dinamização e orientação do processo. Será um movimento gradativo, ascendente e que necessitará de apoio e trocas mútuas, visando atender às necessidades e singularidades de cada um, e de todos. Segundo esses autores citados “é importante que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma colaborativa, com foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento por meio das interações com o grupo” (BACICH, NETO e TREVISANI, 2015, p. 62).

A educação continuou, e vai continuar existindo, com ou sem pandemia, mas talvez, e muito provavelmente, de um modo um pouco diferente, como buscamos compreender. Porém, neste percurso da escrita, em nenhum momento nos

reportamos, em específico, à educação de/com bebês e crianças pequenas, na Educação Infantil. E este, é o principal foco que tangencia as discussões deste trabalho. Então, será que este público de crianças poderá vivenciar o ensino híbrido, dentro das compreensões que acabamos de ver?

Como pedagoga que atuou em espaços de Educação Infantil, conheceu e aprendeu com os bebês e crianças pequenas, o que significa este período de desenvolvimento na vida deles, posso afirmar que, ainda precisamos buscar muito mais conhecimentos sobre eles. Nesta direção, buscamos investigar como o(a) professor(a) aprende a docência na Educação Infantil, frente ao contexto da educação de/com bebês e crianças pequenas, considerando o cenário pandêmico e, conseqüentemente o ensino remoto [educação remota] emergencial que foi imposto pela contingência do momento.

4 O PERCURSO INVESTIGATIVO: UMA TEIA EM [RE]CONSTRUÇÃO

4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS: PRINCÍPIOS INVESTIGATIVOS

Uma tarde linda de sol, um vento leve que soprava pela sacada do apartamento, ruídos de carro e vozes de crianças que corriam a brincar pelo pátio do condomínio. Eu, porém, estava iniciando a escrita da metodologia que iria guiar este trabalho. Dentro de mim, o coração batia acelerado, o corpo parecia trêmulo e, os pensamentos, ah, os pensamentos...estes eram muitos, muita coisa para escrever, mas por onde começar? Bem, quem sabe começo a escrever sobre o desafio dessa escrita? Vamos adiante!

A realização de uma pesquisa científica exige que façamos a escolha de um percurso metodológico, o qual iremos traçar para contemplar os objetivos propostos. Nas palavras de Bolzan (2019, p. 27), “precisamos construir nossa hipótese ou problema de pesquisa, além dos objetivos dele decorrentes, os sujeitos, o contexto, os instrumentos e os procedimentos a serem adotados”. Não se trata de uma opção aleatória de metodologia, mas sim, de uma escolha consciente, fundamentada e respaldada teoricamente por estudiosos que discorrem sobre as pesquisas em educação, e que podem contribuir com nossa investigação. Fazer pesquisa significa lançar-se ao desafio de buscar, conhecer e/ou encontrar algo novo, ou então, que merece destaque por mobilizar o “eu pesquisador” a buscar respostas sobre determinado problema. Para Gatti (2006, p. 26) a palavra “pesquisa” é amplamente reconhecida no universo acadêmico,

[...] implicando o uso de métodos específicos, preocupação com validade, rigor ou consistência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão – que pode ser um problema de um dado campo de estudos ou um problema ligado à própria ação educacional do docente. Em ambos os casos é preciso sair do nível do recolhimento de informações superficiais ou de senso comum, sair da “opinionatria”, e buscar, com método, uma compreensão que ultrapasse nosso entendimento imediato, elaborando um conhecimento que desvende processos obscuros, subjacentes, um conhecimento que lance luz sobre fenômenos, sobre uma questão, segundo algum referencial.

Por isso, ao iniciar essa trajetória, visando compreender os processos formativos envolvidos na aprendizagem da docência de professores que trabalham com educação de bebês e crianças pequenas, pensamos em organizar nosso percurso sustentados por referenciais que nos orientassem a alcançar nossos objetivos. Logo, optamos então, em trabalhar com uma abordagem de natureza qualitativa, por entender que esta, nos permite compreender os movimentos, crenças,

pensamentos e percepções dos sujeitos em sua totalidade. Gibbs (2009, p. 08) corrobora com essa perspectiva ao enfatizar que ela “visa a abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras diferentes”.

Partindo desta abordagem qualitativa, buscamos conhecer “como um todo”, constituídos por partes, os elementos, sujeitos, lugares, fatos que envolvem o contexto investigado. Assim, a pesquisa nas ciências humanas eleva o caráter da abordagem qualitativa a um patamar excepcional, pois considera o ser humano em suas dimensões sócio, histórica e culturais. Respaldados por esta natureza de pesquisa, compõe nosso estudo as contribuições de Rhoden e Zancan (2020) que afirmam:

Assim, quando nos referimos às pesquisas em ciências sociais e humanas, devemos levar em conta o caráter dinâmico da própria humanidade, que é mutável. Nessa visão, a abordagem qualitativa surge como uma possibilidade de produção de conhecimento científico, por levar em conta a realidade vivenciada pelo objeto em estudo, mediante seu contexto histórico e social. (p.04)

A variedade de elementos que cercam a pesquisa qualitativa nos permite compreender ações, transformações, interpretar fenômenos e atribuir significados as objetividades e subjetividades de cada sujeito. Acreditamos que o ser humano constrói conhecimento interpelando o mundo de diferentes maneiras, e são estas que atribuem sentido e significado à sua vida pessoal e profissional. Por esta razão, a pesquisa qualitativa é vista, em muitas instâncias do campo científico, como uma forma de reconhecer o poder, abrindo espaços para que as vozes dos sujeitos sejam manifestadas, ao invés de quantificar os discursos e tratar os dados coletados como meros objetos (BAUER e GASKELL, 2002).

Quando conversamos com um, ou mais sujeitos, estabelecemos um processo dialógico de compartilhamento, reflexão, rememoração e aprendizado. Isso porque, como dizia Freire (1996), não existe saber mais ou saber menos, o que existe são saberes diferentes, e é nessa dialogicidade de relação com o outro, sujeito do conhecimento, que (com)partilhamos esses saberes, as histórias, as experiências, a cultura, os sonhos e utopias, a vida. Também Clandinin e Connelly (2015), quando discorrem sobre os interesses do pesquisador em educação, destacam as “vidas” como foco de estudo. E, ao destacarem os educadores como os pesquisadores dessas vidas, informam que eles buscam saber “lidar com as vidas diferentes, os

valores diferentes, as atitudes diferentes, as crenças, os sistemas sociais [...]” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 22).

Para lidar com esses aspectos, precisamos tomar para nós a prerrogativa de que também somos constituídos por diferentes modos de viver e, são esses diferentes modos de viver e fazer a vida, a educação, a cultura, que nos sustentam na nossa caminhada pessoal e profissional. Isso tudo, resulta naquilo que carregamos em nossa bagagem como experiências, vistas como principal foco de estudo nas ciências sociais. Para Clandinin e Connely (2015, p. 24), “experiência é, portanto, o ponto inicial e o termo chave para todas as pesquisas em Ciência Social”. Respaldados por tais estudiosos, acreditamos que as experiências vividas pelos professores, no contexto da Educação Infantil, é o mote que vem contribuir com nossa investigação. Isto pois, é na vida cotidiana, na educação de/com as crianças (bebês e crianças pequenas), no contexto institucional e nas trajetórias de vida pessoal e profissional que se dão as experiências.

Pautados por tais compreensões e conscientes dos caminhos que teremos de percorrer para compreender como o(a) professor(a) aprende a docência com bebês e crianças pequenas, entendemos que a abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural é, diante da problemática trazida, a metodologia que melhor conduziu o estudo proposto. Pois, além de buscar compreensões sobre essa docência, a narrativa nos desafia a (re)pensar e refletir acerca da multiplicidade de experiências pessoais, sociais, profissionais e temporais que constituem o sujeito e atribuem sentido e significado a sua prática.

Tal abordagem se fundamenta, neste contexto investigativo, nas pesquisas científicas e problematizações que Bolzan (2002) vem desenvolvendo ao longo de sua trajetória como professora e pesquisadora, pautada pelas teorias desenvolvidas por Vygotski (2007), Bakthin (2009), Werstch (1993), Connelly e Clandinin (2015) e Freitas (2002, 2010). Essa abordagem se constitui a partir das contribuições da perspectiva sócio-histórica e da pesquisa narrativa, construindo um método investigativo que busca, a partir das falas dos sujeitos, compreender a realidade investigada, sempre considerando o contexto que circunda a pesquisa. De acordo com Bolzan (2002):

O aspecto principal da abordagem sociocultural, através da narrativa está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo que contamos nossas histórias, refletimos sobre nossas vivências, explicitando a todos nossos pensamentos, através das nossas vozes. (p.73).

Diante disso, as experiências vividas pelos sujeitos emergem como aparato para nossas reflexões, interpretações e análises, por meio do recolhimento de dados da pesquisa. Para melhor compreender o processo metodológico que tangencia nosso estudo, consultamos algumas produções científicas que Bolzan (2019) realizou recentemente, em parceria com grupos de estudo e pesquisadores internacionais, que discorrem sobre esse tipo de pesquisa, e encontramos o entendimento de que a pesquisa qualitativa narrativa sociocultural

[...] se caracteriza por um tipo de estudo/investigação que comporta uma análise – processo explicativo e interpretativo – na qual os processos de construção coletiva são acompanhados a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes. [...] Assim, os estudos socioculturais com narrativas têm permitido situar o contexto e sua relação com a história dos sujeitos e suas comunidades de prática. O espaço envolvido nos estudos narrativos deixa explicitadas as dimensões: social, pessoal e temporal, por meio da contextura dos discursos, expressando, assim, os dilemas e incertezas experimentados, em função da multiplicidade de papéis envolvidos no processo de tessitura da pesquisa. As vozes se multiplicam à medida que se contam histórias e delas se participa. (p. 20, 21)

Com isso, esse percurso investigativo viabiliza olhar para o sujeito na sua singularidade, como possuidor de vivências, que perpassou por processos intrínsecos que o levaram a compreender e ver o contexto em sua subjetividade. Assim, propicia-nos reconhecer o ambiente no qual o sujeito está inserido, valorizando seu contexto histórico, cultural e social. Ao longo do estudo, porém, lançamos nosso olhar para estes elementos intrinsecamente ligados aos sujeitos, para compreender os processos e percursos realizados ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais.

Essencialmente importante, é a incorporação, na trajetória da pesquisa, do caráter sócio, histórico e cultural dos sujeitos, os quais denotam seus diversos modos de intervenção no mundo, na história, no patrimônio cultural da humanidade. A partir dos estudos de Bolzan (2002), que utiliza as contribuições da perspectiva vygotskiana, a abordagem histórico-cultural representa a compreensão dos processos tipicamente humanos que ocorrem ao longo do desenvolvimento do sujeito na história, na sociedade, na cultura. Tais processos vão se transformando no percurso da vida, e são estes que precisamos compreender, por meio das narrativas, objetivando interpretar a atividade discursiva dos sujeitos/participantes da pesquisa.

Nossa pretensão, com esta abordagem, não foi fazer nenhum tipo de análise psicológica, avaliativa ou julgamentista, mas sim, compreender de onde falam os sujeitos, para então estabelecer uma atividade discursiva que sustentasse e guiasse

os rumos da nossa investigação. Sendo assim, Bolzan (2019), que embebe dos estudos bakhtinianos, nos orienta para a relevância da comunicação verbal entre os indivíduos.

Dessa forma, voltamo-nos às contribuições de Bolzan (2019), Bakhtin (2009) e Freitas (1994) para trazer a atividade discursiva/narrativa em nosso estudo, pois compreendemos que esta nos oferece a possibilidade de criar um processo dialógico com os sujeitos colaboradores. Porém, antes de tratar dessa atividade, enfatizamos que nossa participação, como pesquisadores, também é fundante nesse contexto de diálogo. Participação no sentido de respeitar a voz e a vez do outro, ao mesmo tempo em que nos colocamos como quem orienta aos objetivos pretendidos. Sobre isso, nos apoiamos nas contribuições de Bakhtin (2010, p.66) que diz:

No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração.

Estar presente, acompanhar o fio do pensamento que conduz o ato dialógico e saber a hora de intervir, ou não, no discurso, é uma forma de participação responsável que, além de garantir a continuidade do diálogo, permite ao pesquisador compreender os caminhos tomados pelo sujeito participante. Nesta direção, as vozes que emergem se tornam subsídios para refletir, analisar e compreender os processos formativos envolvidos na aprendizagem da docência no contexto da educação de/com bebês e crianças pequenas. Para Bolzan (2019), compreender as vozes (polifonia) que compõe a atividade discursiva narrativa é uma condição que permite entender como se constrói o conhecimento compartilhado. Para a autora

A construção do conhecimento compartilhado fundamenta-se, portanto, no uso de um amplo conjunto de instrumentos simbólicos e na interação com outras pessoas, favorecendo aos indivíduos o acesso aos significados culturais do seu grupo social. Entre esses instrumentos simbólicos de mediação, a língua ocupa lugar privilegiado devido às suas múltiplas funções, representativa, comunicativa e interpretativa. Essas funções possibilitam que as pessoas possam, por meio da linguagem, alterar seus modos de compreensão e interpretação da realidade e seus contextos no decorrer das interações, transformando a linguagem em ferramenta indispensável à construção do conhecimento compartilhado (BOLZAN, 2019, p. 22)

Com isso, a palavra, produto da linguagem, constitui a atividade discursiva e possibilita o estabelecimento de uma relação dialógica com àqueles que colaboram com nosso estudo e nos oferecem subsídios para pensarmos como acontece a

aprendizagem da docência no universo da Educação Infantil. Ou seja, por meio da palavra, instrumento da consciência humana, podemos nos embeber das experiências daqueles sujeitos que viveram, e vivem, em determinado tempo e espaço sociocultural e dispõe de histórias para pensarmos a aprendizagem da docência.

A palavra, como um fenômeno ideológico por excelência, de acordo com Bakhtin, exerce a função de signo, constituindo-se no modo mais puro e sensível de relação social sendo produzida pelos Próprios Meios do organismo individual, a palavra tem um papel de material semiótico da consciência, determinando o conteúdo da vida interior do discurso interior. A consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo próprio corpo. Esse material é a palavra que, como instrumento da consciência, acompanha toda a criação ideológica e está presente em todos os atos de compreensão e interpretação. Toda a palavra procede de alguém como também se dirige para alguém, constituindo o produto da interação do locutor e do ouvinte. Nesse sentido, toda a palavra serve de expressão de um em relação a um outro. Ao definir-me em relação ao outro, em última análise, estarei me definindo em relação à coletividade. (FREITAS, 1994, p. 139-140)

Portanto, a partir do entrelaçamento das vozes dos sujeitos colaboradores com a do pesquisador, se estabelece uma atividade discursiva/narrativa que promove a manifestação de ideias, histórias, experiências pessoais e profissionais, dúvidas e certezas, desafios e conquistas. Essas manifestações partem sempre de um lugar e de um tempo que dão sentido e significado aos argumentos do indivíduo durante a atividade discursiva/narrativa. Sobre isso, Bolzan (2019, p. 26) vem dizer que

As narrativas dos professores dão sentido as trajetórias pessoais e profissionais, expressando os elementos autoavaliativos dos trajetos adotados. Durante a atividade discursiva/narrativa, o professor/colaborador elege aspectos do ensino ou mesmo da vivência pessoal, selecionando o que é mais significativo para contar.

Reafirmamos a escolha pela abordagem narrativa sociocultural, destacando sua contribuição no percurso investigativo por levar em conta a experiência dos sujeitos, possibilitando a eles, expressarem seus sentidos e significados acerca da temática em estudo. Ainda, sobre esta opção metodológica, Bolzan (2010, p.35) nos subsidia afirmando que:

A utilização de narrativas na interpretação e compreensão dos fatos, situações e/ou histórias de professores precisa levar em conta os seguintes aspectos: as narrativas não são necessariamente articuladas e unívocas, podem ser parciais e incoerentes, o que torna indispensável realizar um esforço de articulação com os conhecimentos subentendidos de onde elas provêm, permitindo assim preencher as lacunas ou elementos ambíguos que surgirem; torna-se também essencial conhecer o contexto no qual se contam os fatos, situações, etc., para compreender seu sentido e significado; a narrativa tem uma configuração performática, ou seja, à medida que “incide sobre o mundo, interpretando-o, age sobre quem a escuta, possibilitando

nesse vaivém entre contar e ouvir, o contador, a audiência e a própria história sofrerem transformações”.

Por isso, o exercício profissional, as vivências cotidianas na instituição, as trajetórias¹³ pessoais e profissionais, quando rememoradas pelo(a) professor(a), sofrem transformações, tanto no modo como relembram, como no modo como narram cada acontecimento. Sobre isso, encontramos em Marcelo e Vaillant (2018) a compreensão de que as narrativas são capazes de fomentar a análise e reflexão acerca dos aspectos individuais e identitários da profissão docente. Assim, “elas promovem a reflexão, tendo em vista que colocam o docente (em formação ou em exercício) na situação de perguntar-se “quem é” e “em quem está se transformando como pessoa e profissional”. (MARCELO e VAILLANT, 2018, p.56). Logo, essas ações reflexivas engendradas, também mobilizam o professor a falar sobre os elementos que constituem e perpassam seus processos formativos.

Desse modo, segundo a perspectiva bakhtiniana, a palavra sempre está constituída por um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial, por isso, ouvir e dialogar com os colaboradores da pesquisa, nos mobilizam a pensar, refletir e (re)pensar a aprendizagem da docência num contexto onde bebês e crianças pequenas se desenvolvem. Com isso, buscamos conhecer o “lugar” de onde esses sujeitos, narradores, falam e, a partir desse contexto, interpretar, sem julgar ou analisar psicologicamente, suas vozes/ditos, falas. Logo, construímos categorias de análise que nos auxiliaram a tecer nossos constructos teóricos acerca de como o(a) professor(a) aprende a docência na Educação Infantil frente ao contexto da educação de/com bebês e crianças pequenas.

4.2 TEMÁTICA DA PESQUISA

Aprendizagem da docência no contexto de Educação Infantil: o ensino de bebês e crianças pequenas no contexto emergencial pandêmico.

¹³ Estas trajetórias são entendidas como os percursos que o sujeito traça ao longo da sua vida abarcando os desafios e exigências relacionados à vida pessoal e profissional. (RELATÓRIO CNPQ/2016, p.51)

4.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Como o(a) professor(a) aprende a docência na Educação Infantil frente ao contexto da educação de/com bebês e crianças pequenas, considerando o cenário pandêmico¹⁴?

4.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

4.4.1 Objetivo Geral

- Compreender a repercussão dos processos formativos que constituem a docência na educação de/com bebês e crianças pequenas a partir da educação remota emergencial.

4.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar as concepções sobre a aprendizagem docente de/com bebês e crianças pequenas.
- Reconhecer os desafios da prática docente tendo como premissa as especificidades dos bebês e crianças pequenas.
- Identificar os contextos emergentes na educação de/com bebês e crianças pequenas.
- Reconhecer os desafios e aprendizagens que a educação remota, em contexto de pandemia mundial, trouxe aos professores que trabalham com a educação de bebês e crianças pequenas.

4.5 CONSIDERAÇÕES DE CARATER ÉTICO DA PESQUISA

Como em toda pesquisa que envolve seres humanos, precisamos atentar aos aspectos éticos e legais que permeiam todo o seu processo de desenvolvimento. Para

¹⁴ Optamos pela utilização do termo “cenário pandêmico” (mais amplo que o ensino remoto), pois é a partir dele que estamos vivenciando o ensino remoto [educação remota].

tanto, destacamos que esta pesquisa seguirá as normatizações e orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM¹⁵.

Dentre os documentos legais que garantem a ética da pesquisa estão: a autorização institucional, a redação e a assinatura do termo de confidencialidade (TC)¹⁶ e do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)¹⁷. Estes termos, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética, serão apresentados aos sujeitos colaboradores da pesquisa no momento da realização das entrevistas. Assim, todos ficarão informados sobre os critérios éticos e legais que regem a pesquisa, bem como cientes da confidencialidade de seus dados pessoais e profissionais.

Com todos estes documentos organizados, apresentados e lidos pelos colaboradores, poderemos iniciar com realização da entrevista narrativa, a qual poderá ser gravada e, após transcrição, retornará ao professor colaborador para que este faça os ajustes e revisões que julgar necessárias. Os colaboradores têm o livre arbítrio para deixar de participar da pesquisa em qualquer etapa, se assim desejarem, sem prejuízo algum, financeiros, morais, éticos ou de outra natureza.

As narrativas dos sujeitos serão utilizadas exclusivamente para os fins desta pesquisa, sendo mantidas em sigilo e manuseadas apenas pela pesquisadora responsável e pela autora, sob responsabilidade das mesmas a responder por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos sujeitos será mantido e preservado em todas as instâncias de desenvolvimento do trabalho, ou seja, em todas as atividades que envolverem materiais escritos que se originarem desta investigação.

Cabe ressaltar que esta pesquisa pode ser suspensa, ou encerrada, caso a pesquisadora ou autora sofram algum tipo de dano grave à sua saúde. Também destacamos que os dados coletados serão gravados e transcritos, sendo arquivados em CD, DVD ou pendrive pelo período de cinco anos após a publicização dos resultados. Depois que transcorrer este período, esses dados terão como destino a incineração.

¹⁵ O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas que, de uma forma ou de outra, envolvem seres humanos e as suas atribuições são de caráter consultivo, deliberativo e educativo. Disponível em: <http://nucleodecomites.ufsm.br/index.php/cep>

¹⁶ Este termo está expresso no Apêndice D

¹⁷ Este termo está expresso no Apêndice C

Por fim, é notório o esclarecimento, aos colaboradores, acerca da publicação dos resultados do estudo/pesquisa, em meios impressos e digitais de comunicação, como em artigos e trabalhos acadêmicos, porém, sempre respeitando o anonimato em todas as divulgações provenientes deste estudo.

4.6 O CONTEXTO E OS COLABORADORES DA INVESTIGAÇÃO

4.6.1 O contexto da pesquisa

Ao traçar nossa jornada de investigação, elencamos como objetivo *compreender os processos formativos que constituem a docência na educação de/com bebês e crianças pequenas*. Nesse sentido, nossa pretensão inicial era conhecer as escolas municipais¹⁸ de Educação Infantil do Município de Santa Maria (EMEI), e buscar, junto aos professores que trabalham com crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, narrativas que viessem contribuir com nossa investigação.

Ao adentrar nestas escolas, pretendíamos conversar com a direção ou coordenação pedagógica a fim de obter a autorização de cada instituição para realizar a pesquisa com as professoras que trabalhavam com o público de crianças que mencionamos. Dada a autorização, iniciáramos o contato, telefônico, por e-mail, ou presencialmente, com as professoras para realização das entrevistas narrativas.

No entanto, em meados do mês de março de 2020 fomos surpreendidos com a pandemia do Covid19. Frente a isto, as escolas, e demais instituições, estabelecimentos comerciais e demais espaços de convivência pública/social, foram fechados, visando manter o distanciamento social, evitando assim, maior propagação do vírus. O que achávamos ser passageiro, não foi, pois a disseminação do vírus foi aumentando e se alastrando. As escolas não puderam mais reabrir, no Rio Grande Sul, em especial, em Santa Maria, até início do mês de novembro, quando chegou uma normativa autorizando a liberação, parcial, de escolas. Porém, tudo dependia de autorização municipal e de adequação das escolas às normas de segurança contra a covid-19.

¹⁸ As escolas municipais que traremos nesta pesquisa são aquelas que trabalham com turmas de berçário e maternal, sendo estas escolhidas para compor nossa investigação.

Posto isso, nossa proposta inicial precisou ser repensada, ganhando assim, um novo contorno metodológico. Organizamos a coleta de dados em duas etapas, sendo a primeira, um estudo exploratório baseado num questionário, e a segunda etapa, encontros para realização de Rodas de Conversa, mantendo como contexto de investigação, as escolas municipais de Educação Infantil de Santa Maria. Nesta direção, o modo de contatar as instituições, não pode mais ser presencial, com a visita, mas sim, por meio de contato virtual.

Neste sentido, buscamos, junto a SMED/SM, autorização para convidar as escolas/professores a participarem do estudo exploratório. Após o cumprimento das questões burocráticas (descritas no próximo item), entramos em contato, via e-mail, com as escolas que atendem crianças de berçário e maternal. No quadro 4, apresentamos as escolas por regiões:

Quadro 4 – Escolas Municipais com a Etapa de Educação Infantil – Localização por Regiões

ESCOLA	ENDEREÇO	NÍVEIS DE ATENDIMENTO
EMEI Ady Schneider Beck	Núcleo Habitacional João Luiz Pozzobon – Vila Maringá	Maternal I ao Pré B
EMEI João Franciscatto	Rua Antônio Botega, s/nº - São José	Maternal II ao Pré B
EMEF Maria de Lourdes Ramos Castro	Loteamento Leonel Brizola, Vila Maringá	Maternal I ao Pré B
EMEF Miquel Beltrame	Estrada Miquel Beltrame – Vila São José - Pé de Plátano	Pré A e Pré B
REGIÃO CENTRO-OESTE		
EMEI Aracy Trindade Cáurio	Rua "B", s/nº - Vila Lúcia	Maternal I ao Pré B
EMEI Casa da Criança	Rua Venâncio Aires, nº 2645	Berçário II ao Pré B
EMEI Nosso Lar	Rua Valter Jobim, nº 112 – Bairro Patronato	Berçário II ao Pré B
EMEF Duque De Caxias	Rua Francisco Lameira, nº 555 – Bairro Duque de Caxias	Pré A e Pré B
EMEF Edy Maia Bertóia	Av. Walter Jobim, nº 490	Maternal I ao Pré B
EMEF Francisca Weinmann	Rua Conselheiro Pereiron, s/nº - Vila Goiânia	Pré A e Pré B
EMEF Fontoura Ilha	Rua Samuel Kruchin, nº 385	Pré A e Pré B
CENTRO URBANO		
EMEI Darcy Vargas	Av. Borges de Medeiros, nº 802	Berçário II ao Pré B
EMEF Dom Antônio Reis	Rua Isidoro Grassi, s/nº - Vila Medianeira	Pré A e Pré B
EMEF Dom Luiz Victor Sartori	Rua Tamanday, nº 325 – Vila Nonoai	Maternal II ao Pré B
REGIÃO NORTE		
EMEI Borges de Medeiros	Av. Borges de Medeiros s/n.	Berçário II ao Pré B
EMEI Glaci Corrêa da Silva	Rua Ênio Brenner, s/n	Berçário I ao Pré B
EEI Ida Berteotti	Rua Paulo Birriel, 10	Berçário II ao Pré B
EMEI Ida Fiori Druck	Rua André da Rocha, s/nº - Vila Kennedy	Maternal I ao Pré B
EMEI Luiza Ungaretti	Rua Reverendo Adolpho Ungaretti Chácara das Flores	Berçário I ao Pré B
EEI Vila Vitória	Rua Borges de Medeiros, 250, Capela	Berçário II ao Pré B
EMEI Zahie Bered Farret	Rua Santa Bárbara, s/nº - Vila Bela União	Maternal I ao Pré B

EMEF Chácara Das Flores	Rua La Paz, S/N – Chácara das Flores	Pré A e Pré B
EMEF Nossa Senhora Da Conceição	Rua 2 – Vila Nossa Senhora da Conceição	Maternal I ao Pré B
REGIÃO OESTE		
EMEI Ivanise Jann de Jesus	Rua Vitória, s/n – Pinheiro Machado	Berçário I ao Pré B
EMEI Luizinho De Grandi	Rua Antônio Porto Alegre, nº 195 Cohab Santa Marta	Berçário I ao Pré B
EMEI Sinos De Belém	Av. Alcides Roth, s/nº - Pôr do Sol	Maternal I ao Pré B
EMEI Zulânia de F. Simonato Salomoni	Av. Paulo Lauda, s/nº - fundos Posto de Saúde	Berçário II ao Pré B
EMEF Adelmo Simas Genro	Rua 26, s/nº - Bairro Marista II Nova Santa Marta	Maternal I ao Pré B
EMEF Erlinda Minoggio Vinadé	Rua Jordânia, s/nº - Vila São João – Parque Pinheiro Machado	Pré A e Pré B
EMEF Irmão Quintino	Rua Raineri Danesi – Vila Caramelo	Pré A e Pré B
EMEF Leduvina da Rosa Rossi	Rua Terezinha, s/nº - Parque Pinheiro Machado	Pré A e Pré B
EMEF Martinho Lutero	Rua Santa Maria Gorete, s/nº - Vila Jôquei Clube	Pré A e Pré B
EMEF Pinheiro Machado	Rua Rio Grande do Norte, s/nº - Parque Pinheiro Machado	Pré A e Pré B
EMEF Sérgio Lopes	Rua Irmã Dulce S/N Vila Renascença	Berçário I ao Pré B
REGIÃO NORDESTE		
EMEI Montanha Russa	Rua Armando Cecchin, s/nº - V. Pêrcio Reis	Berçário I ao Pré B
EEI Santa Rita	Rua Suzana, 545	Maternal I ao Pré B
EMEF Aracy Barreto Sacchis	Rua Silva Jardim, nº 2760	Maternal II ao Pré B
EMEF Hylida Vasconcellos	Rua Vereador Antônio Dias – Campestre do Menino Deus	Pré A e Pré B
EMEF Lourenço Dalla Corte	Estrada Municipal Ângelo Berleze	Pré A e Pré B
EMEF Oscar Grau	Rua Ivorá – Vila Nova	Pré A e Pré B
EMEF Padre Nóbrega	Rua João Olinto Réquia, s/nº - Km 03	Pré A e Pré B
REGIÃO LESTE		
EMEI Vila Jardim	Rua 08 de Julho, s/nº - Vila Jardim	Maternal II ao Pré B
EMEF Antônio Gonçalves do Amaral	Rua 4, nº 41 – Residencial Santa Lúcia	Pré A e Pré B
EMEF Júlio do Canto	Rua Bolívia, nº 119 – Vila Soares do Canto	Pré A e Pré B
EMEF Lívia Menna Barreto	Rua Ernesto Pereira – Vila Santos Dumont	Pré A e Pré B
EMEF Padre Gabriel Bolzan	Rua Cidade de Ouro – Vila Tonetto	Pré A e Pré B
EMEF Renato Nocchi Zimmermann	Rua Angelin Bortoluzzi S/N Vila Jardim	Berçário I ao Pré B
EMEF Vicente Farenca	Rua João da F. e Souza, s/nº - Vila Tereza	Pré A e Pré B
REGIÃO SUL		
EMEI Angela Tomazetti	Rua Francisco Figueiredo, s/nº - Vila Tomazetti	Maternal I ao Pré B
EMEI Eufázia Pengo Lorensi	Rua Agostinho Scolari, s/nº - Parque Residencial São Carlos	Maternal I ao Pré B
EMEI Núcleo Infantil CAIC Luizinho de Grandi	Rua Olga Parcianello, s/nº - Vila Lorenzi	Berçário I ao Pré B
EMEF CAIC	Rua Olga Parcianello, s/nº - Vila Lorenzi	Pré A e Pré B
EMEF Alfredo Winderlich	Rua Onório Lemes – Vila Santos	Pré A e Pré B
EMEF Rejane Garcia Gervini	Rua 3, s/nº - Vila Severo	Maternal II ao Pré B
EMEF São Carlos	Rua Agostinho Scolari – Vila Urândia	Pré A
ESCOLAS RURAIS E NÚCLEO		
EMEI Boca Do Monte	Rua Aristides Ziegler, s/nº - Distrito de Boca do Monte – Sede FEPAGRO	Berçário II ao Pré B
EMEF Bernardino Fernandes	Estrada Pedro Fernandes da Silveira	Pré A e Pré B
EMEF Intendente Manoel Ribas	Estrada da Caturrita – Santo Antônio	Pré A e Pré B
EMEF Irineo Antolini	Estrada dos Vieiros para BR 392	Pré A e Pré B
EMEF João Da Maia Braga	Rua Emiliano Mortari, s/nº - Vila Marques - Passo das Tropas	Maternal II ao Pré B
EMEF João Hundertmark	Passo da Ferreira	Pré A e Pré B
EMEF José Paim De Oliveira	BR 158 – Alto das Palmeiras	Pré A e Pré B
EMEF Pedro Kunz	Rua Principal, nº 480 – Vila Ipiranga - Passo das Tropas	Pré A e Pré B
EMEF Major Tancredo Penna De Moraes	RS 509 – Km 192	Pré A e Pré B
EMEF Santa Flora	Estrada Januário Chagas/Sede	Pré A e Pré B

Fonte: <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/763-educacao-infantil>

4.6.2 Os colaboradores da pesquisa

Como a pesquisa foi estruturada em duas etapas, sendo a primeira delas, o estudo exploratório, com o uso de um questionário, precisamos entrar em contato com Secretária de Educação do Município de Santa Maria. Por meio de contato telefônico, conversei com a secretária de educação que me orientou a contatar com a superintendente do setor pedagógico de educação. A secretária informou o número de telefone da mesma e realizei a ligação, sendo gentilmente acolhida e, atenciosamente ouvida enquanto apresentava minha proposta de pesquisa.

No início da conversa, informamos qual pesquisa estava sendo proposta e qual era o objetivo deste contato. A superintendente solicitou, então, que encaminhássemos a ela a proposta de pesquisa, bem como o questionário, para ser avaliado pelos coordenadores pedagógicos do município, visando a aprovação do parecer e posterior assinatura do responsável. Após o envio do material solicitado, dias depois obtivemos a resposta favorável, com o aceite da pesquisa.

Recebemos, então, um e-mail informando sobre este aceite, e em anexo o documento de autorização (Anexo A) e os e-mails institucionais das escolas municipais. A sugestão foi contatar essas escolas, via e-mail, informando o objetivo da pesquisa e disponibilizando o questionário aos gestores, coordenadores e professores. Em conversa telefônica, a superintendente do setor pedagógico sugeriu o envio do link para as escolas e, estas, por meio de seus gestores e coordenadores, encaminhariam o questionário aos seus professores.

Junto ao questionário, na parte final, foi feito um convite aos professores para participarem da segunda etapa da pesquisa, que seria a entrevista narrativa. Era opcional a escolha, e aqueles(as) que aceitaram, foram contatados, posteriormente a qualificação do projeto, para participar da entrevista narrativa baseada em tópicos guia.

Até meados do novembro, obtivemos um retorno mínimo de respostas, de apenas uma escola. Por este motivo, retornamos o contato com a Superintendente do Setor Pedagógico do Município, informando a situação e buscando uma outra alternativa de acesso aos professores. Por meio desta conversa fomos informadas que os(as) professores(as) estavam passando por um momento de demandas excessivas em relação às atividades remotas, elaboração de planejamentos, registros e, com a proximidade do final do ano, outras questões vinham surgindo. Foi sugerido, então, que enviássemos pelo WhatsApp o link do questionário (editado no google formulário) para que a secretaria fizesse a tentativa de enviar para os grupos de coordenações das escolas. Assim foi feito, e ficamos acompanhando pelo Google Drive, a evolução de participação das professoras¹⁹.

Com o prazo de fechamento do questionário já esgotado, iniciamos o processo de interpretação dos achados, o que nos permitiu organizar uma sistematização

¹⁹ Utilizamos o feminino de professor pois todos os participantes da pesquisa foram mulheres/professoras da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria.

acerca dos principais elementos e destaques das professoras, acerca das vivências, desafios e aprendizagens referentes a educação remota emergencial. Contudo, o que era para ser entrevistas, na segunda etapa da pesquisa, acabou se transformando em Rodas de Conversas²⁰.

Para a segunda etapa, após receber um retorno mais considerável do questionário, partimos para a construção dos tópicos guia. Para isto, primeiramente realizamos a interpretação e análise dos achados e, com as informações obtidas, elaboramos um quadro onde pudemos evidenciar os principais assuntos que emergiram do estudo exploratório. Desse modo, organizamos uma apresentação, em power point, para nos auxiliar no momento de realizar as Rodas de Conversa com as professoras que se dispuseram a participar. Estas, porém, haviam aceito participar de uma entrevista, ainda quando responderam ao questionário, na primeira etapa. No entanto, foi necessário entrar em contato com aquelas que aceitaram participar, via e-mail e whatsapp, convidando-as para a ocasião. Algumas retornaram ao contato, outras não. Com aquelas que nos deram retorno – sete professoras - aceitando participar, criamos um grupo de whatsapp para nos comunicarmos, agendando o melhor dia e horário, buscando atender as suas demandas.

O primeiro encontro foi agendado para um sábado, dia escolhido pela maioria, tendo em vista que, no decorrer da semana, as professoras tinham compromisso com as crianças e também com outros afazeres da vida profissional e pessoal. Agendamos quatro encontros, sendo que apenas um deles foi numa quarta-feira, dia em que elas estavam em período de férias escolares. Nossos encontros para as Rodas de Conversa aconteceram pela plataforma virtual Google Meet, e teve duração média de uma hora e trinta minutos. Durante esses encontros, estabelecemos um diálogo em que as professoras puderam falar sobre algumas de suas experiências vividas com a educação remota emergencial. Em cada encontro, muitas narrativas foram surgindo, ganhando espaço e tempo para que fossem ouvidas. Cada professora foi trazendo a sua experiência, o seu modo de enfrentamento e desenvolvimento de uma proposta de ensino e aprendizagem via recursos tecnológicos (telas e tecnologias).

Após realizadas as quatro Rodas de Conversa, partimos para a transcrição das vozes das professoras, a fim de fazer a interpretação dos achados.

²⁰ A escolha pela realização das Rodas de Conversas foi orientada pela comissão avaliadora do Projeto de Mestrado, no ato da qualificação.

Das vinte e quatro (24) professoras que responderam ao questionário do estudo exploratório, apenas 07 delas conseguiram participar das Rodas de Conversa. Inicialmente, havíamos elegido alguns critérios, em relação a participação das professoras, que seriam importantes para o desenvolvimento de nossa pesquisa, como: duas professoras de EMEI por região (centro-oeste, centro urbano, norte, oeste, nordeste, leste, sul, escolas rurais e núcleo); professor(a) egresso(a) do Curso de Pedagogia Presencial, sendo uma professora em início de carreira e outra com mais de cinco anos no exercício da docência. No entanto, devido ao baixo número de professoras que aceitaram participar, tivemos a participação de professoras das cinco regiões de Santa Maria, sendo elas: região Oeste, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste. Em relação a formação inicial, todas elas possuem curso de Pedagogia no modo presencial. Mas o tempo de serviço na carreira docente, apenas duas possuem mais de 10 anos, as demais fazem parte da Rede Municipal de Educação Infantil de Santa Maria há 4 anos, em média.

4.7 PERCURSO INVESTIGATIVO: OS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

4.7.1 Questionário para levantamento do estudo exploratório

Partindo do objetivo geral da pesquisa - compreender a repercussão dos processos formativos que constituem a docência na educação de/com bebês e crianças pequenas a partir do ensino remoto emergencial [educação remota] – sentimos a necessidade de obter algumas informações prévias sobre a temática do nosso estudo. Assim, além de ampliarmos nossos conhecimentos, pudemos embasar a elaboração do instrumento utilizado na segunda fase da pesquisa, os tópicos-guia, que serviram como fios condutores para a realização das Rodas de conversa. O movimento inicial de coleta de informações se constituiu como um estudo exploratório [o questionário], que nos possibilitou um primeiro contato com o contexto estudado e os possíveis sujeitos colaboradores. Tornando-se parte do processo investigativo e, ainda, fonte de informações que nos auxiliaram na compreensão acerca das concepções e experiências que constituem a docência.

Diante disso, o questionário foi proposto como instrumento para o levantamento de achados, tendo em vista que ele permite “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc” (GIL, 2009, p. 128).

Tais elementos são de extrema relevância para as pesquisas qualitativas em educação e, por meio deles, podemos compreender como os professores aprendem a docência com bebês e crianças pequenas.

Nosso questionário, constituído por perguntas abertas, fechadas e semiabertas, teve o objetivo de conhecer e compreender alguns desafios e aprendizagens que o ensino remoto [educação remota] emergencial, em contexto de pandemia mundial, trouxe aos professores que trabalham na educação de bebês e crianças pequenas, na Rede Municipal de Educação Infantil de Santa Maria. Diante disso, organizamos o questionário em três partes, sendo a primeira composta pelo perfil dos sujeitos, na intenção de conhecer quem são estes professores. A segunda parte contou com questões voltadas ao tema da pesquisa, enfocando as opiniões, desafios e aprendizagens vivenciadas pelos docentes durante o período de ensino por meio remoto [educação remota]. E, no tópico três, lançamos questões abertas, de modo que as professoras pudessem falar sobre os sentimentos relacionados aos processos vivenciados com as crianças e seus familiares, bem como, algumas ideias para quem ainda precisará trabalhar com esse ensino remoto [educação remota] emergencial.

Para organizar o questionário, que foi disponibilizado aos professores, por meio do google forms²¹, pensamos em alguns elementos ligados à nossa temática de estudo – formação de professores da Educação Infantil, aprendizagem docente, ensino (educação) de bebês e crianças pequenas – além do ensino remoto [educação remota] emergencial vivido nesta época de pandemia. Desta forma, contemplamos os seguintes critérios: acesso às tecnologias/educação digital para crianças pequenas, trabalho/ensino remoto [educação remota], conhecimento tecnológico docente, necessidades a serem observadas nas crianças, aprendizagens conquistadas.

Após obtermos os dados, que ficaram salvos no google drive, pudemos construir o texto sobre o estudo exploratório. Logo, obtivemos uma maior contextualização e visibilidade acerca daquilo que foi realizado durante o período que perdurou a **educação remota emergencial experimental** no ano de 2020, na Educação Infantil, com bebês e crianças pequenas.

²¹ Aplicativo de domínio do Google, disponibilizado aos usuários para realização de pesquisas e coleta de informações, através de questionários e formulários de registro.

4.7.2 Os tópicos guia – Eixos Norteadores

Para realizar as Rodas de Conversas, propostas como instrumento de coleta de dados de nossa pesquisa, organizamos tópicos guia - eixos, que serviram de balizadores para a realização das Rodas de Conversas. Nessa direção, a elaboração dos tópicos guia - eixos, para a realização das Rodas de Conversas, teve como base os estudos e pesquisas teóricas acerca da aprendizagem da docência, na educação de/com bebês e crianças pequenas, do ensino remoto [educação remota] emergencial e da formação de professores. Além desses aprofundamentos, o estudo exploratório que realizamos com as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, nos possibilitou conhecer como elas se organizaram, se reinventaram e aprenderam a docência, em tempos de pandemia, fazendo uso do ensino remoto [educação remota] que, para a maioria, foi experimental. Com isso, conseguimos organizar e construir os tópicos guia – eixos, que serão nosso suporte durante as Rodas de Conversas.

Apresentamos, na sequência, os tópicos guia - eixos que compõem nossa pesquisa. Consideramos as **trajetórias formativas e profissionais** como elemento essencial, pois estes nos aproximam das vivências profissionais das colaboradoras, a fim de conhecermos suas trajetórias em relação a educação de/com bebês e crianças pequenas, bem como, a forma como se constituem professoras nesta etapa da educação básica.

Trouxemos também o **ensino remoto emergencial** [educação remota], que se apresentou como desafio para os professores e trouxeram muitas aprendizagens e sentimentos, novas perspectivas e um novo olhar sobre a prática e o ensino (educação) de bebês e crianças pequenas. Com isso, pretendemos compreender como a constituição dessa docência foi realizada antes do surgimento da pandemia do covid19 e como foi reestruturada a partir desse cenário.

Ainda, buscamos contemplar **os contextos emergentes** a fim de conhecer as compreensões das professoras sobre este assunto. A partir de suas vivências e trajetórias, objetivamos identificar quais são os contextos emergentes na educação com bebês e crianças pequenas.

E, por fim, nos voltamos **ao trabalho/ações pedagógicas** desenvolvidas frente ao contexto do ensino de bebês e crianças pequenas, no ensino presencial e também durante o predomínio do ensino remoto [educação remota] emergencial. Tudo isso,

buscando conhecer os diferentes movimentos, estratégias e fazeres docentes que contemplassem as interações, brincadeiras, vínculos afetivos e as diferentes linguagens presentes na infância.

4.7.3 As Rodas de Conversas

A Roda de Conversa pode ser considerada como um tipo de instrumento a ser utilizado no desenvolvimento de pesquisas de abordagem narrativa sociocultural, segundo refere BOLZAN (2019, p.28), em sua pesquisa de doutoramento, quando utilizou essa estratégia como um de seus instrumentos metodológicos.

Nesta direção, ao lançarmos mão desse tipo de instrumento, os estudos de Bolzan (2019) nos orientam na perspectiva de compreender que:

a pesquisa narrativa pressupõe modos de organização que nos permite colocar em andamento um tipo de estudo que se caracteriza como uma história que começa quando uma voz saiu de encontro a outras vozes. As vozes começam a caminhar juntas. Essa relação pode ser simples, cheia de afeto e de escuta. Porém, de início, essa relação, muitas vezes, é afetada pela distância de seus contextos de procedência e, portanto, por intenções, desejos e interesses distintos. Nesse momento, há a necessidade de que uma voz tome a iniciativa de conhecer e compreender a outra, de perguntar-lhe, de observar seu tom, seu o volume, sua expressão de satisfação ou de angústia, suas melodias, seus ritmos, suas modulações e nuances (BOLZAN, 2019, p. 27)

Já, os estudos de Bedin e Del Pino (2018), corroboram com nossa escolha do instrumento metodológico, ao considerarem que a Roda de Conversa pode ser caracterizada como um espaço e tempo em que os sujeitos/professores (em exercício, no nosso estudo) podem trocar experiências, conhecimentos, concepções e “aprender a aprender em um momento dialógico de formação coletiva e cooperativa” (BEDIN; DEL PINO²², 2018, p. 228).

Diante desse entendimento os encontros/Rodas de Conversas foram pensados e organizados a partir do levantamento inicial de informações, que foi possibilitado por meio do estudo exploratório. Na sequência, apresentamos as questões norteadoras que nos auxiliaram na sistematização do diálogo. Ainda, no decorrer do encontro com as professoras, surgiram questionamentos e discussões que se voltavam a outros

²² Estas autoras são filiadas a pedagogia crítica de FREIRE, de onde bebem dos estudos do autor para sustentar suas construções teóricas sobre as rodas de conversa.

assuntos (não trazidos neste trabalho), os quais foram considerados e debatidos com o grupo, de modo a respeitar e valorizar as problemáticas que perpassam a vida e experiências das professoras, frente a um cenário pandêmico.

As questões que foram discutidas coletivamente, tiveram como foco três Eixos seguidos de tópicos guia, conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 – Organização dos Tópicos guia e dos Eixos Norteadores

EIXOS	TÓPICOS GUIA
<p>Eixo 1</p> <p>Trajetória formativa e profissional: refletindo sobre os espaços e tempos da escola da infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada X Pandemia • As lives ocorridas durante a pandemia • As formações e o contexto doméstico • A formação inicial e a docência em tempos de pandemia • A formação continuada na Pandemia
<p>Eixo 2</p> <p>O Cenário Pandêmico e a Educação Remota Emergencial: as concepções docentes - o cotidiano da escola da infância, seus saberes e sabores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Docência com bebês e crianças pequenas x o uso das telas • Bebês e crianças pequenas x vínculo pelas telas • Uso das TICs e suas possibilidades • A constituição docente x esvaziamento das turmas • Contextos emergentes na Educação Infantil • Contextos emergentes e a educação remota emergencial
<p>EIXO 3</p> <p>A Educação Remota Emergencial – vivências, desafios e superação - costurando ideias sobre educação emergencial para as crianças pequenas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desafios da prática docente • Aprendizagens na docência com bebês e crianças pequenas • O retorno às salas de aula • Formação continuada e o retorno às salas de aula • Aprender a ser professor X pandemia • Desafios (auto)transformativos, ou formativos, na educação remota

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da interpretação dos achados do estudo exploratório

A escolha pela realização das Rodas de Conversas como um instrumento de investigação, se torna uma importante aliada para conhecer, refletir e compreender

como os(as) professores(as) constroem/aprendem a docência num contexto de educação remota com bebês e crianças pequenas. Nessa interação, conversação, o profissional tem a possibilidade de narrar suas histórias, trajetórias, experiências, retomando, assim, suas vivências que, além de engendrar novos saberes (tanto para quem narra, como para quem ouve), contribui com seu próprio processo de reflexão e formação. Para Bolzan (2019, p. 26).

A oportunidade de narrar suas atividades ganha uma dimensão formativa por meio da reapropriação das experiências passadas, reorientando as trajetórias profissionais, entendendo que esse processo é mobilizador de novos saberes. A oportunidade de tematização do seu conhecimento, por meio da análise do seu trabalho, propõe um movimento de reflexão que se instaura durante atividade discursiva/narrativa. Além de compreendê-la no contexto em que vai sendo tecida, bem como possibilita compreender que nicho pedagógico será “escolhido”, coloca em destaque as intenções e os sentimentos com relação ao trabalho que realiza. A investigação narrativa permite-nos compreender os modos como os professores dão sentido ao seu trabalho e como atuam em seus contextos profissionais.

Nesse diálogo, em que surge a atividade discursiva/narrativa é imprescindível que haja um acompanhamento das vias tomadas pelo narrador, para que ambas as vozes (do entrevistador e do entrevistado) possam seguir um mesmo percurso. Tão importante se faz essa organização tendo em vista a construção e reconstrução dos conhecimentos compartilhados, os quais constituem a docência, os processos formativos imbricados na aprendizagem do professor que atua na Educação Infantil, e neste caso, diante de um cenário emergencial pandêmico.

Ao seguir atentamente os fios discursivos do entrevistado, é possível que o entrevistador realize adaptações que julgar coerentes/necessárias para a condução das Rodas de Conversas, numa perspectiva de cunho sociocultural. Não menos importante que acompanhar e atentar para os rumos do encontro, está o respeito pela cultura, pelas crenças e pelos valores de quem compartilha suas experiências (DAL ONGARO, 2016). Nesta direção, Lüdke e André (2012) nos orientam a tomar cuidado para não direcionar o rumo das respostas, mas sim, proporcionar um espaço/tempo de confiança, no qual, quem narra possa sentir-se confiante para expressar suas ideias, experiências e crenças acerca do assunto gerativo do diálogo.

4.7.4 As Rodas de Conversa como instrumento de investigação

Para a realização das Rodas de Conversa, foi necessário entrar em contato com cada professora que se dispôs a participar²³. Inicialmente, encaminhamos um convite cumprimentando-as e apresentando nossa proposta. Tendo se passado alguns meses, desde que o questionário foi respondido, no momento em que receberam o convite para continuarem participando, na segunda etapa da pesquisa, das vinte e três professoras, apenas sete se dispuseram a participar. Para cada uma destas, encaminhamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Confidencialidade (TC) para que assinassem e retornassem. Estes documentos garantem todos os direitos éticos e legais da pesquisa, bem como o anonimato em relação as identidades das docentes.

Para melhor comunicação entre nós (pesquisadora e professoras) foi criado um grupo no whatsapp, para combinamos nosso primeiro encontro, via Plataforma Google Meet. Nesta ocasião, iniciamos o diálogo com as professoras, fazendo a apresentação da pesquisadora e professora, bem como, da proposta de pesquisa e o objetivo dos encontros para as Rodas de Conversa. Organizamos uma apresentação em power point e, para bem acolhê-las, trouxemos um slide com o vídeo “Colcha de retalhos” de autoria de Cora Coralia, e os seguintes dizeres escritos: “é momento de compartilhar, de pensar, de sentir, de abrir o coração e deixá-lo falar” bem como, a seguinte pergunta: vamos costurar nossas ideias, nossas histórias de um tempo diferente na escola da infância? Assim, convidamos as docentes para os encontros, expressando as seguintes palavras:

Vocês já devem ter ouvido este poema, mas para mim ele representa esse nosso momento hoje, porque somos feitas de pedacinhos de conhecimento que a gente constrói quando compartilhamos nossa vida, nossa história, e vocês, compartilhando esse momento da profissão de vocês. Então, é um momento de a gente compartilhar e construir também, uma colcha de retalhos, porque cada pedacinho de vocês, cada experiência de vocês vai ser fundamental para a construção desta pesquisa. Me sinto imensamente feliz por tê-las aqui e espero que sejam momentos, não de tensão, de pensar no que posso ou não posso falar, mas sim, momentos para dialogarmos sobre as experiências que vocês viveram

²³ O aceite para a participação nas Rodas de Conversa, foi sinalizado na ocasião em que as professoras responderam ao questionário, referente ao estudo exploratório desta pesquisa. Porém, no levantamento realizado na primeira etapa, o convite era para participar de uma entrevista, mas com o desenrolar da pesquisa, sentimos a necessidade de realizar as Rodas de Conversa.

nesse tempo de pandemia, que não foi fácil para ninguém. Sintam-se bem à vontade! **(Daniela)**

A partir desta fala inicial, sentimos a necessidade de combinar quando seriam os próximos encontros (dias e horários). Como todas as professoras estavam em período de trabalho, o sábado se tornava um dia mais “tranquilo” para que elas pudessem estar presentes. Ficou acordado então, pela livre iniciativa e comprometimento do grupo, que nos encontraríamos nos três próximos sábados (conforme datas programadas juntas) no horário das 09h30min, na mesma sala virtual do Google Meet.

Após ajustados os dias e horários, seguimos para nosso diálogo, que foi iniciado com o relato dos principais achados do estudo exploratório, do qual elas foram participantes. A partir dessa retomada – análise e interpretação - emergiu a organização dos eixos/tópicos para os diálogos de nossos encontros. Partindo daí, apresentamos o primeiro slide, com o Eixo 1 – Trajetória formativa e profissional: refletindo sobre os espaços e tempos da escola da infância. Nos demais encontros, foram sendo apresentados os outros eixos, à medida que a conversação acontecia. Ou seja, conforme os assuntos emergiam, o cuidado, a atenção e a percepção da pesquisadora permitiam tomar a decisão de propor o outro tópico de discussão. Vale ressaltar que, em momento algum as professoras foram interrompidas ou incitadas a falar de outro assunto, pelo contrário, sempre fomos fazendo as “pontes” com as narrativas de assuntos que surgiam e davam margem aos novos rumos da conversação.

Assim sendo, em três sábados e uma quarta-feira, nossos encontros aconteceram de uma forma muito tranquila, acolhedora, sensível e atenta. O tempo pré-estabelecido, de uma hora, sempre se estendia para quase duas horas, pois havia muito, muito o que falar, o que dizer, o que expressar, o que desabafar, também. Mas todas ficavam até o final, dizendo que aguardariam ansiosas para a continuidade no próximo sábado. Dialogamos muito, sobre muitas experiências vividas na docência em tempos de pandemia, e também fora desse tempo. Emergiram sentimentos profundos, dores sentidas, situações vividas em suas famílias e também com as crianças de suas escolas. As Rodas de Conversa possibilitaram uma proximidade entre as professoras das diferentes escolas. Foram histórias diferentes, mas que convergiram para um mesmo lugar, a escola da infância, a educação de bebês e crianças pequenas frente à educação remota emergencial.

No momento em que decidimos pela realização das Rodas de Conversas, tínhamos a intenção de ouvir as narrativas das professoras acerca de suas aprendizagens docentes frente à educação de bebês e crianças pequenas, no contexto da educação remota emergencial. Isso porque, respaldadas pelos constructos teóricos de Bolzan (2019), entendemos que:

A oportunidade de narrar fatos e experiências a partir de suas trajetórias permite ao professor retomar suas vivências, o que lhe favorece tanto exercer a função informativa quanto narrar suas concepções, ideias e pensamentos, como transformadora dos processos educacionais em que está envolvido (p. 26).

Frente a essa compreensão, ao ouvirmos as docentes e acompanharmos suas histórias, sabíamos também, do nosso compromisso como pesquisadoras, em respeitar seus momentos de falar, silenciar, voltar suas vozes a outras histórias, falar da vida pessoal, não saber o que falar, ouvir e não dizer nada, dentre tantos outros sentimentos e sensações que tomam conta do sujeito que escuta/fala/reflete/sente. Tudo isso pudemos vivenciar em nossos encontros/Rodas de Conversas, pois cada professora, ao viver os desafios e aprendizagens, frente à pandemia da Covid-19, em sua profissão, também viveu esses impactos na vida pessoal. Por isso, cada voz, cada sentimento, cada momento foi acolhido com respeito e atenção, o que nos permite afirmar que a pesquisa narrativa de cunho sociocultural, segundo Bolzan (2019):

As narrativas expressam e representam as experiências e ações dos sujeitos e configuram-se em torno de um sentido e um significado determinado pelas vivências socioculturais, permitindo-lhes a reconstrução e reorganização de seus argumentos e ideias. Nesse sentido, as culturas proporcionam diferentes formas de argumentar e contar aos sujeitos que narram, uma vez que cada vida é singular e possui peculiaridades considerando-se as vivências socioculturais que os indivíduos experimentam. (p. 14)

Assim aconteceram as Rodas de Conversas, durante os três sábados e uma quarta-feira, com as sete professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. No último encontro (sábado), após termos dialogado sobre a proposta da pesquisa, pedimos o tempo e o espaço do momento para agradecer a elas pela participação e contribuição que cada uma teve para a pesquisa. Projetamos no modo, compartilhamento de tela, o último slide que organizamos para nossa despedida e, nele, estava escrito:

Cada experiência vivida por vocês e compartilhada comigo, fez com que a pequena colcha de retalhos que iniciei pudesse ser ampliada, com lindos e belos retalhos, cheios de vida, de sabores, de aromas, de sentimentos que só vocês, com seus jeitos únicos de ser e fazer docente, poderiam ter me proporcionado. Obrigada pelo tempo que me disponibilizaram, pela paciência, pelas vozes, pelos conhecimentos, pela profundidade de suas

experiências tão lindamente lançadas ao mundo, esse mundo novo que buscamos todos os dias construir (DAL ONGARO, 2021).

Desse modo, cada uma delas também expressou sua gratidão/sentimento, dizendo que este espaço/tempo das Rodas de Conversas proposto, foi muito significativo para elas, pois sentiram-se ouvidas, sem julgamento algum, puderam falar sem receio, ouvir outras experiências que se assemelhavam as suas. Disseram, também, que gostariam de ter mais experiências como esta vivida durante as Rodas de Conversas, pois foram momentos acolhedores, nos quais suas vozes foram ouvidas e muitos sentimentos puderam ser expressos.

Ouvimos e contamos histórias da vida pessoal e profissional, medos e incertezas, desafios e conquistas. Tudo isso, faz parte da pesquisa qualitativa narrativa sociocultural, pois ao olhar para o contexto pessoal, social e cultural de sujeito, valorizamos tudo aquilo que o constitui como ser humano, como profissional, como sujeito social, histórico e cultural.

4.7.5 O processo de interpretação e categorização dos achados

Com os dados obtidos por meio do questionário, o qual contemplou perguntas abertas e fechadas, realizamos um mapeamento das informações, organizando-as em quadros e gráficos (questões de cunho objetivo) que nos permitiram visualizar as maiores e menores incidências de aspectos relacionados a aprendizagem da docência em contexto de pandemia. Àquelas respostas de caráter descritivo buscamos construir um quadro interpretativo, na tentativa de vislumbrar as aprendizagens, (des)construções, desafios e problemáticas vivenciadas durante o desenvolvimento do ensino remoto [educação remota] com bebês e crianças pequenas.

Também fizemos um levantamento dos principais elementos recorrentes nas respostas, acerca da aprendizagem da docência, e buscamos traçar um panorama que nos possibilitou construir nossas categorias e os tópicos guia para a realização das Rodas de Conversas.

Em um segundo momento, após a realização das Rodas de Conversas, realizamos a transcrição de cada encontro (quatro). Logo, partimos para a interpretação dos achados, com os quais fomos organizando nossas sistematizações, na direção de encontrar narrativas que viessem contribuir com o desvelamento de

nossa questão de pesquisa: *“como o(a) professor(a) aprende a docência na Educação Infantil frente ao contexto da educação de bebês e crianças pequenas, considerando o cenário pandêmico?”*

Desse modo, elaboramos um quadro interpretativo destacando a categoria, as dimensões categoriais e os elementos categoriais que as constituem, com base nas recorrências narrativas que permearam o estudo e nos auxiliaram na compreensão dos achados.

Destacamos ainda que, as professoras, sujeitos de nossa pesquisa, não terão suas identidades reveladas, respeitando assim, os termos éticos que pautam essa investigação. Contudo, os nomes que aparecem nas narrativas foram escolhidos pela pesquisadora, a fim de preservar o anonimato.

4.8 ESTUDO EXPLORATÓRIO: ACHADOS PRELIMINARES

Nosso campo de investigação/coleta de informações foi a Rede Municipal de Educação Infantil de Santa Maria que, no ano 2020 contava com a matrícula de aproximadamente 382 professores²⁴, atuantes nesta etapa da educação básica. Desta totalidade, alguns professores são contabilizados duplamente, pois ao possuírem regime de quarenta horas semanais, exercem atividades em duas escolas, ou então, na mesma escola, mas são registrados com duas matrículas. Ressaltamos que, desse contingente de professores, nossa pesquisa se restringiu àqueles atuantes em turmas de berçário e maternal, o que reduz esse número.

Iniciamos a problematização dos achados deste estudo exploratório, destacando os dados pessoais das respondentes, que contabilizaram um conjunto de 23 professoras. A seguir, no quadro 6, são apresentados o sexo e a faixa etária dos sujeitos.

²⁴ Informação preliminar – não obtivemos documento oficial da SMED para anexar a fonte e a validade dos dados, apenas uma conversa informal com a Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil.

Quadro 6 – Perfil inicial dos sujeitos

Dados	Faixa etária	menos de 24	24 a 30	31 a 40	41 a 50	51 a 60	61 ou mais	Total de sujeitos
	Sexo	Feminino	0	4	10	06	03	0
	Masculino	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: elaborado pela autora, conforme os achados da pesquisa.

Do total de respondentes, 100% são do sexo feminino²⁵, o que denota, ainda, a prevalência das mulheres no exercício da docência na educação básica e nos remete à história das lutas pela sua participação na vida social. A figura feminina, desde os primórdios da civilização, esteve alicerçada nas atividades domésticas, como o cuidado do lar, das crianças e dos demais afazeres diários da vida cotidiana. Já, os lugares ocupados na esfera pública/social (política, economia), competia aos homens, os mais “preparados” para essas funções (PRÁ e CEGATTI, 2016). Ainda hoje, com todas transformações e com a ascensão das mulheres na vida social, política e econômica, existem sinais de hierarquia entre os sexos. Porém, neste momento, não pretendemos nos aprofundar e discutir as teorias históricas, filosóficas e sociais sobre a luta pelo reconhecimento e inserção feminina nas atividades sociais, políticas e econômicas.

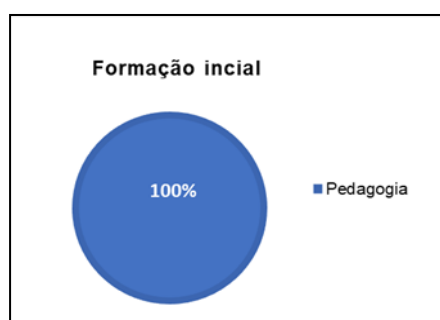
Em relação à faixa etária, a maioria das professoras participantes do estudo possuem entre 31 a 40 anos (43,5%) e a minoria está na faixa dos 51 a 60 anos (13%). Já em nível mais intermediário, estão àquelas entre 24 a 30 anos (17,4%) e 41 a 50 anos (26,1%). Nesta questão que coletou as faixas etária das participantes, percebemos que o tempo de atuação, na carreira profissional, pode ser um influenciador no momento de realizar a educação remota com bebês e crianças pequenas. Porém, essa hipótese só será possível de ser reconhecida, por meio dos discursos dos professores, os quais pretendemos contemplar na próxima etapa do estudo, ao realizar as entrevistas.

Acerca da formação inicial destas professoras respondentes, identificamos que todas possuem habilitação em Pedagogia Licenciatura Plena. Além da graduação, cinco (5) professoras possuem mestrado, quatro (4) possuem especialização em Gestão Educacional, sendo que, uma destas possui também especialização em

²⁵ Por terem participado deste questionário, apenas professores do sexo feminino, utilizaremos a designação “professoras” toda vez que formos trazer os sujeitos respondentes.

Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aplicadas à educação e, outra, possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Três (3) professoras indicaram possuir Especialização, mas não definiram a área, assim como, uma outra professora que sinalizou ter Pós-graduação e também não especificou a área. Outras duas (2) possuem Especialização em Psicopedagogia, outra, Especialização em Docência na Educação Infantil e, ainda, uma última professora, possui especialização em Gestão Escolar.

Gráfico 1 – Formação inicial dos participantes do estudo



Fonte: elaborado pela autora, conforme os achados da pesquisa.

Essa formação inicial confere legitimidade a LDB 9394/96 que estabelece a formação de docentes, em nível superior, para atuar na educação básica. Diante disso, um profissional habilitado para exercer o magistério, nessa etapa de ensino, precisaria buscar a formação em cursos de licenciatura. A partir desse momento, os professores que poderiam trabalhar na educação básica, precisaram buscar a formação em nível superior, fosse em cursos presenciais ou a distância.

Com as transformações efervescentes acompanhando o contexto da educação básica e, em específico neste trabalho, a Educação Infantil, fomos percebendo que somente a formação inicial não é capaz de sustentar as práticas pedagógicas. Imbernón (2009) trata dessa problemática, em seus estudos, quando enfatiza a formação permanente do professorado, tão necessária para a inovação na/da educação, assim como, às novas demandas de uma sociedade em constante transformação. Também as DCN (2013) orientam para a necessidade dessa formação, pois:

[...] hoje, exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da

docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa. Isso, sem dúvida, lhe exige utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos, em detrimento da sua experiência em regência, isto é, exige habilidades que o curso que o titulou, na sua maioria, não desenvolveu. Desse ponto de vista, o conjunto de atividades docentes vem ampliando o seu raio de atuação, pois, além do domínio do conhecimento específico, são solicitadas atividades pluridisciplinares que antecedem a regência e a sucedem ou a permeiam. As atividades de integração com a comunidade são as que mais o desafiam. (p. 59)

Nesse cenário em que o exercício da docência está assentado, é imprescindível que a formação permanente/continuada aconteça. Formar-se professor, e possuir uma habilitação para “atuar” não é mais suficiente, como foi por muito tempo. É necessário que se invista em novas formas de aprender e desenvolver a docência. À medida que a sociedade, a ciência, os meios de comunicação e as tecnologias evoluem, também os professores necessitam buscar esse crescimento e inovação.

Compreendemos que muitos desafios estão presentes nesse movimento de formação permanente, ou continuada, que envolve não somente o “querer” e as necessidades dos professores, mas do investimento, apoio e valorização de todos os envolvidos com o ensino, com a educação. O Documento Orientador Curricular²⁶ da Educação Infantil, do município de Santa Maria, no item que dispõe sobre a formação continuada, assevera que essa formação, para ser efetivada no contexto escolar, precisa oferecer aos professores o reconhecimento de si como pesquisadores de seus saberes e fazeres.

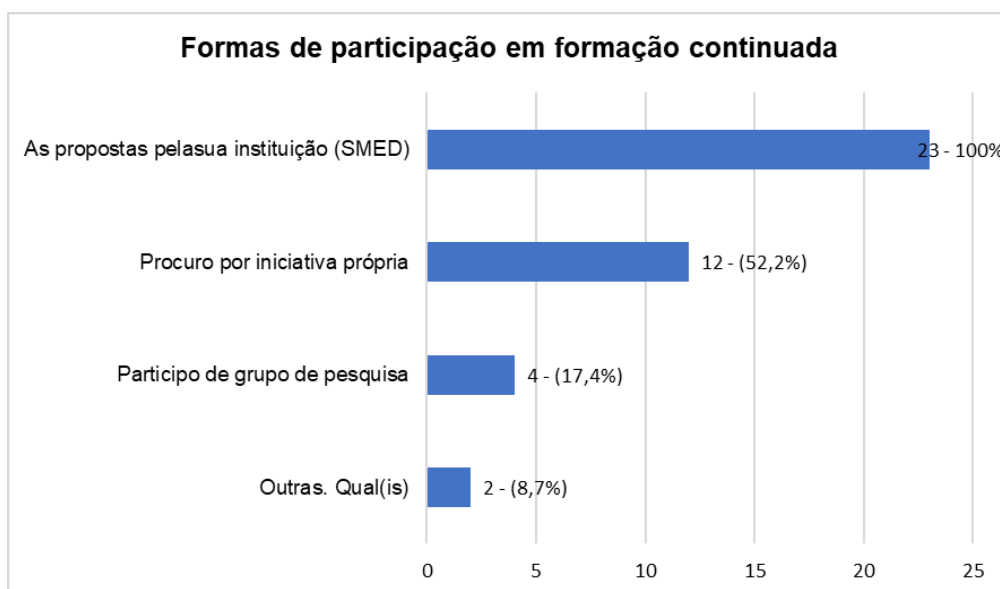
Nesse sentido, esta ação necessita de um olhar atento da gestão escolar para que a organização formativa seja centrada numa problemática que nasça com o grupo docente, por meio do contexto individual de cada instituição e que se mantenha a continuidade no processo, a fim de possibilitar e qualificar os movimentos de reflexão sobre a prática (p. 35)

Como orienta o documento supracitado, observamos que, no município de Santa Maria, os professores participam das formações continuadas, pelo menos daquelas promovidas pela instituição, no caso, a SMED/SM. No questionário que lançamos, as respostas das docentes à questão acerca da formação continuada,

²⁶ Este documento foi elaborado a partir de um longo percurso de encontros, reuniões, audiências entre os membros que dele fizeram parte. O mesmo teve suas considerações pautadas em documentos orientadores, como o Plano Nacional de Educação, Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Gaúcho, Plano Municipal de Educação e as legislações pertinentes.

totalizaram 100% de participação em formações promovidas pela Instituição. Dentre este percentual, 52,2% ainda dizem procurar outras formações por iniciativa própria, 17,4% participam de grupos de pesquisa e 8,7% dizem buscar outros tipos de formação, porém estas formações se enquadram nos percentuais de grupos de estudo, propostas pela escola e buscadas por iniciativa própria. A única formação que se diferencia é a busca por rodas de conversa, porém sem especificação da natureza dos assuntos tratados. Observemos o gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Tipos de formação continuada que os professores participam



Fonte: elaborado pela autora, conforme os achados da pesquisa.

Diante dos dados levantados acerca da formação continuada, verificamos que, quando a formação é proposta pela instituição, todas as professoras participam, pois é pauta obrigatória, segundo a BNCC e outros documentos legais. A procura por iniciativa própria, a participação em grupos de pesquisa e outras formações já não são buscadas por todas as docentes. Isso pode estar relacionado às dificuldades em relação às condições de trabalho, a distribuição da carga horária, à remuneração salarial, além da desvalorização social e baixo investimento governamental.

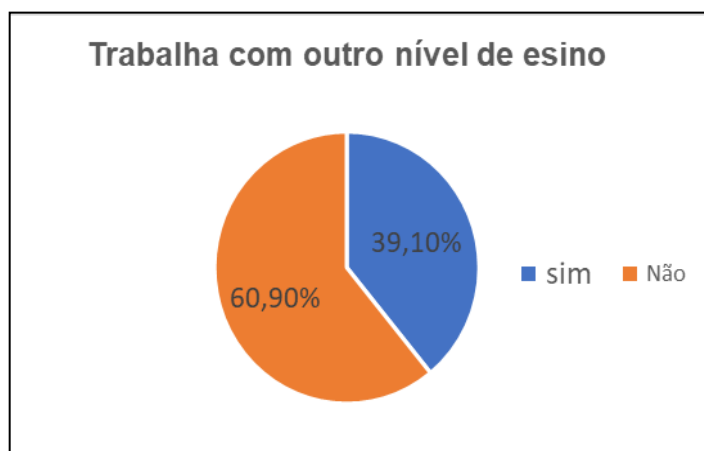
Ao lançarmos mão dos estudos de Imbernón (2011), embebemo-nos de suas contribuições, as quais dizem respeito às transformações no cenário educacional e a profissão docente. Diz o autor que as inovações estão lentamente sendo introduzidas no campo educacional, mas que junto delas estão atrelados outros elementos/fatores

[...] o ambiente de trabalho dos professores, o clima e o incentivo profissional, a formação tão padronizada que eles recebem, a histórica vulnerabilidade política do magistério, o baixo prestígio profissional, a atomização e o isolamento forçado pela estrutura, a falta de controle inter e intraprofissional... (IMBERNÓN, 2011, p. 20).

A realidade em que a profissão docente se encontra, é um agravante que influencia a busca pela formação continuada, permanente, sendo que esta, é a maior promotora de qualificação profissional e, conseqüentemente, educativa. Fato este, que podemos evidenciar nos percentuais obtidos por meio do questionário proposto aos professores, que demonstrou um baixo número de docentes de buscam a formação continuada. Contudo, não podemos deixar de sinalizar a emergência em atender à essa demanda profissional que necessita, cada dia mais, de uma formação inicial e continuada que atenda às mudanças aceleradas das sociedades em desenvolvimento. Em seus escritos, Imbernón (2011) nos sinaliza, a crescente necessidade de formar o docente na mudança e também para a mudança. Acreditamos nesta necessidade e a defendemos, assim como, lutamos por maior responsabilidade governamental e defesa social da profissão docente.

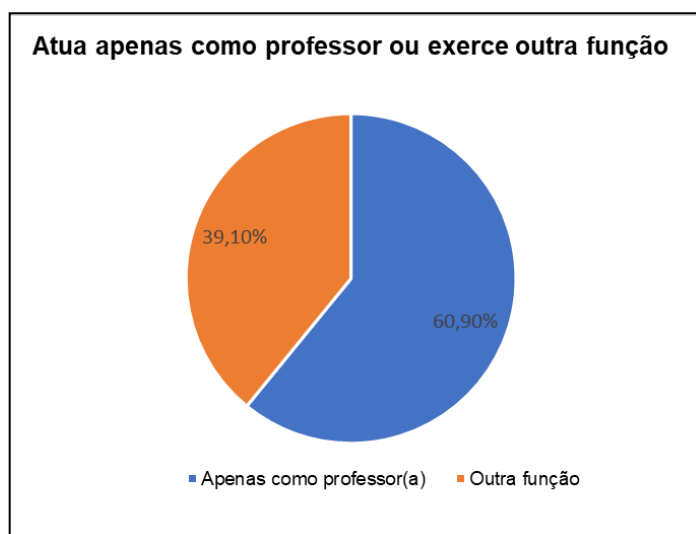
Os profissionais docentes, imersos nesta profissão com inúmeras dificuldades para serem enfrentadas, na grande maioria, precisam assumir maior número de horas de trabalho para que possam ter melhores condições salariais. No gráfico 3 que segue, evidenciamos o percentual de professoras que, além de atuarem na Educação Infantil, também trabalham com outro nível de ensino (ensino fundamental) e trabalham, ou não, em outra instituição. Já o gráfico 4 mostra o montante de docentes que atua apenas como professor(a) ou exerce outra função na(s) escola(s) em que trabalha.

Gráfico 3 – Percentual de professores que trabalham, ou não, com outros níveis de ensino



Fonte: elaborado pela autora, conforme os achados da pesquisa.

Gráfico 4 – Percentual de professores que trabalham apenas como professor ou exercem outra função



Fonte: elaborado pela autora, conforme os achados da pesquisa.

A partir dos dados coletados, talvez a busca por outras funções, dentro da mesma área, possa ser uma possibilidade de complementar a renda salarial (diretora, professora do estado, professora dos anos iniciais, coordenadora, professora tutora EAD, professora em outra turma de EI). Em consulta a uma reportagem da Revista Nova Escola, publicada em 2010, que traz dados de pesquisas da Fundação Victor Civita (FVC) e da Fundação Carlos Chagas (FCC) pudemos observar como é marcante essa questão da renda salarial. Dos 1.501

alunos, entrevistados pela equipe da revista, em relação aos aspectos negativos da profissão, quarenta por cento (40%) deles sinalizou a baixa remuneração.

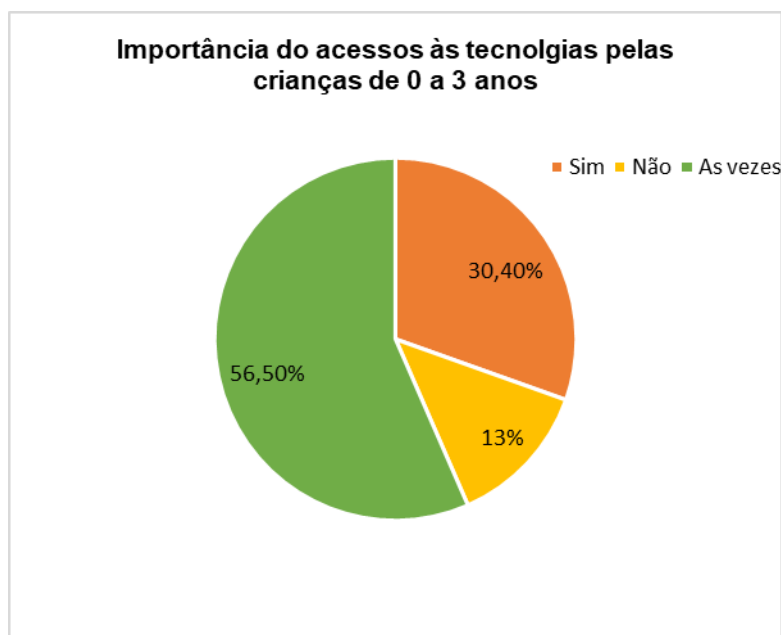
A pesquisa realizada versava sobre a escolha dos jovens estudantes por um curso de licenciatura ou a própria Pedagogia, e foi marcante a justificativa deles em não optar por essa área. Apontaram também, dentre outros fatores negativos, o desgaste da profissão e a baixa remuneração. Tudo isso, além de nos revelar alguns dos motivos pelos quais os docentes buscam duplicar, ou triplicar seus turnos de trabalho, também podem refletir a falta de atrativo que a profissão apresenta.

4.8.1 O Cenário Pandêmico e o Ensino Remoto [educação remota] emergencial - as concepções docentes

Na segunda parte do questionário de dados – Tópico 2 - buscamos compreender as concepções das professoras acerca de aspectos relacionados ao ensino de bebês e crianças pequenas frente ao cenário pandêmico e ao ensino remoto [educação remota] emergencial. Nesta etapa, utilizamos a definição de faixa etária dos bebês e crianças pequenas que limitava 0 a 3 anos de idade. Porém, com o maior aprofundamento teórico do estudo e discussões e reflexões, decidimos não nos restringirmos a faixa etária, tendo em vista que o contexto de cada escola, hoje, é marcado por distintos processos inclusivos, de diversidades de sujeitos e culturas e, esta classificação etária, seria um demarcador muito rígido. No decorrer da análise do questionário, ainda manteremos 0 a 3 anos para preservar as informações iniciais, mas a partir da próxima etapa, iremos utilizar apenas bebês e crianças pequenas.

Nesta direção, questionamos a opinião dos professores sobre a importância do acesso às tecnologias pelas crianças de 0 a 3 anos. O gráfico 5 nos mostra a opinião das respondentes acerca do questionamento.

Gráfico 5 – Percentual que considera a importância do acesso às tecnologias digitais pelas crianças de 0 a 3 anos.



Fonte: elaborado pela autora, conforme os achados da pesquisa.

Percebemos que a maioria das colaboradoras (56,5%) destacam que “às vezes” o acesso às tecnologias, pelas crianças de 0 a 3 anos, é importante, como veremos nas justificativas das professoras, abaixo. Em relação as alternativas “sim” ou “não”, as professoras não foram instadas a justificar.

Crianças não devem ficar muito tempo em frente às telas. (Profa. O)

Principalmente como forma de comunicação, interação com familiares. (Profa. G)

Crianças estão inseridas neste universo [das tecnologias], mas não podem fazer dele sua principal ferramenta. (Profa. C)

A tecnologia em momentos específicos, com a intenção de estímulo, são muito bem vindas. (Profa. F)

Neste momento, a tecnologia está sendo essencial, pois nos permite manter um vínculo com as crianças. Porém, a tecnologia utilizada em excesso e sem a supervisão de um adulto, pode ser prejudicial. (Profa. P)

Pois o contato muito frequente [em frente] às telas poderá ser prejudicial ao desenvolvimento dos bebês, por vários motivos: eles precisam de interações concretas, com a natureza, objetos, pessoas (adultos, crianças...). (Profa. R)

Para alguma história, ilustração, contextualização [é importante]. (Profa. K)

Nesse período de pandemia, tornou-se importante esse acesso [às tecnologias), mas penso que em outros momentos deve ser evitado, para não se tornar um excesso de tecnologia. (Profa. N)

Acho as crianças muito pequenas para muita exposição as tecnologias. (Profa. D)

Pois as tecnologias tem suas vantagens quando usadas adequadamente. (Profa. B)

Crianças bem pequenas precisam de interações e brincadeiras entre seus pares, na grande maioria das vezes. Usos tecnológicos devem ser esporádicos e muito bem planejados pelo professor. (Profa. H)

Tudo precisa ter uma harmonia. Considero um "Datashow", por exemplo, como uma tecnologia, pois o usamos para organizar um espaço com determinada intencionalidade. (Profa. M)

Na tentativa de manter contato com as pessoas, assistir vídeos, propostas pedagógicas. (Profa. A)

Observamos a preocupação destas professoras em relação ao tempo de uso das tecnologias, pois acreditam que o acesso demasiado pode ser prejudicial às crianças. Porém, enfatizam que é importante para os bebês e as crianças pequenas o contato com as mesmas, pois especialmente neste cenário pandêmico, a tecnologia (computadores, celulares...) foi, e está sendo essencial, permitindo manter os vínculos com as crianças e suas famílias. Sabemos que muitas escolas utilizavam algum tipo de tecnologia no ensino de bebês e crianças pequenas antes do ensino remoto [educação remota], fosse por meio de vídeos projetados em data show, em aparelhos multimídia, músicas, dentre outros e que é importante, quando contextualizado com a temática em estudo. Os estudos de Kenski (2012) nos levam a compreender essa questão, ao tratar sobre as transformações que as escolas veem sofrendo nas últimas décadas, à medida que o uso das tecnologias se intensifica e entra na vida escolar.

Em outras respostas, as docentes salientam que *“a tecnologia utilizada em excesso e sem a supervisão de um adulto, pode ser prejudicial”*, e alguns estudos já vem apontando que isso pode se constituir em um problema na atualidade. Na obra de Serres (2013), intitulada Polegarzinha, identificamos como a ruptura na história da humanidade, em diferentes aspectos, foi transformando repentinamente as culturas e os modos de ser, agir e pensar na sociedade. Nos seus escritos, a autora diz que essas crianças (dos tempos atuais) manipulam milhares de informações ao

mesmo tempo, porém não são capazes de sintetizar, refletir e integralizar [os conhecimentos] como seus antepassados faziam (1900), quando não existiam as tecnologias.

Alguns estudos e discussões sobre o uso de aparelhos eletrônicos (computadores, tablets, televisão, celular, vídeo game, dentre outros) pelas crianças são discutidos por alguns educadores e profissionais da área da saúde. Na revista crescer (2020), disponibilizada por meio digital, uma pediatra e um neuropediatra abordaram esse assunto, destacando que, quando usados de forma excessiva, podem ser prejudiciais para o desenvolvimento dos pequenos. E com a pandemia da covid19, muito ouvimos falar dessa massificação do uso das TICs. Segundo a pediatra Flavia Nassif, o excesso de utilização dos aparelhos tecnológicos pode atrapalhar na alimentação, causar distúrbios do sono, provocar dores musculares em ombros e coluna, além dos problemas visuais. E, ainda acrescenta a diminuição da socialização e o aumento da obesidade e sedentarismo.

Como o foco deste estudo são os bebês e crianças pequenas, e as professoras que participaram do questionário destacam seus posicionamentos sobre o uso/aceso às tecnologias por esse público, consultamos o site da Sociedade Brasileira de Pediatria²⁷ (SBP). O intuito foi buscar informações de profissionais da área para agregar aos nossos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil. Porém, nosso objetivo não é tratar de assuntos relacionados à saúde, mas sim, àqueles que envolvem os aspectos sociais, afetivos e de desenvolvimento das crianças pequenas. No site SBP, encontramos algumas orientações e pesquisas sobre como atender e cuidar dos bebês e crianças pequenas, especialmente durante o período pandêmico. E, não poderíamos deixar de atentar para uma das indicações de um grupo de trabalho²⁸, que atua em pesquisas na área da saúde na era digital: evitar que crianças menores de 2 anos fiquem expostas às telas. Ainda, aquelas de 2 a 5 anos, o limite deveria ser de, no máximo, uma hora por dia. Então, nos

²⁷ Para maiores informações, disponibilizamos o link de acesso a página da Sociedade Brasileira de Pediatria: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/covid-19-pediatras-orientam-sobre-como-lidar-com-as-criancas-durante-a-quarentena/>

²⁸ Para consultar maiores informações, disponibilizamos o link, para acesso digital, do Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22246c-ManOrient_-_MenosTelas_MaisSaude.pdf

questionamos: na sociedade digital do século XXI, será que estas orientações são seguidas? E em tempos de pandemia mundial, como fica esse limite de tempo?

A este questionamento, não pretendemos argumentar, mas pelas vivências que possuímos na sociedade e, pelos estudos que empreendemos no campo educacional, temos evidências que as orientações supracitadas, não são efetivamente atendidas pela grande maioria das pessoas. As autoras, Serres (2013) e Kenski (2012), apontam, em suas pesquisas, que as crianças, há muito tempo, estão imersas nesse universo tecnológico e são habitantes desse espaço virtual, são 'nativos digitais'. Se pararmos para pensar, os bebês, em sua grande maioria, desde que nascem já são expostos às tecnologias, quando, por exemplo, um familiar, na sala do parto, registra em câmeras digitais ou aparelhos telefônicos, as primeiras imagens do recém-nascido.

Algumas professoras sinalizaram que não é somente por ser prejudicial, que o uso destas deve ser limitado, mas porque as *“crianças bem pequenas precisam de interações e brincadeiras entre seus pares, na grande maioria das vezes”*. E, outra professora ainda assevera que *“(...) bebês precisam de interações concretas, com a natureza, objetos, pessoas (adultos, crianças)”*.

Se nos respaldarmos pela BNCC, pelo DCNEI e também pelos estudos de Vygotski (1998, 2007), Rinaldi (2018), Richter e Barbosa (2010), dentre outros, podemos afirmar que as interações e as brincadeiras, assim como o contexto social que permeia o ambiente escolar, são vitais para o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas. Para Richter e Barbosa (2010), as linguagens infantis são apreendidas pelas crianças, pelos bebês, desde a mais tenra idade, nas interações que realizam com outras crianças e adultos.

Nesta direção, quando nos propomos a tratar sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação, necessitamos ter cuidado e cautela com os seus usos. Por isso, na sala de aula física, especialmente, quando se trata do ensino de bebês e crianças pequenas, utilizar tecnologias é um recurso opcional, complementar as propostas pedagógicas desenvolvidas. Uma das professoras respondentes do questionário afirma que *“usos tecnológicos devem ser esporádicos e muito bem planejados pelo professor”*. Isso evidencia a questão do planejamento do professor, o ato de pensar e refletir acerca das demandas dos bebês e crianças pequenas. Sobre isso, Moran (2013) enfatiza que nosso papel, como educadores, é de sermos mediadores interessantes, competentes e confiáveis, tendo em vista as demandas

da escola e dos estudantes. Logo, pensar no uso das tecnologias exige que tenhamos consciência daquilo que pretendemos ensinar e aprender.

Na sequência de nosso questionário, quando lançamos a questão semiaberta, sobre a possibilidade de se trabalhar remotamente na Educação Infantil, percebemos as diferentes opiniões e reflexões das vinte e duas (22) professoras, sendo que uma delas não respondeu. Destas, 36,4% apontaram que *não é possível se trabalhar remotamente na Educação Infantil, pois as interações entre professor e criança perdem a qualidade pela falta de contato presencial/físico*. Ainda, 22,7% sinalizaram que *sim, que é possível, mas não tem sentido para si* e, 13,6% também dizem que *é possível, mas difícil para si*. O restante do percentual, 27,3%, sinalizou “outros”, destacando suas próprias concepções acerca da questão, as quais trataremos na sequência do texto.

Por se tratar de um ensino emergencial, e totalmente experimental, pois nunca antes foi realizado, o ensino remoto [educação remota] foi compreendido e aceito de distintas formas, pelos professores que trabalham no contexto de Educação Infantil. Assim, como diz Oliveira (2000, p. 08), “o que conhecíamos por sala de aula se alterou e estamos a pensar e a fazer escola a partir de outros contornos, para os quais temos inúmeros questionamentos”. Então, como uma possibilidade totalmente emergencial, os docentes tiveram que enfrentar o desafio, tentar a proposta de ensino remoto [educação remota] e tirar suas conclusões, a partir de suas experiências. E, ao vivenciar esse enigmático trabalho, algumas professoras, participantes do estudo, dizem que é plausível trabalhar remotamente, porém destacam fatores importantes a serem observados.

É possível trabalhar remotamente na Educação Infantil, desde que os pais tenham consciência que é importante para a aprendizagem da criança e façam essa ponte entre criança e professor. Façam as atividades juntos, participem. (Profa. Q)

Sim, é possível. Porém, precisamos contar com o apoio constante das famílias, que muitas vezes encontram dificuldades neste processo, às vezes, por falta de tempo, às vezes, pelo baixo nível de escolaridade, outras vezes pela falta de acesso à internet. Há a coexistência de diversas realidades nesse caso, o que acaba dificultando o trabalho do professor, tornando-o ainda mais cansativo, e muitas vezes, diminuindo a qualidade do ensino. (Profa. P)

Afirmam que é possível o trabalho remoto na Educação Infantil, *desde que os pais acompanhem seus filhos, façam a ponte entre a criança e o educador,*

considerando essas vivências escolares como elementos importantes para o desenvolvimento das crianças.

A possibilidade de realizar um ensino remoto [educação remota] existe, mas como apontam as professoras, em seus escritos, é de extrema importância levar em conta, e respeitar, muitos fatores, dentre eles, o acesso à internet, o apoio das famílias, a falta de tempo dos familiares, o nível de conhecimento em relação às tecnologias digitais ou escolarização. Estas demandas podem ser pensadas a partir do conceito de contextos emergentes, os quais se apresentam como desafios, mas também possibilidades, frente às exigências educacionais contemporâneas. Logo, também os modos de ser e fazer docente são mobilizados, visando a busca pela qualificação e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Na sequência de respostas, as professoras também sinalizaram preocupação em relação a qualidade das aprendizagens desses pequenos, nessa fase de desenvolvimento.

É possível, mas não é o ideal, primeiro que o eixo do currículo da EI são as interações e as brincadeiras no contexto escolar; as interações com outras crianças e adultos estão ocorrendo? Assim como não temos certeza que a criança está tendo oportunidades para brincar, espaços e o tempo necessários para o seu desenvolvimento integral e se seus direitos estão sendo proporcionados... São muitas questões a serem pensadas! (Profa. R)

Eu diria que sim, é possível, porém temos muito que aprender em relação ao "COMO". O primeiro "OBSTÁCULO" ainda é o acesso à internet, vencido este obstáculo, temos que pensar nas plataformas e estratégias mais adequadas para que as "FAMÍLIAS" possam se organizar e nos auxiliarem nesse processo de MEDIAÇÃO, que por sua vez é bastante DELICADO E COMPLEXO, em função de todo o contexto. As crianças são pequenas, precisam do acompanhamento, supervisão e orientação de adultos em casa e esse "acompanhamento" é um ponto chave, já que os familiares são nossos "OLHOS", OUVIDOS e "VOZ" do outro lado, acabamos dependendo dessa parceria para que aquilo que foi planejado, pensado para nossos pequenos possa fluir. (Profa. V)

O trabalho remoto na Educação Infantil, a meu ver, trouxe alguns pontos. Positivo: A proximidade com as famílias e seus cotidianos, o diálogo e a acolhida transpuseram barreiras, que antes, no presencial, era quase impossível entre a escola e algumas famílias. Negativo: Que as interações entre crianças e crianças, professores e crianças perderam a qualidade pela falta de contato. (Profa. F)

Evidenciamos que as vivências geradas pelo ensino remoto [educação remota] emergencial, proporcionaram às professoras reflexões e percepções essenciais para a realização de seu trabalho, assim como, posicionamentos importantes acerca do que significa o trabalho/ensino com/de bebês e crianças pequenas. Para realizar suas

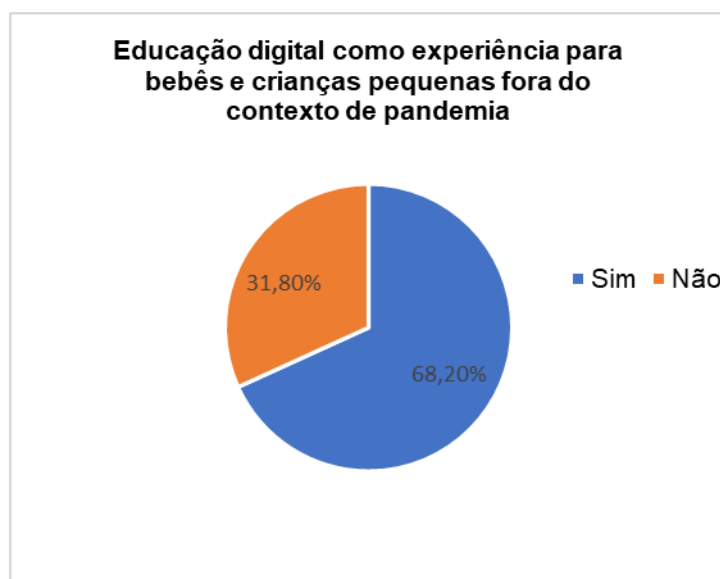
ações pedagógicas de modo efetivo, pela via remota, as professoras pontuam os seguintes fatores: acesso a internet; plataformas e estratégias adequadas para que as famílias pudessem auxiliar o professor, e conseqüentemente as crianças, no processo de mediação dos conhecimentos, tanto tecnológicos, quanto didático-pedagógicos; a participação das famílias como a base para que as “atividades” da escola pudessem acontecer. Tudo isso foi, e continua sendo, imprescindível para que o ensino remoto [educação remota] aconteça, ou até mesmo, o ensino híbrido, o qual vem sendo instituído e discutido, como possibilidade, em tempos de pandemia da covid19.

Além dos elementos essenciais para que seja possível trabalhar remotamente, as professoras sinalizaram o que significa o trabalho/ensino com/de bebês e crianças pequenas. Como pontos importantes, elas demonstram a preocupação com as interações e brincadeiras, as incertezas quanto às oportunidades oferecidas para brincar, a dúvida em relação a garantia do desenvolvimento integral e dos direitos fundamentais das crianças e, também, a perda de qualidade das interações pela falta de contato. Estes destaques, presentes nas respostas das professoras, são essenciais para que aconteça um ensino, cuidado, aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, assim como orienta a BNCC, as DCNEI, a LDB, e também como afirmam Gonzalez-Mena e Eyer (2014), Rinaldi (2018), Edwards; Gandini e Forman (2015), Vygotski (1998, 2007), dentre outros.

Tudo isso, nos remete a pensar em nossas escolas físicas, onde as interações e brincadeiras presenciais aconteciam, onde os olhares eram próximos, onde haviam cheiros, aromas, sabores e sensações únicas. Então, a escola que conhecíamos, era aquela que tinha como característica vital o cuidar, o educar, mediar as relações, propor espaços e tempos para as interações e brincadeiras. Ainda, como nos convoca a pensar Yamashita (2020), a escola era um lugar carregado de significados, tanto para as crianças quanto para os adultos, além de ser um espaço marcado pelas convivências que promoviam o desenvolvimento e constituição humana. E agora, será que os bebês e as crianças pequenas atendidas conseguem participar de interações e brincadeiras em seus lares, com suas famílias? Como cada estrutura familiar, em um tempo no qual muitos agravantes em relação à economia surgiram, se organizaram para ficar com suas crianças em casa, trabalhar, prover o sustento e, ainda, participar das atividades da escola?

Dando sequência ao questionário, problematizamos se a experiência de educação digital seria uma possibilidade, complementar a outro trabalho realizado, para as crianças bem pequenas (0 a 3 anos), fora da pandemia. Nesta questão, deixamos como opção a escolha pelas alternativas “sim” ou “não”, bem como a abertura para que discorressem sobre sua resposta. Do total de vinte e três (23) professoras colaboradoras, vinte e duas (22) responderam, sendo que dezessete (17) delas justificaram sua resposta.

Gráfico 6 – A experiência de educação digital como possibilidade, complementar a outro trabalho realizado, para as crianças bem pequenas (0 a 3 anos), fora da pandemia.



Fonte: elaborado pela autora, conforme os achados da pesquisa.

O ensino remoto [educação remota] emergencial, na Educação Infantil, especificamente com bebês e crianças pequenas, se constitui, como já viemos observando, num trabalho que envolve, em grande medida, a participação, apoio e acompanhamento das famílias. Neste caso, o uso das tecnologias digitais, por este público de sujeitos, é mais complexo e envolve muito a mediação dos adultos mais experientes. Com a pandemia da covid19, o ensino remoto [educação remota] emergencial e experimental foi o aliado dos professores, e os mesmos precisaram comungar de diferentes meios para chegar até as crianças, ou seja, para disponibilizar os materiais e as estratégias pedagógicas a elas e também continuar mantendo os vínculos. Nessa direção, a maioria das professoras respondentes do

estudo exploratório também sinalizaram que a experiência de educação digital pode ser uma possibilidade, complementar a outro trabalho realizado, para as crianças bem pequenas (0 a 3 anos), fora da pandemia.

O desafio e o enfrentamento do ensino pela via remota engendraram estratégias e experiências aos educadores que, após quase um ano vivendo nesse cenário, indicam que a educação digital, ou seja, o ensino por meio das tecnologias, é possível, justificando que:

Vivemos num mundo tecnológico e precisamos acolher as boas possibilidades que os meios nos oferecem. Pode ser uma forma para dinamizar as ações pedagógicas, já que as crianças também tem contato com esses meios, seja em casa, na comunidade, em outros espaços que se faz presente. (Profa. A)

Como o mundo se transforma, a educação também se transforma e inclui os novos saberes, inclusive os saberes da era digital. Acredito que as tecnologias digitais também podem auxiliar no desenvolvimento das crianças, porém é algo que precisa ser muito bem pensado e adequado. (Profa. B)

Porque o mundo é digital e tecnológico, elas, as crianças, precisam conhecer e saber lidar com essa nova era. (Profa. K)

Com as tecnologias podemos fazer pesquisas e descobertas com as crianças. Como eu disse antes, tudo precisa ser planejado com harmonia e coerência. (Profa. M)

Como “vivemos num mundo tecnológico”, precisamos utilizar as TICs de modo consciente, dinâmico, integrador e que promova o desenvolvimento de sujeitos autônomos, independentes e protagonistas de suas ações. Como discutimos anteriormente, algumas crianças já tem os primeiros contatos com as tecnologias digitais no momento em que nascem e, na grande maioria, essa possibilidade de continuar com o acesso, se estende no decorrer da vida. Claro, não podemos estender esta condição de um modo geral, pois existem famílias em que o acesso a essas tecnologias ainda é difícil, precário e, muitas vezes, inalcançável. Mas sabemos que a era tecnológica está acontecendo, e evoluindo rapidamente, assim como seus usos estão “batendo à porta” das instituições de ensino. Ao dialogar com Behrens (2013, p. 80) vimos que a “era digital vem se apresentando com uma significativa velocidade de comunicação” e a escola é o espaço onde se pode aprender a utilizar esses recursos tecnológicos.

Como acreditam algumas das professoras da Educação Infantil, do município de Santa Maria, participantes do questionário, *as crianças, precisam conhecer e saber lidar com essa nova era, assim como também podem auxiliar no*

desenvolvimento das crianças. Behrens (2013) apoiada nos estudos de Pierre Lévy (1993) traz a ideia de linguagem digital, a qual se junta com a linguagem oral e escrita como uma outra forma de conhecimento. A autora destaca ainda que

(...) o professor deve levar em consideração que, além da linguagem oral e da linguagem escrita que acompanham historicamente o processo pedagógico de ensinar e aprender, é necessário considerar também a linguagem digital. Nesse processo de incorporação, ele precisa propor novas formas de aprender e de saber se apropriar criticamente de novas tecnologias, buscando recursos e meios para facilitar a aprendizagem (BEHRENS, 2013, p. 81)

Em consonância a este pensamento, Kenski (2013, p.44) afirma que “existe uma relação direta entre educação e tecnologias. Usamos muitos tipos de tecnologias para aprender e saber mais e precisamos da educação para aprender saber mais sobre as tecnologias”. Nesse sentido, imbuídos pelo pensamento das autoras, podemos considerar que as TICs servem como recursos complementares no processo educativo, em especial, neste século onde elas avançam velozmente. Nessa direção, nas respostas ao questionário, acerca da experiência de educação digital, para crianças pequenas, fora do contexto da pandemia, as professoras dizem:

Pode ser complementar, desde que seja ofertada na medida ideal, de acordo com o que a pediatria recomenda de tempo de exposição desta faixa etária às mídias. (Profa. F)

A educação digital, trabalhada em sala de aula, pode ser implementada fora da pandemia. Acredito que podemos utilizar a tecnologia como uma forma de metodologia, por ser algo que desperta o interesse das crianças. Porém, não em todos os momentos, pois temos como eixos norteadores as brincadeiras e as interações, e o uso demasiado das tecnologias pode prejudicar nesse aspecto. (Profa. P)

Porque podemos diversificar algumas atividades e mantê-los em contato com a tecnologia. (Profa. U)

(...) Antes [da pandemia], eu particularmente, não consideraria a experiência de educação digital como uma possibilidade para crianças bem pequenas, até mesmo porque o assunto para mim é novo, pouco sei sobre educação digital e ensino híbrido, por exemplo, mas o evento da pandemia, nos forçou a lidar com isso, mesmo na Educação Infantil. Hoje, depois de ter vivido essa experiência junto das minhas turminhas, já começo a rever minha opinião sobre o assunto, com relação a um ponto em especial, a aproximação com as famílias. Confesso que não tenho nada muito definido, mas nesse sentido, pelo menos, passo a vê-la com bons olhos, quando pensada pelo viés dela permitir uma aproximação maior com as famílias, fazendo com que o diálogo entre escola e núcleo familiar se estreite e flua, possibilite a construção de um elo, uma relação mais forte, inclusive de confiança e, por conseguinte, que isso repercuta no

desenvolvimento das crianças. Se posso destacar um ponto positivo desse processo pandêmico, destaco isso, nossa proximidade com a família, já que indiretamente, entramos nas suas casas, conhecemos os espaços em que vivem, as condições que vivem e eles um pouco das nossas, a leitura desse contexto nos possibilita engendrar maneiras diferentes de pensar o nosso fazer docente. (Profa. V)

Algumas professoras acreditam que a experiência de educação digital pode ser *ofertada na medida ideal, como uma forma de metodologia, por ser algo que desperta o interesse das crianças*, e também como um modo de *diversificar algumas atividades e mantê-los (os alunos/bebês e crianças pequenas) em contato com a tecnologia*. Esses posicionamentos vão ao encontro do que as autoras supracitadas asseveraram e, também, se constituem como perspectivas importantes para o campo educacional.

Outras professoras, apesar de serem a favor, se referiram ao uso das tecnologias como recurso para desenvolver outro trabalho, fora do contexto da pandemia, apontando o atual momento pandêmico:

Neste atual contexto (de pandemia) que estamos vivendo, sim. (Profa. H)

Agora precisaremos nos adaptar a isso (ao uso das tecnologias) também. (Profa. T)

Essas ponderações das professoras estão voltadas ao momento vivido com a pandemia, tendo em vista que as experiências digitais foram imprescindíveis para que o ensino pudesse continuar. Porém, elas não se posicionaram quanto ao uso delas, fora da pandemia.

Também, tivemos aquelas professoras que se posicionaram contrárias a experiência de educação digital., justificando que:

Crianças nesta faixa etária (0 a 3 anos) precisam de estímulos presenciais e vivências e experiências reais, além de não ser indicado o uso de telas para crianças tão pequenas (embora outros meios de comunicação possam ser utilizados). (Profa. C)

Na Educação Infantil é necessário contato, carinho isso a tecnologia não proporciona. (Profa. E)

Não vejo sentido, já que o principal objetivo da Educação Infantil são as interações entre as crianças. (Profa. N)

Pois não há interação com a criança e nem entre as crianças. (Profa. O)

A criança irá ter tempo, agora é hora de interagir com o mundo. (Profa. S)

Observamos, no posicionamento das professoras respondentes a crença de que a etapa de Educação Infantil, especialmente a faixa etária que consideramos no estudo inicial (0 a 3 anos), tem como foco principal as interações, brincadeiras, vivências e experiências reais. Essas ações que, na maioria das vezes, são coletivas, dificilmente serão proporcionadas por meio de tecnologias digitais. Ainda, é possível vislumbrar que as participantes que não consideram a possibilidade de educação digital, complementar a outro trabalho, fora da pandemia, acreditam na falta de sentido das ferramentas tecnológicas para crianças nesta faixa etária.

Ao encontro das concepções trazidas pelas docentes, sinalizamos a importância das interações *humanas/sociais, do brincar e dos estímulos presenciais* como as raízes que sustentam o desenvolvimento infantil. Os estudos de Sakamoto (2019) nos auxiliam nesta discussão, pois trazem uma imersão nas pesquisas sobre a infância contemporânea, considerando a vital influência das interações e do brincar no cotidiano das crianças.

As relações humanas ainda são a teia que dá sustentação ao desenvolvimento e existência do ser humano, sua base de construção subjetiva, suporte das experiências genuínas que contemplam oportunidade de aprendizado e amadurecimento emocional. Para que a própria história humana tenha continuidade, as relações humanas precisam ser preservadas em sua funcionalidade e essência humanizadoras. O brincar livre precisa ser assegurado como expressão da individualidade e sociabilidade; deve expressar o Eu – como unidade singular – que tem um núcleo de existência própria e que interage com o mundo e compartilha a experiência coletivamente. (SAKAMOTO, 2019, p. 135)

Ao encontro desta concepção da autora, Corsaro (2011), sustentado pelos estudos vygotkianos, também nos coloca a relevância das interações e atividades práticas que as crianças realizam com os outros sujeitos, sejam adultos ou crianças. Isso desencadeia, segundo Corsaro (2011, p. 26) “a aquisição de novas competências e conhecimentos (...)” o que para Vygotski (1998) seriam nossas habilidades psicológicas e sociais, adquiridas a partir das interações com outras pessoas e o meio sociocultural. Logo, estes autores nos auxiliam a compreender o posicionamento das professoras respondentes, quando sinalizam que não acreditam que a experiência de educação digital possa ser complementar a outro trabalho realizado na escola, fora da pandemia.

Diante destas discussões e dos estudos realizados, podemos salientar de modo conciso, que o ensino de bebês e crianças pequenas está alicerçado e respaldado por políticas, diretrizes, leis e pesquisas que defendem as interações e

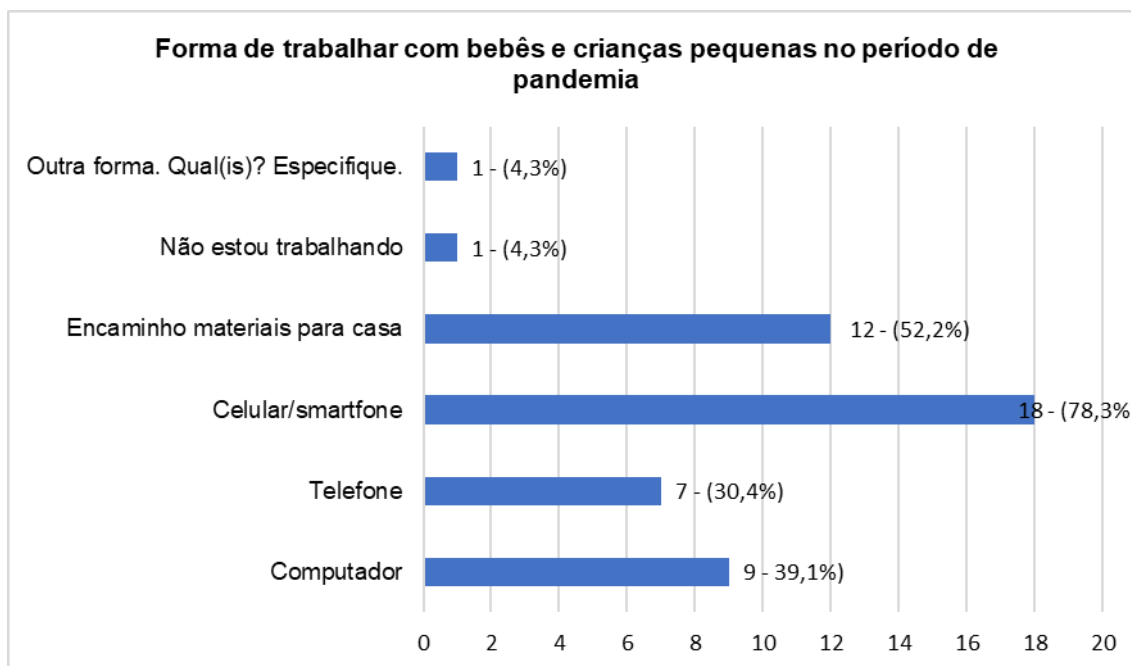
brincadeiras, o contato com o outro, as experiências socioculturais como imprescindíveis ao desenvolvimento infantil. Porém, como pesquisadores no âmbito da Educação Infantil, não nos permitimos deixar de destacar novamente as transformações que vêm ocorrendo em nossa sociedade, nas diferentes áreas. E, a influência das tecnologias da informação e comunicação na vida de muitas crianças está demarcando novos modos de ser, estar e agir no mundo.

Como já sinalizamos em outro momento deste estudo, muitas crianças, desde muito cedo, já tem contato com as tecnologias móveis, e antes mesmo de falar ou caminhar, já interagem com algum dispositivo, em especial tablets, smartphones, telefones com tela touch. Apesar desse tipo de relação das infâncias com as TICs, Serres (2013), como já citamos, nos traz suas contribuições a partir de sua obra “Polegarzinha”, na qual retrata a discrepância entre o mundo antigo e o atual. Neste, as relações entre as pessoas mudaram, os meios de acesso ao conhecimento mudaram, as estruturas familiares, sociais e culturais mudaram, as crianças, jovens e adultos mudaram, trazendo uma nova roupagem ao mundo, ou seja, um novo modo de ser, de pensar, de agir e de viver.

Toda esta metamorfose que o mundo, as sociedades têm vivido não cessam de acontecer. À medida que adquirimos um conhecimento sobre informática, por exemplo, um novo já está circulando e, mais cedo ou mais tarde, precisaremos nos inteirar sobre, pois somos constantemente influenciados pelas tecnologias. Aqui, portanto, nos lançamos aos desafios emergentes no contexto brasileiro de educação e, especialmente, nesta pesquisa, a educação remota emergencial, uma condição social imposta, que exigiu a reestruturação das escolas, das vidas e das histórias de professores, famílias, crianças e jovens.

Diante deste acontecimento mundial, e inseridos neste percurso investigativo, buscamos conhecer, a partir do questionário de pesquisa, como as professoras da Educação Infantil, do município de Santa Maria, trabalharam com os bebês e as crianças pequenas durante o período pandêmico. O gráfico apresentado na sequência (7) nos informa sobre os recursos e estratégias que foram utilizados.

Gráfico 7 – Formas de trabalho realizado pelas professoras, com bebês e crianças pequenas, durante o período pandêmico



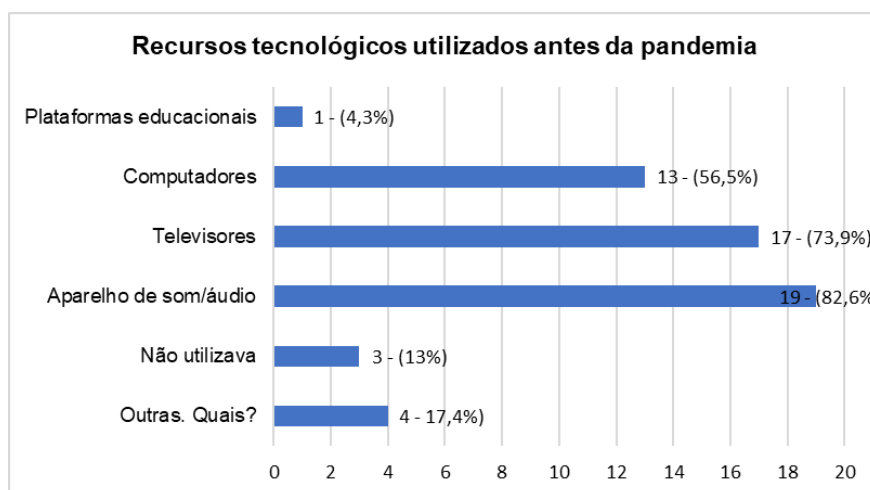
Fonte: elaborado pela autora, conforme os achados da pesquisa.

Além do percentual de elementos que constam no gráfico, uma das professoras (4,3%) sinalizou que envia (as professoras da escola dela) propostas semanais pelo grupo do Facebook e de WhatsApp, criado para esta finalidade, segundo algumas das orientações (instrução normativa) da SMED do Município. Este envio era feito às famílias para que auxiliassem as crianças a desenvolver as dinâmicas e, posteriormente, fazerem a devolutiva à professora.

Em algumas escolas, era feito um movimento de entrega de alguns kits de materiais pedagógicos, na própria EMEI, tomando os cuidados de proteção sanitária, também orientados pelas legislações nacionais e municipais. Dentre os elementos disponibilizados nos kits encontravam-se: dedoches, binóculos, almofadinhas, borboleta e tartaruga feitos de material reciclado, álcool gel e sabonete líquido, bolha de sabão, dentre outros. Cada kit de material era composto por intenções de propostas pedagógicas a serem realizadas em casa, com a mediação das famílias, que além de auxiliarem, também ficavam responsáveis em registrar o que era feito e encaminhar aos professores através de fotos, quando possível. Essa estratégia também foi uma das orientações propostas pela SMED.

Antes do surgimento da pandemia da coronavírus, o uso das tecnologias digitais já era ofertado em algumas escolas, em certa medida, pelos professores, e os materiais/recursos tecnológicos também eram disponibilizados por meio de alguns programas de governo destinados a esse fim, como o Programa de Inovação Educação Conectada, oferecido pelo MEC. Quando lançamos a questão sobre quais tecnologias digitais eram utilizadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, antes da pandemia, todas as professoras (23) responderam, conforme mostra o gráfico 8. E, quatro delas ainda apontaram o uso de outros recursos tecnológicos como celular, datashow, smartphone e o tablet, que fazia parte de um projeto implementado pela escola, para seu uso.

Gráfico 8 – Recursos tecnológicos utilizados no desenvolvimento do trabalho pedagógico, com crianças de 0 a 3 anos, antes da pandemia



Fonte: elaborado pela autora, conforme os achados da pesquisa

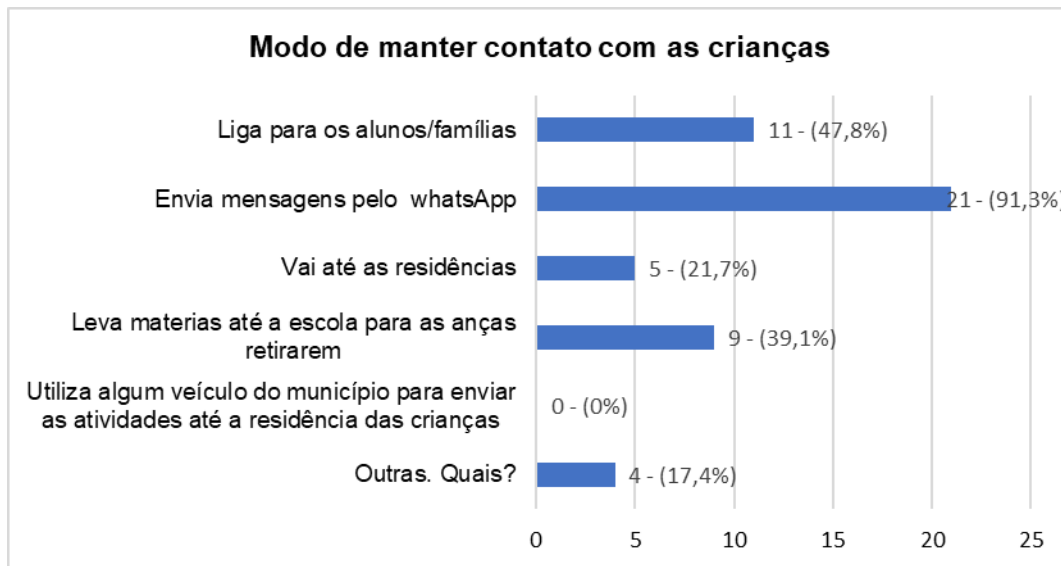
A maioria das professoras respondentes ao questionário (82,6%), como evidenciamos, fazia o uso de algum tipo de recurso tecnológico, ganhando destaque a utilização de aparelho de som/áudio. E uma minoria (13%) não fazia nenhum tipo de uso, o que nos leva a questionar a realidade sociocultural das escolas onde essas professoras atuam, a idade e o tempo de trabalho destas docentes, além das (im)possibilidades de acesso aos recursos digitais nesse cenário escolar ou, até mesmo a concepção de Educação Infantil, educação de bebês e crianças pequenas dessas professoras. Computadores e televisores eram também utilizados, porém a intencionalidade com que estas ferramentas eram utilizadas não foi indagada no questionário.

Plataformas educacionais foram também sinalizadas, porém com um percentual mínimo, talvez pelo desafio que se impõe no trabalho com esse tipo de recurso tecnológico/digital no ensino de bebês e crianças pequenas. E, não somente isso, mas também a ausência de recursos tecnológicos nas escolas, além da falta de formação e capacitação dos docentes para o uso deles, como nos coloca Kenski (2012). Mas, a mesma autora, ainda manifesta que “as necessidades postas pelo trabalho e a definição de perfis profissionais são cada vez mais singulares e mutantes” (KENSKI, 2012, p. 47). Logo, nos propomos a pensar na necessidade de formação inicial e continuada, mas especialmente de uma formação contínua que abarque os contextos, as necessidades e as demandas de cada escola, de cada turma, de cada bebê e de cada criança pequena, ou grande.

Além do exponencial avanço na área das tecnologias da informação e comunicação, onde emerge a necessidade de atualizações profissionais constantes, também coexistem outros fatores que desencadeiam nos docentes a necessidade de buscar outros conhecimentos e habilidades que permitam a realização de um trabalho pedagógico com qualidade e que garanta o desenvolvimento integral das crianças. Nesta direção, destacamos a forte influência que a pandemia trouxe para o exercício da docência na Educação Infantil, e todos os outros níveis de ensino.

Diante disso, outra questão que compôs o nosso estudo exploratório, nos auxilia a conhecer como as professoras mantiveram contato com suas crianças durante o período de distanciamento físico, e quais propostas foram oferecidas a eles. Vimos que a maioria delas (91,3%) enviava mensagens pelo whatsapp e, ainda, ligava para os alunos/famílias (47,8%). O gráfico 9 (nove) nos apresenta com maior detalhamento, os dados coletados:

Gráfico 9 – Modo como os professores mantiveram contato com suas crianças durante a pandemia



Fonte: elaborado pela autora, conforme os achados da pesquisa

A partir do levantamento realizado, visualizamos que 39% das professoras organizavam os materiais didático pedagógicos e levavam até a escola, onde atuavam, para que as crianças e seu familiar, ou responsável, fosse retirar, levando para sua residência com o objetivo de desenvolver as propostas planejadas e disponibilizadas. Parte das professoras (21,7%) ainda sinalizaram que, em alguns momentos levaram material até a residência das crianças, o que nos leva a pensar na dificuldade de acesso à escola, ou falta de tempo dos familiares para irem até a instituição, no horário agendado, para retirada dos mesmos.

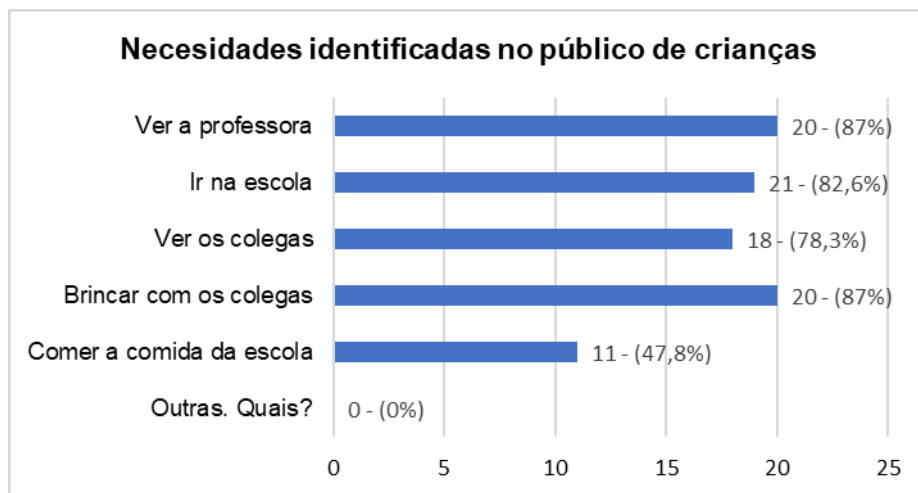
Em meio a essa realidade cruel imposta pela pandemia, talvez muitas famílias tiveram suas condições de vida fortemente alteradas. Muitos pais, mães, irmãos, tios e demais cidadãos perderam seus empregos, foram expostos a condições subalternas de sobrevivência, perderam entes queridos, precisam migrar pra outros lugares, sofreram com problemas de ordem psicológica, emocional. Porém, não podemos deixar de sinalizar, o descompromisso de algumas famílias com a questão da escolarização de seus filhos. Algumas, por entenderem que bebês e crianças pequenas, até os quatro anos de idade, não tem obrigatoriedade de estar na escola, também não necessitam participar dessas propostas oferecidas pelos educadores.

Além das opções sinalizadas no questionário, as professoras disseram que enviavam áudios e vídeos pelo Whatsapp, organizavam kits com materiais diversos e não estruturados para potencializar as propostas enviadas nos grupos de Whatsapp das turmas. Mensagens, vídeos gravados e ao vivo (vídeo chamadas em grupo e individual), áudios no grupo e individualizado, pelo Whatsapp também fizeram parte do relatório das ações pedagógicas realizadas. Todas estas estratégias denotam que os professores se organizaram de diferentes modos, em diversos lugares e utilizaram variados recursos para chegar/acompanhar/manter o contato com as crianças e seus familiares, ações tão importantes nesse tempo de pandemia mundial.

Diante das propostas realizadas e do modo como as instituições buscaram manter contato com as crianças, foi possível observar algumas necessidades presentes no público de crianças atendido. Bem sabemos que os processos de ensino e aprendizagem ultrapassam os conteúdos escolares, ou seja, envolvem outros aspectos da vida das crianças, de seus contextos socioculturais, o que interfere substancialmente nos modos de aprender e viver dentro da escola. Também, na etapa de Educação Infantil, as necessidades das crianças pequenas estão voltadas ao aspecto afetivo, interacional, de brincar e descobrir o mundo a sua volta, conforme nos apontam os estudos de Gonzalez-Mena e Eyer (2014), dentre outros autores que sustentam nossa investigação.

As professoras que responderam ao nosso questionário, sinalizaram, em relação às principais necessidades das crianças, que a maioria sentia vontade de ver a professora (87%) e brincar com os colegas (87%), assim como ir para a escola (82%), ver os colegas (78,3%) e também, comer a comida da escola (47,8%).

Gráfico 10 – Principais necessidades identificadas no público de crianças atendidas



Fonte: elaborado pela autora, conforme os achados da pesquisa

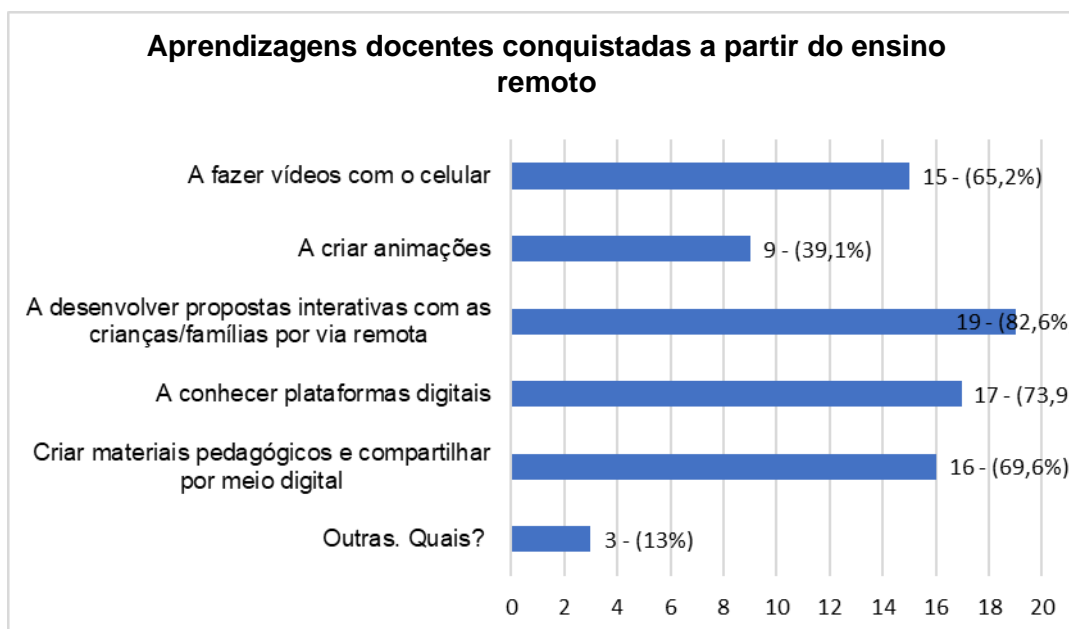
Estas percepções sinalizadas pelas colaboradoras do estudo, evidenciam que a escola é um espaço e tempo onde as relações humanas acontecem, se fortificam, e marcam a vida de quem nela vive. As crianças ocupam este lugar, não com o mesmo propósito do adulto que cuida e ensina, mas sim, com a vontade e o desejo de brincar, de interagir, de conhecer, de viver o desafio da aprendizagem, de sair do contexto familiar que, muitas vezes, é marcado por inúmeras dificuldades.

Sabemos que, a possibilidade de viver outras experiências, sentindo-se parte e participe do mundo de um jeito autônomo, livre, feliz é muito importante no desenvolvimento das crianças. Mas a experiência de viver o ensino remoto [educação remota], ou mesmo, um ensino distante da escola real, para muitas crianças, talvez, não faça sentido, tendo em vista suas necessidades de vida, como bem observamos nas respostas. Então, como contemplar essas necessidades de cada sujeito por meio do ensino remoto [educação remota] emergencial? Como despertar o interesse e o desejo das crianças em responder às dinâmicas que os professores propõem, em casa? Será que é possível? No desenvolvimento desta pesquisa, buscamos, pelo menos, compreender o que alguns profissionais da educação pensam e acreditam que seja, ou não, possível.

4.8.2 O Ensino Remoto [educação remota] Emergencial – vivências, desafios e superação

No tópico três, buscamos conhecer como as professoras vivenciaram o ensino de bebês e crianças pequenas diante do cenário pandêmico. Com isso, um dos questionamentos proposto foi em relação às aprendizagens conquistadas com a experiência do trabalho remoto emergencial. A pergunta foi de caráter semiaberto, por isso, além do gráfico elaborado a partir das respostas das vinte e três (23) professoras, também identificamos alguns relatos escritos, sendo eles destacados na sequência.

Gráfico 11 – Recursos tecnológicos utilizados no desenvolvimento do trabalho pedagógico, com crianças de 0a 3 anos, antes da pandemia



Fonte: elaborado pela autora, conforme os achados da pesquisa

É perceptível que o maior número de professoras, dezenove (82,6%) sinalizou ter aprendido a desenvolver propostas interativas com as crianças/famílias por via remota. Isso denota a inexistência deste tipo de dinâmica nas escolas em que as mesmas atuam e que, ao surgir a necessidade, elas precisaram buscar essa aprendizagem. Além disso, conhecer as plataformas digitais foi outro conhecimento conquistado pela maioria das respondentes (73,9%) e, na sequência destas aprendizagens, destacam-se fazer vídeos pelo celular (65,2%), criar animações (39,1%) e ainda, criar materiais pedagógicos e compartilhar por meio digital (69,6%). Essas aprendizagens conquistadas foram essenciais para que as professoras conseguissem manter o contato com as crianças e suas famílias, criando um novo

jeito de fazer a educação acontecer. E sobre esses novos modos de ensinar e de aprender, Kenski (2012, p. 88) nos ajuda a entender que “as tecnologias ampliam as possibilidades de ensino, para além do curto e delimitado espaço de presença física dos professores e alunos na mesma sala de aula”, mas nós, educadores, acreditamos que elas não substituem o papel do professor, do mediador, do adulto mais experiente, do apoiador das descobertas infantis, dos olhares e da presença física que acolhe, acalma e incentiva.

Estas aprendizagens nos remetem a refletir sobre os usos das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no campo educacional, especialmente no que tange o ensino de bebês e crianças pequenas, pois esta é uma etapa de desenvolvimento na qual esse acesso/uso não parece ser importante aos pequenos. Então, como os professores que trabalham com esse público de crianças podem ter a oportunidade de vivenciar experiências com essas tecnologias dentro do espaço escolar? É necessário que eles tenham essas aprendizagens, especialmente em uma era em que o mundo todo está conectado, o tempo todo? Será que uma formação acadêmica, ou em serviço, não deveria possibilitar essas aprendizagens voltadas às TICs? O ensino remoto [educação remota] emergencial apareceu subitamente e os professores precisaram vivê-lo, mas com quais condições?

Além das informações demarcadas pelo gráfico de número 11 (onze), outras professoras (13%) sinalizaram que suas principais aprendizagens foram:

Que não há como a família substituir o papel do professor e a importância da interação presencial. (Profa. C)

Conhecer de forma mais profunda as diferentes realidades, se colocar frequentemente no lugar do outro (empatia) e "escutar". (Profa. R)

Estamos aprendendo tanto, a olhar e refletir muito sobre, afinal... o que é a escola e o que esse espaço representa nas nossas vidas e nas vidas das comunidades em que elas estão inseridas. (Profa. V)

Atuar em TV aberta. (Profa. T)

Para além dos aspectos relativos às tecnologias e às aprendizagens práticas, tivemos relatos que apontam à importância do professor na vida das crianças e que a família não substitui esse profissional, que tem uma base formativa para desenvolver os processos educacionais. Outras professoras destacam suas vivências e experiências em relação à escuta das crianças, à compreensão das distintas

realidades presentes na escola e ao papel fundamental que esta exerce na vida das crianças e suas famílias.

Não são conteúdos programáticos que permeiam a constituição dos bebês e crianças pequenas, mas muitos outros elementos/fatores essenciais que os transcendem, e que marcam as formas de interação com o mundo. Isso nos remete às palavras de Rinaldi (2018).

A troca, escuta e divisão de sentimentos e emoções constituem uma parte essencial do nosso diálogo com as crianças, que são tão diferentes de nós, mas totalmente capazes de compreender - e especial quando são bem pequenas – as razões do coração. (p. 177)

Nesta direção, enfatizamos as falas das professoras, as quais relatam que escutar as crianças, se colocar no lugar do outro, compreender suas realidades e, também, as interações pessoais, foram aprendizagens que afirmam o lugar que a educação ocupa na vida e no desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas.

Outra pergunta aberta, no tópico três, contou com a participação de 19 professoras, das vinte e três colaboradoras. Nesta, levantamos o questionamento acerca das ideias que os professores sugerem para quem precisa realizar o trabalho remoto com bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade. Na sequência, apresentaremos as respostas construídas pelas participantes, de modo a compreendermos, a partir de suas experiências, o que elas pensam ser possível, ou não, para outros profissionais em relação ao ensino remoto [educação remota].

As maiores recorrências percebidas nos escritos das professoras foram em relação à utilização de materiais do cotidiano das crianças, elementos que elas tenham acesso em casa, exploração do cotidiano, das rotinas que as crianças desenvolvem no espaço residencial, para contemplar as ações pedagógicas propostas. Além disso, orientar atividades simples e de fácil entendimento, para que as famílias possam auxiliar os pequenos. Manter um diálogo afetivo com as famílias, acolher de forma respeitosa, conhece-las e identificar suas particularidades, seus contextos, buscando compreender as especificidades das crianças. Outros aspectos, essencialmente importantes, estão voltados à interação com as famílias, olhar, escutar e acolhê-las, pois são as principais pontes de ligação entre a escola e as crianças. A empatia, a paciência e a capacidade de se reinventar também foram destaques e, certamente, sem isso, o ensino remoto [educação remota] ficaria inviável, ou então, deficitário.

Utilizar coisas que tenham em casa, do cotidiano, pensar sempre em atividades simples que contemplem todas as áreas do conhecimento. (Profa. G)

A ideia principal é de que o cotidiano tem muito a ensinar se olharmos com olhos de curiosidade, pesquisa e exploração. (Profa. F)

Sempre pensar nas possibilidades das famílias e considerar que há aprendizagem até mesmo nas ações mais simples da criança. Então, explore o cotidiano, a rotina, as brincadeiras e as interações da criança com sua família. Lembre-se que as famílias não possuem a nossa formação, então proponha atividades viáveis para essa realidade, seja simples e faça-se compreender através das sugestões de atividade que propor. (Profa. P)

Não desenvolvam o trabalho apenas com propostas fechadas, mas com abertura para as famílias mostrarem realmente como é o contexto das crianças, suas rotinas, interações... O diálogo afetivo, acolhedor e constante instiga as famílias à devolutivas muito mais desafiadoras e interessantes sobre as especificidades de cada criança... as orientações, propostas, trocas... surgem como consequência do que é percebido, sentido, necessário e possível nessa modalidade de trabalho educativo, nessa faixa etária. (Profa. R)

Que tenham paciência, que nem sempre temos retorno porque é tudo muito recente, os pais, principalmente dos menores, nem sempre tem um esclarecimento de que a EI não é só assistencialismo, nem sempre as famílias tem internet ou objetos tecnológicos: computadores, celulares, ... Entre outras particularidades, cada família é única, merece respeito e atenção. (Profa. D)

Muita criatividade e conhecer suas crianças e famílias para atender suas realidades. (Profa. T)

Ter uma boa comunicação com a família para saber as principais necessidades e fases de desenvolvimento que os bebês estão e a partir daí montar propostas que auxiliem nos mesmos. Por exemplo: um dos bebês de nossa escola estava começando a se firmar para gatinhar e professora do berçário fez um tutorial com áudios e imagens sugerindo que a mãe a colocasse em cima de um tapetinho fofo ou de um tatame para ela se firmar durante alguns momentos do dia. Sugeriu brincadeiras colocando o bebê em cima de um cobertor e puxando para fortalecer o tônus, entre outras. Coisas assim podem fazer algum sentido no ensino remoto para os bebês. (Profa. B)

Muita interação com a família, proposta de atividades lúdicas que envolvam a todos. (Profa. H)

Voltamos nossa atenção a estas sugestões, concedidas por algumas das professoras da rede municipal de ensino de Santa Maria, e que atuam com bebês e crianças pequenas. Elas deixam em evidência a importância do cotidiano das crianças e as relações com as famílias, como elementos imprescindíveis para que se possa desenvolver um trabalho remoto com a faixa etária em destaque. Isso nos permite

observar a relevância dos estudos de Bolzan (2002, 2009), Goés (1991), Vygotski (1998), que fundamentam seus estudos na perspectiva da teoria sociocultural.

(...) precisamos considerar os conhecimentos prévios e as experiências vividas socialmente por ele [o sujeito]. Portanto, a bagagem sociocultural de cada sujeito é um fator que distingue suas condições, para aprender durante as situações de ensino (BOLZAN, 2002, p. 41)

Olhar, ver, escutar e acolher as crianças e suas famílias, começa quando também olhamos para as suas realidades, seus contextos de vida, suas bagagens socioculturais. Por esta razão, toda vez que realizamos um planejamento, uma proposta/dinâmica pedagógica, é importante conhecer àqueles que vamos ensinar. Especialmente, neste momento que vivemos o ensino remoto [educação remota], é crucial que os olhares se lancem para os cotidianos das crianças e de suas famílias, e que haja um diálogo respeitoso e acolhedor. As famílias são como o “porta-voz” da criança, pois sendo ela, tão pequena, necessita do apoio de um adulto para auxiliar nas dinâmicas e propostas que os professores organizam, além da administração e acompanhamento do uso das tecnologias da informação e comunicação.

Ainda, acerca das sugestões que as professoras indicaram, observamos também, mesmo que em menor percentual, a orientação para realizar leituras, participar de encontros virtuais, estar aberto para aprender, trocar ideias, compartilhar experiências, refletir sobre o que deu certo o que deu errado, visitar práticas que aconteciam nas aulas presenciais e repensar, buscando reestruturá-las. Os discursos teóricos que seguem abaixo, nos elucidam as ideias de algumas professoras.

Buscar meios, maneiras de OLHAR, ESCUTAR e ACOLHER as famílias com as quais interagimos, mesmo que a distância nos desafia, em muitos aspectos, a escuta sensível irá diminuir essa sensação, fazendo com que ela seja sentida de outra forma. Está certo que falta o toque, falta o abraço, faltam muitas coisas, faltam mesmo, mas a gente precisa se reinventar. Tenho lido bastante, procurado participar de encontros virtuais, por meio dos quais partilhamos nossas experiências com outros colegas, revisitamos algumas práticas que poderiam ser realizadas em casa, trocamos ideias sobre outras situações, aquilo que deu certo, aquilo que não deu certo, tentando refletir porque, então sugiro começar por aí. (Profa. V)

Olha ter um curso básico digital. A secretaria deveria nos proporcionar esses cursos até mesmo para podermos criar diversas formas de trabalho com esse novo ensino remoto. (Profa. U)

Pesquisar e estar aberta para aprender. (Profa. C)

A pandemia chegou e os professores tiveram que se “reinventar”, porém o tempo para que isso fosse viabilizado, não existiu, “não nos foi dado tempo para pensar sobre ela [a reinvenção]. O vírus chegou e nos “pegou”, de maneira metafórica, “com a mudança em cima do caminhão” (ALVES e GUEDES, 2020, p. 115). E como a “a viagem do caminhão” precisava seguir, as professoras, condutoras deste caminhão, seguindo a metáfora das autoras, prosseguiram, nos deixando imperiosas marcas de uma docência que transcendeu a vida escolar. Com experiências da profissão, coragem, apoio entre colegas, busca pela superação e enfrentamentos diários, cada professor(a) foi vitorioso e, hoje, ainda vivendo a pandemia do coronavírus, nos deixam suas aprendizagens, um pouco daquilo que realizaram e que deu certo. Logo, sugerem a outros profissionais, que precisam trabalhar com o ensino remoto [educação remota], que busquem estudar, compartilhar conhecimentos e estarem abertos ao novo, tendo em mente que “a docência é um lugar de reinvenção permanente” (BOLZAN, 2020 – AULA DO PPGE).

Ainda, uma das professoras sinalizou, mas não foi recorrente nos demais escritos, o mínimo possível de exposição das crianças em frente às telas. Sim, é um fator importante a ser considerado, tendo em vista que o modo como as crianças interpelam o mundo é por meio do toque, da interação, do carinho, das brincadeiras físicas e colaborativas, o que uma dinâmica pela tela de um computador, muito pouco é capaz de proporcionar.

Pensar em atividades que exponham os alunos o mínimo possível a telas e que considere os materiais que eles têm em casa. (Profa. O)

Além de sugerir a mínima exposição das crianças em frente às telas, a professora sugere que sejam valorizados os materiais que as famílias possam ter em suas casas. Sakamoto (2019, p. 132) nos chama a atenção sobre a influência que o uso das TICs pode oferecer ao “desenvolvimento de algumas capacidades humanas e a exclusão de outras”. Com isso, a autora sugere que o desenvolvimento humano seja potencializado pela brincadeira, pelo brincar livre e, isso é possível quando o professor, em tempos de ensino remoto [educação remota], propõe brincadeiras aos bebês e crianças pequenas que, mediadas pelo adulto, possam proporcionar momentos prazerosos, de aprendizado, de descoberta e exploração de suas cem, cem mil linguagens (RINALDI, 2012).

Quando propomos a questão sobre as sugestões para se trabalhar remotamente com crianças de 0 a 3 anos, tivemos uma resposta que afirma a inviabilidade de se trabalhar remotamente com esse público. A educação de/com bebês e crianças pequenas, em especial com o ensino remoto [educação remota], não é tarefa fácil, e a narrativa da professora talvez nos revele sua dificuldade, ou entendimento, em relação ao ensino e aprendizagem das crianças nessa faixa etária.

Não tem possibilidade nenhuma de trabalhar remotamente. (Profa. E)

Se adaptar a um novo modo de ensinar e aprender, tão rapidamente como fomos direcionados quando surgiu a pandemia, não foi possível de igual modo para todos os educadores. Muito pelo contrário, cada um, dentro de suas possibilidades, limites e condições foi criando estratégias para que, ao menos, pudessem manter o contato com as famílias de suas crianças. A professora em destaque, por exemplo, ao viver o desafio do ensino remoto [educação remota] emergencial, pode agora afirmar que “não é possível”, para ela, esse tipo de trabalho/ensino.

Por fim, não poderíamos deixar de conhecer e refletir sobre os sentimentos dos professores que viveram o ensino remoto [educação remota] emergencial. E, nesse sentido, questionamos, em uma pergunta aberta, qual o sentimento que prevaleceu a partir das interações e brincadeiras que cada professor realizou com as crianças e suas famílias. Vinte professoras expuseram seus sentimentos, os quais expomos na sequência.

Frustração pela falta de devolutiva em alguns momentos. (Profa. O)

Me sinto muito frustrada em ter que ficar correndo atrás, insistindo para que realizem a atividade proposta. Mesmo implorando nem a metade da turma retorna, está sendo muito difícil. (Profa. G)

Impotência, querer fazer mais e não poder. (Profa. L)

Satisfação nas interações. (Profa. J)

Que os alunos apreciam a escola pela oportunidade de uma nova aprendizagem a cada dia, tendo como foco principal a interação com o professor e os colegas. (Profa. C)

Gratidão! Pelo envolvimento, criatividade, empenho e participação das famílias em mediar as propostas de interações e brincadeiras, que regularmente a escola tem proposto. As devolutivas estão sendo encantadoras. (Profa. F)

O sentimento que prevalece é o de dever cumprido, pois mesmo diante das dificuldades e das adversidades tenho a convicção que as atividades propostas trouxeram momentos de aprendizagem, de diversão para toda a família e que deixarão boas memórias afetivas desse ano que foi tão atípico para todos nós. (Profa. P)

Ao mesmo tempo que me sentia feliz pela participação de poucos, impotente por não conseguir a participação de todos, até porque conhecia seus motivos, mas a resolução não estava ao meu alcance. (Profa. R)

Sentimento de incerteza. (Profa. K)

Gratidão, saudade da sala de aula. (Profa. I)

Preocupação pelo pouco retorno e feliz pela devolutiva e valorização do nosso trabalho pelas famílias. (Profa. D)

É necessário o retorno presencial o mais breve possível. (Profa. E)

Satisfação. (Profa. T)

Frustração, Impotência, pois está sendo muito difícil todo esse cenário e sabemos que poucas famílias se dedicam no desenvolvimento das crianças através das interações e brincadeiras que sugerimos. Além disso, as interações e brincadeiras que são vivenciadas na escola, em sua maioria, não podem ser vivenciadas em casa. (Profa. B)

Dedicação do professor é a palavra, apesar de muitas vezes não termos o retorno esperado, o que nos causa um sentimento de frustração. Quando recebemos um retorno por parte da família, o sentimento é de gratidão. (Profa. H)

Pesar, por não ser presencial. (Profa. S)

Superação. (Profa. V)

Alegria e tristeza ao mesmo tempo de ver que nem todos tem essa oportunidade e interesse da família em proporcionar esses momentos para seus filhos. (Profa. U)

Desafiador. (Profa. M)

Satisfação. Orgulho em conseguir tentar e me reinventar. (Profa. A)

Conseguimos identificar uma mistura de sentimentos que permearam a vida e o trabalho das professoras de Educação Infantil, no período em que viveram²⁹ o desafio do ensino remoto [educação remota] emergencial.

Tudo que se colocou diante delas, com o surgimento da pandemia, transformou suas realidades, tanto profissionais, como pessoais, pois o “ser professora” precisou adentrar no espaço de vida particular. Neste lugar, as incertezas de diferentes naturezas estavam mais latentes do que nunca, mas era preciso remar e seguir. Algumas orientações foram encaminhadas pelas Secretarias de Educação de Município e demais setores responsáveis, o que foi necessário para nortear e subsidiar a continuidade do que vinha sendo desenvolvido no modo presencial.

²⁹ Nos referimos ao tempo passado, pois embora ainda estejamos vivendo os dilemas da pandemia, a questão proposta foi em relação às aprendizagens que foram conquistadas, o que nos remete a falar daquilo que foi feito e teve um resultado.

Porém, o ensino remoto [educação remota] emergencial, foi um modelo experimental de ensinar e aprender, o que trouxe à tona diversos sentimentos, aprendizagens, medos e superações.

Algumas das professoras dizem que se sentiram impotentes por não conseguirem a participação de todos, crianças e suas famílias, mas felizes pela participação dos poucos. Outras, ficaram frustradas pela falta de devolutiva das propostas e pelo pouco envolvimento e parceria das famílias, além das incertezas postas pelo momento vivido. Gratidão, satisfação, superação, felicidade, orgulho também foram recorrentes nas falas, pois em meio ao cenário de dificuldades, conquistas foram alcançadas, desafios superados e aprendizagens tecidas. Não foi um momento fácil para ninguém, nem crianças, nem famílias, nem professores, nem gestores, pelo contrário, foi tudo muito intenso e imprevisível, um tempo de incertezas e enfrentamentos necessários.

Acreditamos, pois, que essa mistura de sentimentos que permeou a vida pessoal e profissional destas professoras, está estritamente relacionada ao exercício de ser professor, que também são presentes, em certa proporção, no ensino presencial. O [re]significar a docência, em tempos pandêmicos, e o dia a dia dessa docência, ampliando e estreitando relações e processos de diversos modos e tipos, foi tarefa crucial nesse momento e, com isso, as diferenças contextuais, familiares, sociais, culturais e pessoais, assim como as distintas formações profissionais, ficaram ainda mais em evidência.

As aprendizagens, sentimentos e expectativas que ficaram dessas experiências, continuarão repercutindo na vida destas profissionais, na sua profissão, aprendizagem e fazer docente. Esse momento de reinvenção, de buscas e desafios incessantes, de compartilhamento, de trocas, de apoio, de frustração, de desânimo, de medo, de angústia, aos poucos irão sendo digeridos, tornando-se aprendizagens e possibilidades para um novo modo de se pensar e se fazer a educação. As incertezas da continuidade do ensino estão presentes e, as escolas, construindo estratégias para o retorno que, provavelmente, vai contar com o desenvolvimento do ensino híbrido, o que já estamos ouvindo por todos os lados.

No entanto, algumas questões ficam postas para todos nós, em relação a esta educação remota, e a essa possibilidade de ensino híbrido. Quem foram aquelas crianças e famílias que pouco participaram, ou não participaram? Por que não participaram? Tiveram limitações oriundas de seus contextos familiares, e que

contextos eram estes? O que foi feito e como poderemos fazer daqui pra frente para dar acesso e oportunidades iguais a todos? Essa reinvenção da educação em tempos de pandemia mundial foi para a aprendizagem de todos, ou daqueles que podiam participar, que tinham “condições” de participar? O que foi proposto pelos órgãos públicos, pelas escolas e professores foi pensado para todos ou para cada um? Como foi pensado em tão pouco tempo?

Seguimos! Estamos, ainda, distantes de encontrarmos as respostas para muitas de nossas incertezas. Porém, Imbernón (2011, p. 64) orienta os futuros docentes, e também aos já docentes, a estarem “preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto”. E isso é uma realidade que a crescente globalização, a evolução acelerada das TICs, as transformações sociais nos colocam como contextos emergentes, os quais somos desafiados a investigar, compreender, refletir e enfrentar.

5 AS NUANCES DO PROCESSO DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DAS NARRATIVAS

Realizar a interpretação de narrativas socioculturais é um processo que envolve uma gama de elementos contextuais, históricos, pessoais e profissionais de cada sujeito. Destes elementos, entrelaçados, emergem vozes que contam uma série de vivências, aprendizagens, desafios, superações, certezas e incertezas de um tempo e de um espaço que, singularmente, cada sujeito vive, mas que, na coletividade profissional, se entrelaçam e geram um conhecimento compartilhado. Para Bolzan (2019), o conhecimento compartilhado se consolida a partir de uma teia de relações interpessoais permeadas pela multiplicidade de saberes e fazeres docentes, os quais emergem das práticas cotidianas docentes. Isso foi o que aconteceu nos encontros realizados com as professoras de Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, os quais denominamos, a partir dos estudos de Bolzan (2009, 2020), de Rodas de Conversa. Foi então, a partir dos diálogos estabelecidos nas Rodas de Conversa, que nos foi possível realizar a interpretação e a categorização das narrativas dessas professoras.

Tendo em vista que esta pesquisa é um desdobramento do projeto guarda-chuva Docência e Processos Formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes, utilizaremos as mesmas dimensões e categorias, porém reelaboradas a partir do contexto da educação básica, especificamente no campo da Educação Infantil. Também, nos respaldamos nas pesquisas de Bolzan (2019, 2020) que versam sobre a formação de professores da educação básica, em especial, a obra fruto de sua tese de doutoramento – *A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental* (2001).

Diante disso, o processo interpretativo das narrativas docentes nos possibilitou a construção da categoria interpretativa **aprendizagem da docência**³⁰, a qual se caracteriza como um movimento que ultrapassa as fronteiras da formação inicial. Esta é apenas um início do processo que envolve a prática da docência, pois essa aprendizagem é construída e fundamentada no cotidiano da prática, no chão da

³⁰ Destacamos que o termo “aprendizagem da docência” também poderá aparecer, no decorrer desta pesquisa, como aprendizagem docente, pois entendemos que ambos se referem a aprender a ser professor, e o que os distingue é que a Aprendizagem da Docência especifica de qual docência estamos nos referindo, neste caso, a docência na Educação Básica.

escola, nas relações entre sujeitos que aprendem e ensinam numa mútua troca de conhecimentos, saberes e fazeres da vida escolar. Segundo Bolzan et al (2021)

A aprendizagem da docência vai se constituindo com base nas produções de sentido da e na docência que, por sua vez, emergem de elementos que mobilizam e dinamizam o fazer pedagógico. Entre eles, destacam-se os desafios como potencializadores da reconstrução das atividades, uma vez que eles surgem das vivências, das práticas cotidianas e dos processos reflexivos oriundos das experiências formativas, tanto dos estudantes como dos professores/formadores. (p. 73)

Esta aprendizagem de que falamos, e que Bolzan (2021) nos propõe, acontece nos cotidianos das escolas, tendo como elementos mobilizadores desse aprender, as diferentes realidades socioculturais, os distintos modos de aprender e de ensinar que, juntos transformam-se em elementos para que o professor organize e aprenda a docência. Foi então que, após a interpretação das narrativas das professoras, oriundas dos encontros onde aconteceram as rodas de conversa, percebemos que esta Aprendizagem da Docência pode ser analisada a partir de duas dimensões categoriais: a **docência** e os **processos formativos**, os quais constituem essa **aprendizagem da docência**.

Tão logo, compreendemos que a **docência** se caracteriza a partir dos distintos processos de reflexão e desenvolvimento das ações docentes, aqui nos referindo ao contexto da Educação Infantil. Neste lugar em que a docência acontece, em sua forma mais profunda, é preciso que tenhamos clareza quanto ao nosso compromisso docente frente às infâncias, aos bebês e as crianças pequenas. Para Goelzer (2014), o professor na Educação Infantil precisar ser aquele que apoia e possibilita às crianças aprenderem; que propõe situações e disponibiliza os espaços e os tempos para que elas possam desenvolver sua autonomia, tornando-se cada vez menos dependentes dos adultos. Nesta direção, destacamos que, a **docência** da qual estamos tratando, é um ofício em que, cuidar e educar, são ações indissociáveis, indispensáveis, que necessitam estar profundamente enraizadas no cotidiano do trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas.

Na direção que Goelzer (2014) sinaliza, também Gonzalez-Mena e Eyer (2014) discorrem, afirmando que:

para que educação ocorra os professores precisam entender como bebês e crianças se desenvolvem e aprendem. Eles também precisam estar aptos para adaptar as estratégias de ensino e as rotinas de cuidados, a fim de atender às necessidades individuais de todos os bebês e crianças sob seus cuidados, incluindo aqueles com necessidades especiais (p. 26).

Isso porque, somos todos “professores de gente”, de sujeitos que vivem um processo em busca de ser mais (GOELZER, 2020). Por isso nossa docência é um processo permeado por distintos modos de fazer educação de/com bebês e crianças pequenas.

As crianças da Educação Infantil têm uma especificidade própria, estão realizando suas primeiras descobertas, vivendo suas primeiras experiências...Precisamos, por isso mesmo, oportunizar experiências a elas, e não centrarmos em “aulismos”³¹. (GOELZER, 2020, p. 271)

Antes de pensarmos em aulas, precisamos pensar quem são os bebês e crianças pequenas que educamos, como eles aprendem, de onde eles(as) vêm, como manifestam suas diferentes linguagens. Por isso, a educação dos/com os pequenos é um compromisso que o docente assume frente a uma multiplicidade de singularidades, que cada bebê e criança pequena possui. Isso exige, do professor, realizar uma **docência** com responsabilidade, autonomia pela busca de novos conhecimentos, formação continuada e consciência do inacabamento (FREIRE, 1996). Pois, sempre que estivermos com bebês e crianças pequenas, estamos diante de desafios e incertezas. Estas, não são as incertezas “do não saber docente”, mas incertezas diárias que, somente as vivências cotidianas e comportamentais dos sujeitos pequenos, podem nos trazer. Incertezas estas, que mobilizam o professor a buscar por novos conhecimentos, diferentes estratégias, que incitam o desafio da reflexão, da observação e da escuta sensível.

Nesta direção, Freire (1996, p. 47), contribui com nossas reflexões, ao trazer uma de suas tão conhecidas ideias, “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O que isso significa? Nada mais nada menos, do que a certeza do ofício do professor: ser um constante pesquisador/investigador das infâncias, dos seres languageiros (RICHTER e BARBOSA, 2010), um mestre no entendimento de que o seu conhecimento específico, nem sempre é o ideal para a educação dos pequenos. Por isso, essa necessidade da incessante busca pelo aprender a ser e a fazer docência na educação de bebês e crianças pequenas. Nesse sentido, este profissional será capaz de “criar as possibilidades” para que seus pequenos construam e produzam conhecimento, a partir da possibilidade de serem protagonistas de seu desenvolvimento humano, social, emocional, ético.

³¹ Goelzer (ano) traz este termo – aulismos – a partir dos estudos de Arroyo (2004).

Logo, a partir dessas discussões, nos reportamos a **docência**, no arcabouço desta pesquisa, a partir dos aspectos práticos, do cotidiano, que envolve experiências de professores que viveram os processos de ensinar e de aprender em tempos de educação remota. E, esses processos vividos, nos fazem lembrar Freire (1996) que trabalha com a ideia de que aprender é construir, reconstruir e, assim também, uma aventura criadora e, por se ter a certeza de tudo, se está aberto ao risco. Um risco, porém, que abre caminhos para a construção do novo, do possível, do necessário e do real. No entanto, essa **docência**, que se constitui como dimensão categorial, segundo os achados de nossa pesquisa, é composta pelos seguintes elementos categoriais: *formação continuada* e *trabalho pedagógico*. Elementos estes que estão imbricados nos fazeres cotidianos das professoras da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria.

Nesta trajetória da docência, os **processos formativos** sustentam os modos de aprender a ser professor, envolvendo a prática nos contextos escolares e as buscas pela formação e qualificação profissional. No cenário que vivemos, a partir da pandemia, foi necessário que os professores, no contexto da Educação Infantil buscassem, de modo autônomo, formações e estratégias que corroborassem com suas necessidades profissionais e pessoais, vividas nesse período. Com isso, os **processos formativos** mobilizados pelas docentes, se pautou, de um modo muito particular, na autonomia de cada uma, ao sentir, perceber e buscar as melhores formas de atender cada situação/desafio que foi surgindo. Os bebês e as crianças pequenas necessitam de muito comprometimento, de muita escuta sensível, de um olhar para além do visível. E, isso, só é possível quando se realiza a busca pelo “saber fazer” a partir daquilo que se apresenta como necessidade.

Quando a pandemia surgiu e, com ela, a implementação do ensino remoto [educação remota] emergencial, vimos que muitos professores tiveram suas vidas e a profissão, transformadas. Surgia um novo modo de ser e fazer docência com bebês e crianças pequenas e, isso só seria possível a partir de uma reinvenção, o que, de certo modo, exigiu autonomia e coragem para seguir. Mas de que autonomia estamos falando? Autonomia para fazer, para seguir em frente, para buscar. Uma autonomia que, para Freire (1996, p. 107) “vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”, ao longo do percurso e, nesta pesquisa, ao longo da caminhada em meio a pandemia.

Não se sabia o que estava por vir, nem o tempo que a educação remota iria permanecer, então, cada dia era uma expectativa e uma necessidade de seguir em frente. Medo, insegurança e coragem foram sentimentos que vieram à tona como nunca antes se tinha sentido, no trabalho com bebês e crianças pequenas. Então, como diria Freire (1996) nós precisamos amadurecer todo dia, um amadurecimento do ser, que busca construir sua autonomia. Esse processo de busca, de vir a ser, de vir a fazer, sempre respaldados pela necessidade de um campo específico, neste caso, a Educação Infantil. Nessa direção, desenvolver a autonomia é também crescer, desenvolver-se pessoal e profissionalmente. É um percurso que muito precisou ser trilhado ao longo da pandemia e vai permanecer, sempre, no ofício de ser professor.

Diante dessas discussões, redimensionamos nosso olhar aos movimentos geradores de novos conhecimentos, de buscas pelo “vir a ser” professor de/com bebês e crianças pequenas, frente à educação remota emergencial. E, esses conhecimentos precisam ser profundos, pois as crianças precisam ser compreendidas em sua totalidade, assim como, é necessário entender como elas aprendem, quais suas necessidades (GOELZER, 2014).

Frente a isso, evidenciamos, no decorrer de nossa investigação, que a **docência** na Educação Infantil, em tempos de educação remota, esteve pautada nos **processos formativos**, evidenciados a partir das dúvidas, das buscas, das reuniões, das lives e todas as inúmeras estratégias que foram engendradas para aprender a docência em um cenário diferente, organizado a partir de um contexto emergente. Nesse sentido, destacamos que os **processos formativos** são permeados pelos elementos categoriais: *desafios e enfrentamentos da docência; telas e tecnologias; ensino híbrido*.

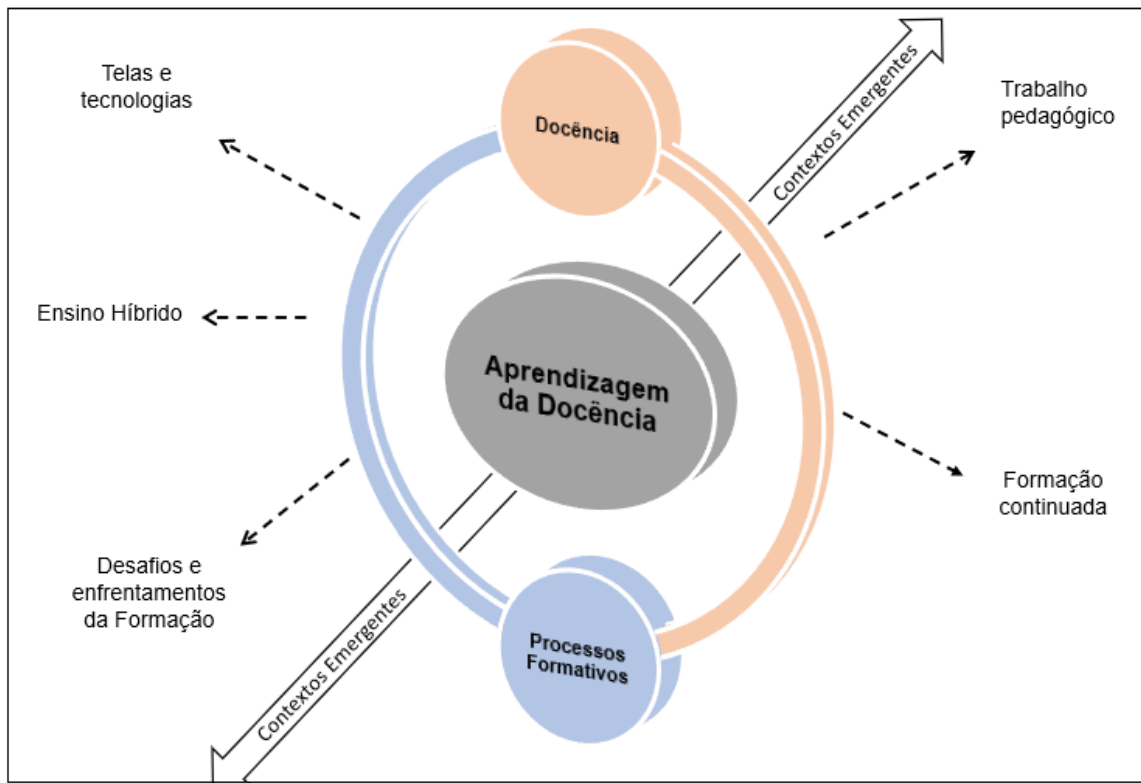
Neste contexto da pesquisa, acerca de como o(a) professor(a) aprende a docência frente ao desafio da educação remota, organizamos a nossa trajetória de interpretação dos achados, a partir da grande categoria e suas duas dimensões, constituídas pelos elementos categoriais. Tudo isso, nos permitiu observar que, os **contextos emergentes** constituem-se como um vetor/eixo que perpassa a categoria, as dimensões e os elementos categorias, ou seja, eles incidem na **aprendizagem da docência**.

Sobre os **contextos emergentes**, destacamos, segundo Bolzan (2016) que estes são caracterizados pelos espaços e tempos escolares, onde a vulnerabilidade social, a ausência de infraestrutura de tempo, os desafios em relação às tecnologias,

as diversidades socioculturais, influenciam os modos do ser e fazer docentes. Nesta pesquisa em específico, no campo da Educação Infantil, estes elementos estão fortemente presentes e, com o surgimento da pandemia, isso tudo se tornou muito mais latente. Frente a este cenário, a educação remota emergencial surge como um **contexto emergente**, transformando os espaços e tempos da Educação Infantil, de modo que os docentes necessitaram se reinventar, tanto diante de seus **processos formativos**, quanto em relação aos seus modos de ensinar e aprender.

Na figura 1 que segue, buscamos apresentar a sistematização interpretativa dos achados. Para isso, organizamos um esquema gráfico constituído pelo entrelaçamento da grande categoria com as suas dimensões e os elementos categoriais que a constituem, bem como o eixo transversal que perpassa todos esses elementos, que são os **contextos emergentes**. Estes, por sua vez, “atravessam” o elo que constitui a **docência** e os **processos formativos**, incidindo também, nos elementos categoriais. Logo, geram a mobilização e [re]significação da **aprendizagem docente** frente aos desafios impostos pela pandemia, na educação de bebês e crianças pequenas.

Figura 1 – Esquema da sistematização interpretativa dos achados da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora a partir dos achados da pesquisa

Ainda, organizamos um quadro síntese que nos permitiu sistematizar os achados da pesquisa, possibilitando uma visualização mais detalhada dos excertos narrativos:

Quadro 7 – Sistematização e categorização das narrativas

Categoria	Dimensões categoriais	Elementos Categoriais	Educação Remota – Contexto Emergente		
Aprendizagem da docência	Docência	Formação Continuada		Educação Remota – Contexto Emergente	
		Trabalho Pedagógico			
	Processos formativos	Desafios e Enfrentamentos da Docência			Educação Remota – Contexto Emergente
		Telas e tecnologias			
		Ensino Híbrido			

Fonte: quadro elaborado pela autora a partir dos achados da pesquisa

5.1 INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS – NARRATIVAS DOCENTES

Ao organizar o quadro interpretativo dos achados da pesquisa, elegemos a categoria **aprendizagem da docência**, ou seja, a aprendizagem da docência sob o viés da Educação Infantil, especificamente na educação de bebês e crianças pequenas frente ao contexto de pandemia da Covid-19 e conseqüentemente, dentro de cenário da educação remota. Esta categoria, por sua vez, envolve as dimensões **docência** e **processos formativos**, pois compreendemos que aprender a ser professor, na Educação Infantil, exige que, além da formação inicial docente, exista um constante, sucessivo e experiencial processo formativo que orienta e tangencia essa prática/ação docente em desenvolvimento.

5.1.1 As narrativas das professoras a partir da dimensão da docência

A partir da pesquisa que desenvolvemos, foi possível evidenciar como aconteceu a *Formação Continuada* das professoras diante da educação remota

emergencial. A *formação continuada*, no entanto, constitui nosso primeiro elemento categorial e se caracteriza como importante fator que nos leva a conhecer e compreender os movimentos engendrados pelas colaboradoras em relação a **aprendizagem da docência** frente a educação de bebês e crianças pequenas, na pandemia. Logo, também nos mostram como foi acontecendo a **docência** em tempos de educação remota emergencial, na Educação Infantil.

Toda vez que falamos em formação, falamos dela assentada na especificidade de um campo de trabalho, ou ainda, como nos lembra Garcia (1999), o conceito de formação sempre está orientado a algo, para uma atividade. O autor ainda conceitua o termo “formação” como:

³²Formación del Profesorado es el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores – em formación o en ejercicio – se implican individualmente o em equipo, em experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del curriculum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos. (p. 28)

Fica claro que a formação, no contexto da docência, envolve muito mais do que a formação inicial. Abrange diferentes práticas e buscas formativas que, em grupo ou individualmente, contribuem com o aprimoramento dos conhecimentos teóricos e práticos, além de qualificar os processos de ensino e de aprendizagem. Neste caso, em que nos referimos a *formação continuada* na Educação Infantil, destacamos que existem diferentes tipos de formação que, segundo Garcia (1999), podem ser distinguidas entre autoformação³³, a heteroformação e a interformação.

Antes de adentrarmos nas discussões trazidas pelas docentes, colaboradoras da pesquisa, destacamos a orientação, acerca da *formação continuada*, que o

³² **Tradução nossa:** A Formação de Professores é o campo do conhecimento, investigação e de propostas teórico-práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estudam os processos pelos quais os professores - em formação ou na prática - se envolvem individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem e melhoraram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permita intervir profissionalmente no desenvolvimento da sua docência, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

³³ A autoformação acontece quando o próprio docente busca sua qualificação profissional, mobilizado pelos desafios e necessidades de sua prática. A heteroformação é pautada pela busca que o sujeito realiza visando sua formação, associado a fatores externos onde acontece essa prática formativa. E a interformação se dá a partir das relações que o sujeito realiza com seus pares, em seus contextos de trabalho (BOLZAN, 2016; GARCIA, 1999).

Documento Orientador Curricular da Educação Infantil do município de Santa Maria, no item que dispõe sobre a *formação continuada*, assevera:

Para que a formação continuada aconteça no contexto da escola, é fundamental que seja priorizado um espaço/tempo escolar, a fim de organizar um ambiente que possibilite aos professores se reconhecerem como pesquisadores de seus saberes e fazeres. Nesse sentido, esta ação necessita de um olhar atento da gestão escolar para que a organização formativa seja centrada numa problemática que nasça com o grupo docente, por meio do contexto individual de cada instituição e que se mantenha a continuidade no processo, a fim de possibilitar e qualificar os movimentos de reflexão sobre a prática. (2020, p. 35)

É importante que tenhamos claro a necessidade da *formação continuada* pautada na realidade de nossas escolas, nos desafios e demandas que surgem no cotidiano onde se desenvolve o trabalho pedagógico das professoras. Nesse sentido, a Gestão escolar tem como função, propor ações formativas que mobilizem os docentes a qualificarem seu trabalho, atentando às problemáticas contextuais.

Diante disso e tendo em conta as primeiras discussões que se estabeleceram nas Rodas de Conversa, a *formação continuada* foi o primeiro fator que sustentou as reflexões acerca das vivências e experiências em termos de formação profissional no período de pandemia. As narrativas das professoras nos sinalizam como aconteceu essa formação:

(...) a questão da formação continuada, eu particularmente penso que consegui trabalhar muito mais nesse sentido, de ouvir falas, de ouvir outras pessoas durante a pandemia do que antes, porque antes a gente tinha toda a questão do presencial, de ter que ir até a sala, ter que organizar, e aí se era num horário de aula, enfim toda essa organização e, claro, o nosso contexto pandêmico ano passado foi algo que ninguém nunca tinha vivido, a gente não sabia como era, mas foi possível, por todas as lives e webaulas, enfim, eu, particularmente, consegui pesquisar muito, ler muito, ouvir muito as pessoas. Então, a minha formação continuada nunca foi tão rica como foi no ano passado (2020. (...)) Então, a questão do ser assíncrono, de poder fazer no momento que tu podes, e fazendo outras coisas e ouvindo aquilo ali também, esse ponto para mim foi muito importante. **(Profa. Nara)**

E nessa forma online, nessas plataformas, tem vezes que tu ficas até o final e tu tem vontade de assistir outras, sabe. E os relatos de experiências, colocaram mais, de as escolas relatarem as suas experiências, muito bom. Essa parte da tecnologia, da plataforma, de as paradas serem assim, por mim, até gostaria que continuasse assim (...). **(Profa. Rita)**

(...) eu estou vivendo nas duas escolas este ano, porque ano passado a gente teve a possibilidade, a oportunidade de participar de muitas coisas, mesmo, e devagarzinho a gente foi se organizando, foi selecionando, o que achava que era melhor, e isso foi, sem dúvida, sensacional. **(Profa. Alana)**

As professoras expressam que a *formação continuada*, no período de pandemia, foi mais tranquila do que antes, quando acontecia concomitante ao ensino presencial, e muito rica em termos de possibilidades de participar de cursos e de aprender. Elas contam que foram se organizando da melhor forma para que pudessem participar de cursos, lives, formações. A **professora Nara** destaca a possibilidade de poder ver as gravações das lives, posterior ao momento ao vivo, e isso se constituiu como uma importante estratégia que foi possibilitada, nesse momento pandêmico, pois a utilização do “tempo” ganhou outra conotação, uma nova reconfiguração.

Embora as professoras tragam suas buscas pessoais em termos de formação profissional e continuada, no período pandêmico, o que configura a autoformação, segundo as contribuições de Garcia (1999) e Loss (2015). As professoras também manifestaram que a Rede Municipal de Ensino, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED) proporcionou momentos formativos com profissionais de diferentes áreas. Essas propostas formativas que a mantenedora, no caso a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, constitui o que chamamos de heteroformação, esta, permeada pelas relações e atividades interpessoais entre pares, ou grupos de sujeitos (FIGHERA, SANTOS, 2012). Nas narrativas a seguir destacadas, as professoras contam essa experiência:

(...) nossa rede aqui em Santa Maria também, na metade do ano em diante, nos proporcionou também diferentes falas de diferentes profissionais, para que a gente fosse nos... na verdade, seria formando a nossa opinião e entendendo o contexto que a gente estava. **(Profa. Nara)**

(...) sempre foi nos dado essa formação continuada pela secretaria. Sempre houve essa preocupação de termos, um dia no mês, pra gente ter essa parada (...). Claro que, tu eras pouco ouvida, tu ias nessas palestras mais para ouvir e assistir alguém fazer um relato de experiência ou outras pessoas formadas. Eu notei que nessas paradas que agora a gente tem [online], a gente tem a oportunidade de fazer os nossos comentários e pelo que eu vi, a secretaria se deteve em ler esses comentários. E essas formações também, cada mês a gente tem, a gente pode expor ali os comentários [no chat da plataforma utilizada], coisas que, muitas vezes, nós íamos para esses seminários, essas palestras e tu assinava ali tua chegada e muitas vezes saía, lá na metade do curso tu já ia embora porque não estava interessando. **(Profa. Rita)**

As formações online trouxeram maiores possibilidades para que as professoras pudessem fazer comentários e serem ouvidas. Isso, no entanto, era diferente do que quando as formações continuadas eram realizadas no modo presencial. Naquela circunstância, participavam mais como ouvinte, sendo mais difícil estabelecer um diálogo grupal, como agora, que era online e podiam escrever no chat e o palestrante

podia ler, responder a problematização e, os demais participantes também podiam expor suas reflexões, pelo chat. A utilização desses espaços virtuais de formação, foi aos poucos se tornando mais presente na vida das professoras, o que acabou gerando mais familiaridade e liberdade de poderem se manifestar, fosse pelos chats ou ainda, pelo próprio recurso de áudio. Percebemos, pelas vivências desse período pandêmico que, muitas vezes, o palestrante/mediador/professor (quem ministrava as lives/cursos/seminários) realizava a leitura do comentário do chat, e durante as discussões, o autor daquela escrita do chat, acabava se manifestando para o diálogo.

A **professora Andréia** também destaca que a Rede Municipal ofereceu muitas formações nesse tempo pandêmico, assim como destacam as outras professoras, mas rememora as formações que aconteciam no tempo de presencialidade. Naquelas ocasiões, haviam algumas dificuldades para participar, como o “tempo” para ir aos eventos e, o “valor” dos cursos/eventos oferecidos. Nas narrativas que apresentamos na sequência, podemos evidenciar as situações manifestadas:

(...)a rede (municipal) ofereceu muita coisa, (...)era uma sequência de formações, e a questão financeira também, que a gente tinha que ter muito dinheiro para fazer no tempo presencial, ou de deslocamento, porque tem que se deslocar, agora a gente teve tudo isso. Eu fiz alguns cursos pagos, mas a maior parte deles foi tudo gratuito. Então, assim, essa riqueza no nosso processo formativo, isso foi de grande valia, e está sendo, e eu espero que continue. **(Profa. Andréia)**

(...) eu nunca participei de formações que fossem fora do ambiente que eu estava, fora do ambiente escolar que eu estava, porque a gente tinha a demanda do presencial, então eram muitas horas trabalhando com as crianças e sobrava muito pouco tempo, e geralmente é difícil uma formação que seja sábado e domingo (...). Muitas vezes eu deixei de participar de algumas coisas porque o valor era muito alto, porque daí tinha a demanda de deslocamento dos palestrantes, de alojamento deles, então tinha que ter um valor, eu sei que precisava ter um valor mais alto por causa dessa demanda. E o que acontece agora na pandemia?? Abrem-se essas lives todas, cursos online com aulas pelo meet, por outras plataformas...**(Profa. Patrícia)**

As dificuldades encontradas para participar de eventos, cursos, seminários e outros tipos de formações, no contexto do trabalho presencial diário dentro das escolas, dificultava a qualificação profissional. Porém, durante a vigência do ensino³⁴ remoto emergencial, na pandemia, o cenário foi outro, sendo que, muitos dos cursos

³⁴ A nomenclatura ensino remoto foi utilizada pelos documentos oficiais do Município de Santa Maria, e também em outros documentos nacionais e internacionais. A SMED Santa Maria também fez uso deste termo e, até o momento, não houve distinção entre ensino remoto e educação remota. Contudo, neste estudo, por se tratar de educação de bebês e crianças pequenas, utilizaremos a terminologia educação remota para nos referirmos ao trabalho na Educação Infantil. Assim, manteremos na narrativa original, mas fazendo um registro entre colchetes, acrescentando a nomenclatura adotada.

eram gratuitos, abrindo-se maiores possibilidades de acesso/participação, como relataram as **professoras Patrícia e Andréia**.

A facilidade de acesso a diferentes tipos de formações, via online, e o baixo custo, muitas vezes gratuito, trouxe muitas possibilidades de participação, muita variedade de temáticas e uma grande procura, por parte das professoras, em obter qualificação profissional. Porém, essa facilidade de ter acesso, levou muitas delas a uma sobrecarga de atividades formativas que, segundo as **professoras Andréia, Geruza e Geisa**, trouxe alguns problemas:

(...) eu fui uma pessoa assim, que me joguei de corpo e alma, até esse ano eu tentei me organizar melhor, porque ano passado eu fiz muita, muita coisa, mas nada foi perdido. Mas aí eu vi, pela questão pessoal, que tinha que dar uma pausada, porque o ano passado, até a questão da imunidade baixa eu tive, peguei o vírus, mas mesmo com atestado, nunca parei de participar, e era curso disso, curso daquilo. (...) ano passado era Paulo Fochi, era tudo o que a universidade oferecia, então era aquele monte de lives (**Profa. Andréia**)

(...) o ano passado (2020), quando nós paramos, e eram os primeiros quinze dias, eu me atraquei gurias, a ler tudo o que tinha sobre bebês. Eu tinha, o ano passado, uma turma de bebês, e aí eu pensei que, nesses 15 dias, eu precisava ler tudo o que eu tinha sobre bebês, pra quando a gente voltasse eu estar bombando, super formação continuada, porque na minha cabeça, nunca que a gente iria ter mais do que quinze dias pra formação, e aí, de 15 dias foram aumentando, trinta, depois mais e mais, e eu segui nesse ritmo, de pegar tudo que tinha sobre lives e, de certo modo, isso foi me sobrecarregando emocionalmente (...). (**Profa. Geruza**)

(...) tudo que foi oferecido eu fui fazendo, fui fazendo, fui fazendo, chegou num momento que eu estava saturada, eu não aguentava mais tanto curso, tanta live e planilha pra preencher. (**Profa. Geisa.**)

A realização de cursos, lives, leituras foi uma necessidade sentida pelas professoras, mas à medida que o tempo passava, elas manifestaram que estavam sobrecarregadas. O excesso de formações as levou a exaustão, e isso prejudicou suas vidas pessoais, ocupando um tempo e uma forma de vida que não era para ter sido tão fortemente preenchido.

Em relação ao tempo, em diferentes sentidos, que não somente o cronológico, este foi diferente durante a pandemia da Covid-19. A pandemia tem sido um tempo cheio de possibilidades, desafios, rupturas, encontros e desencontros, numa dinâmica de vida profissional e pessoal que sofreu muitas transformações. E, isso tudo, foi vivido de um modo totalmente novo, experimental, particular, pois cada professora, diante de suas necessidades pessoais, profissionais e formativas, foi se organizando e trilhando caminhos que acreditavam serem possíveis para a continuidade dessa

docência com bebês e crianças pequenas. As **professoras Patrícia e Geruza** falam um pouco sobre a formação e o contexto familiar, o que aconteceu em suas casas, em suas vidas pessoais, quando a pandemia chegou e o trabalho remoto, assim como as formações, passaram a ocupar a vida doméstica/familiar:

(...) teve toda uma remodelação, até, do ambiente familiar. (...) a gente mudou um pouco a visão e a organização de tudo, porque era diferente (...) estava todo mundo encerrado dentro de casa. **(Profa. Patrícia)**

(...) era live de manhã, era live de tarde, era live de noite, era live de final de semana, e sem querer esse movimento do trabalho foi entrando para dentro da minha casa e a minha família começou... Então, sem perceber, esse movimento do trabalho foi entrando dentro da casa e aí chegou um momento, tá, mas e o teu horário é que horas? Não é das 8 às 5? Como que tu estás atendendo pai às dez da noite no domingo? [questionamento da família] **(Profa. Geruza)**

A *formação continuada* e o ensino remoto [educação remota], foram dois processos que adentraram as casas das professoras e transformaram os lugares e tempos familiares, o que modificou a relação familiar e a vida pessoal. Ou seja, as demandas profissionais, na pandemia, foram sendo transpostas das escolas para dentro das casas dos(as) professores(as). Aí começou a (re)invenção da docência acompanhada pela (re)organização da vida pessoal cotidiana. Vejamos o que algumas professoras nos dizem:

(...) o barulho, barulho de tudo, e a gente tendo que conviver, que dar aula, que fazer o que tinha que fazer, com visita, com gente em casa, se trancava no quarto e dava conta. **(Profa. Geisa)**

a gente dentro de casa, foi bem complicado mesmo, como disse a colega, é barulho de tudo (...). A gente tentou fazer uma organização nas casas, cada um do seu jeito, eu montei no meu quarto um cantinho, que é o meu escritório (...). Daí o dia que o marido chega do serviço, de manhã que ele chega às 7 horas, e está lá dormindo, eu saio do escritório, que é o meu cantinho, e aí tem que montar um suporte para a tela e tudo, longe daí, e eu me sinto meio desfalcada **(Profa. Patrícia)**

(...) e foi bem difícil, essa foi a parte mais difícil, e ela continua sendo, ainda, a questão do marido, também, porque, pela primeira vez na vida, que essa parte é positiva, da família entender o que que é o teu trabalho, mas foi muito difícil, eu tinha que repetir, e ainda continuo repetindo, *que eu estou no meu horário de trabalho, que eu estou atendendo as demandas do trabalho*. Só que daí, a questão é que a coisa se estendia à noite e nos finais de semana, e eles me questionavam: mas o teu horário de trabalho não é das 7 horas da manhã às 5 horas da tarde? Como que agora tu continuas? *mas é que agora eu preciso estar fazendo os cursos, tudo aquilo que vinha a mais para mim poder me atualizar um pouquinho.* **(Profa. Andréia)**

O trabalho remoto trouxe consigo desafios diários, de forma que a vida doméstica/familiar/pessoal foi invadida pela vida profissional e, o que antes era realizado fora desse ambiente, passou a ser dentro de casa. O trabalho que, antes era realizado dentro das escolas e, a formação continuada, também precisaram ser organizados dentro de um tempo e de um espaço que não existia nas casas e isso foi um trabalho que, segundo as professoras, foi difícil e complicado.

Os espaços domésticos, antes utilizados para determinada finalidade, tiveram outras funções, passando a serem salas de aula, escritório, cantinho de trabalho/estudos, mas também continuaram a ser o quarto, a cozinha, a sala. Então, além da família compartilhar os mesmos espaços, teve o fator “tempo”, que foi difícil de ser gerenciado pelos demais familiares, uma vez que o atendimento as crianças e suas famílias, passou a acontecer dentro do espaço da casa dos professores. A **professora Andréia** destaca que era questionada por estar trabalhando além do horário que ela dizia ser seu “período de trabalho”. Mas, dentro do espaço de vida doméstica, o tempo que o trabalho profissional foi sendo ocupado, precisou ser, aos poucos, organizado, pois até então, não era vivida essa prática profissional dentro das casas dos professores.

Uma nova realidade se instaurou dentro das casas, necessitando adaptações de espaços e fazeres domésticos. Cada professor(a) buscou estratégias que melhor favorecessem seu trabalho profissional, dentro do real e do possível para o momento que, subitamente precisou ser estruturado. Porém, os diferentes espaços utilizados foram cenários da vida cotidiana que todos têm, fora dos muros escolares, o contexto sociocultural vivido por cada um e por todos.

(...) em relação aos espaços, eu nunca me preocupei, até eu tive no início uma preocupação “ah, as minhas aulas vão ser aqui na frente da minha prateleira, com os meus livros”, na minha mini biblioteca, não, nós estamos vivendo o nosso cotidiano. Nós, da Educação Infantil, não temos que trabalhar a partir do cotidiano das Crianças? (...) Então, o que está acontecendo conosco? Nós estamos dentro do nosso contexto: tem a rua barulhenta, tem o cachorro, tem o gato, tem horas que tu vais estar no teu quarto, tu vais estar na tua sala, na tua garagem, sei lá. Quando eu fazia alguma proposta, ou aqueles vídeos orientadores, eu fazia sempre em lugares diferentes. Eu fiz o ano passado um circuito, eu fiz o circuito no meu pátio, e quem participou do circuito? As gatas, o cachorro, teve as pessoas passando atrás, na rua, o barulho do carro, sabe? Então, esse olhar dos espaços, eu fui nessa perspectiva, que eles iriam estar vivendo o cotidiano da professora também. **(Profa. Andréia)**

Eu já fui diferente, eu já me preocupei em fazer a minha salinha, porque o meu filho já foi morar com a namorada e me deixou o quatinho, e eu tive a ideia de

fazer um quartinho para gravar as minhas aulas, mas também não deixo de fazer em outros locais, outros lugares da casa. **(Profa. Rita)**

Estas formas de organização da vida doméstica, para atender a vida profissional, foi um modo que profissionais/professores brasileiros e mundiais foram submetidos por conta da pandemia. Porém, as casas, a vida doméstica dos bebês e das crianças pequenas também foram transformadas, pois assim como os professores, os pais, também trabalhadores e demais profissionais, de diversas áreas, passaram a trabalhar em *home office*. E as crianças, que antes frequentavam as escolas e creches, agora precisavam estar em casa, diante das telas, das tecnologias e, em muitos casos, do auxílio de um adulto, para estudar, aprender, manter os vínculos com a escola, com os professores e com os colegas.

Sobre manter os vínculos, tão essenciais ao desenvolvimento dos pequenos, a Secretaria de Educação no Município de Santa Maria, na Instrução Normativa nº 02/2020 considerou a necessidade de promover ações pedagógicas que pudessem fortalecer os vínculos dos estudantes [bebês e crianças pequenas] e suas famílias com a escola. Mesmo que isso fosse feito de modo remoto. Tal ação, denota a preocupação da SMED com a promoção de uma educação pautada nos direitos das crianças à educação e a permanência nos espaços formais educacionais. Os vínculos com os bebês e as crianças pequenas precisam ser mantidos a todo tempo, pois embora estivessem participando do ensino remoto [educação remota], elas precisavam ter o acompanhamento do professor, pois, diante de um possível retorno, se sentiriam mais confiantes para receber este professor presencialmente. E, as famílias, foram o elo de ligação entre as crianças e a escola/professores, pois sendo pequenas, o acesso às tecnologias e as telas, necessitava do acompanhamento de um adulto mais experiente.

Foi assim que, diante dessa nova modelagem de trabalho, educação de bebês e crianças pequenas, as professoras sinalizam os diferentes movimentos que realizaram em busca de atender este público. Enfatizaram que os contextos de vida das crianças importam, e muito, quando se pensam as estratégias para organizar o *trabalho pedagógico*. Este, por sua vez, compõe o segundo elemento categorial, sendo compreendido, a partir dos achados desta pesquisa, como as estratégias que o professor utiliza para desenvolver suas ações didático-pedagógicas. As pesquisas de Bolzan et al (2021, p. 166) afirmam que “o trabalho pedagógico está sempre em

construção e reconstrução, visto que o contexto sócio-histórico está sempre em mutação”. Logo, o professor é o agente que reflete, organiza, elabora e reelabora, quantas vezes necessárias, suas propostas de ensino e aprendizagem. Dialogando com os estudos de Isaia e Bolzan (2012), compreendemos ainda que

O trabalho pedagógico caracteriza-se pelos processos de organização e de escolhas de caminhos metodológicos adotados para produzir a aula. Refere-se à reflexão e ao constante redimensionar sobre as ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes na perspectiva de proporcionar a autonomia e a mobilização pela busca do saber (p. 198)

Organizar, fazer escolhas, refletir e reorganizar fazem parte das ações que o *trabalho pedagógico* demanda. Frente a isso, destacamos que, a educação de bebês e crianças pequenas só acontece quando o docente aceita o desafio de reinventar-se cotidianamente, tanto quando falamos em educação remota, como quando destacamos a educação presencial. Esse “reinventar-se”, além da busca incessante por novos conhecimentos, também envolve a escuta sensível dos sujeitos. Ou seja, escutar os bebês e as crianças pequenas cotidianamente, mobiliza o docente a novas buscas. Rinaldi (2018) define o termo escutar:

Escutar como um verbo ativo que envolve interpretação, dando sentido a mensagem e valor àqueles que a oferecem. Escutar que não produz respostas, mas formula questões; escutar que é engendrado pela dúvida, pela incerteza, que não é insegurança, pelo contrário, é a segurança de que, cada verdade só existe se estivermos cientes de seus limites e de sua possível falsificação (p. 125)

O conceito que a autora escreve nos possibilita afirmar que essa escuta da qual estamos falando, é essencialmente vital na educação de bebês e crianças pequenas, visto que, sem essa escuta, seguiríamos a lógica presente durante o período da Revolução industrial, do assistencialismo. Nesta direção, as narrativas tecidas pelas professoras mostram a escuta que foi possível realizar. Também, apresentam os caminhos sinuosos que elas percorreram para sustentar o *trabalho pedagógico* que vinham realizando nas escolas e dar continuidade ao mesmo. Como observamos, elas buscaram fazer aquilo que suas experiências, nos tempos de ensino presencial, foi proporcionando a elas, além de se pautarem em formações continuadas nesse período de pandemia. Isso, permitiu a elas, observar, refletir e reorganizar/reestruturar suas propostas e estratégias para as crianças e para as famílias. Nas narrativas seguintes, fica clara essa postura que foi adotada:

o ano passado, quando surgiu toda essa questão do ensino remoto [educação remota], a gente foi construindo e foi propondo atividades da maneira que a gente

imaginava que deveria ser. (...) nós pensamos o quê trabalhar e como trabalhar. Então a nossa ideia foi seguir no nosso projeto dos contos [o qual seria trabalhado no ensino presencial, antes de acontecer a pandemia]. A gente enviava a história para eles, pelos grupos de WhatsApp, às vezes a gente usava uma história pronta do youtube; as vezes nós filmávamos a história com palitoches, e a gente percebeu que no final, não funcionava mais isso, porque as crianças, elas queriam fazer atividade prática, concreta, a tela para eles, já não era mais suficiente (...). **(Profa. Nara)**

Nós tentamos, do início do ano, de desenvolver o trabalho com eles, (...) começamos fazendo vídeos curtos. Eram só vídeos nossos, contando histórias, propondo brincadeira e tentando um tempo curto, que a família pudesse assistir e aplicar com a criança. Daí nós vimos que nem sempre dava certo porque as vezes a família não entendia bem, (...) lá no verão era uma proposta de eles transporem água de um recipiente para o outro (...). As mães diziam “não, não derruba, coloca de um para o outro”, daí a criança queria pegar todo o balde e colocar no outro, e “não fulano, é com o copo!” [mãe falava para a criança]. E nós começamos a perceber esses pequenos detalhes e fomos mudando. No início, quando tinha uma brincadeira, uma coisa pra fazer, a gente orientava a família pra família brincar com a criança e nos mandar o vídeo. Começamos a montar [as propostas de brincadeiras/atividades] de uma forma que a família pudesse mostrar o vídeo ou o áudio para a criança explicando e deixar a criança fazer. **(Profa. Patrícia)**

As professoras manifestam como foram organizando as propostas diante do cenário da educação remota, bem como suas ideias acerca do acolhimento destas pelas crianças e suas famílias. Frente a isso, reconheciam, escutavam as dificuldades/demandas encontradas e repensavam suas propostas pedagógicas, visando contemplar a necessidade e a participação da criança, criando e recriando estratégias, à medida que percebiam as fragilidades apresentadas.

Como podemos observar, as narrativas das professoras nos revelam suas percepções, seus modos de ver e valorizar as diferentes realidades, nos mostram os diferentes movimentos que foram, dia após dia, tendo que engendrar para atender as demandas de um novo modo de educação, a educação remota emergencial. Contudo, elas ainda trazem questões que tiveram de enfrentar quando a educação de bebês e crianças pequenas foi transformada pela pandemia. Na sequência de narrativas, as professoras dizem:

(...) nunca, nunca, a gente teve que se reinventar. E aí, tu crias um vínculo afetivo, com uma criança de 3 anos, através das telas, que era o que a gente sempre dizia, que a criança não podia ficar na frente de telas, e aí tu tens que te aproximar da família e desenvolver um vínculo afetivo com essa criança, de 3 aninhos, dois aninhos, através de uma tela, foi desafio muito grande, muito, muito grande sim, imenso. (...) eu acho que em algum momento a gente conseguiu dar conta de se aproximar deles através da tela. Mas foi uma reinvenção muito grande. **(Profa. Patrícia)**

Esse ano, foi um início assim, pra mim, foi muito difícil, porque o ano passado ainda a gente teve duas semanas, quinze dias ali com as crianças, com os bebês, presencialmente e esse ano [2021] a gente não teve esse início presencial. Pra mim foi bem difícil, eu surtei, surtei total, porque eu pensava “tá, e daí agora os meus bebês esse ano, como que eu vou fazer, eles vão ver uma professora na tela? É isso que eles vão ter?” (...) eu dizia que não era possível, não tinha como, como que iria criar esse vínculo, e aí depois me acalmei (risos) e aí disse “não, vamos ver o que dá pra fazer”, (**Profa. Geruza**)

As **professoras Patrícia e Geruza** expõem a angústia, a preocupação e o desafio em ter que atender seus bebês e crianças pequenas de um modo diferente, em frente as telas. A **professora Patrícia** diz que foi preciso se reinventar e foi um desafio muito grande, imenso. Porém, afirma que, em algum momento foi possível se aproximar e manter um vínculo com as crianças por meio das telas. Também a **professora Geruza** fala de sua preocupação em como atender as crianças, nesse ano de 2021, sendo que as “novas” crianças nunca a tinham visto, somente pelas telas. Foi desafiador, mas a calma precisou se fazer presente, o equilíbrio emocional, para ir buscando estratégias, como no ano anterior, que contemplassem os propósitos da educação remota para bebês e crianças pequenas.

O surgimento da pandemia da Covid-19 e o fechamento das escolas de Educação Infantil do município de Santa Maria, onde realizamos nossa pesquisa, foi súbito e, quem ocupava estes espaços, precisou ir para suas casas e, a partir desse novo espaço e tempo, replanejar e reinventar a docência frente as telas e na dependência das tecnologias. Era algo esperado? Era algo que, um dia, já havia se pensado em viver? Não! Nada foi esperado, tudo aconteceu subitamente e de forma que assustou e desafiou muitos dos professores, especialmente aqueles que trabalham com a educação de bebês e crianças pequenas. Esse público infantil, embora na era digital em que vivemos neste século XXI, não ocupava, ao menos nas escolas, a tecnologia de computadores, smartphones, internet e outros aparelhos, em seus processos de educação escolar. Mas em março de 2020 tudo mudou e, a partir de então, como destacam as **professoras Patrícia e Geruza**, o desafio foi grande e a reinvenção foi necessária. Porém, como já nos dizia Bolzan (2020), a docência é um lugar de reinvenção permanente, e as professoras tiveram que (trans)formar suas práticas e buscar caminhos possíveis para realizar a docência com bebês e crianças pequenas.

Essas (trans)formações que foram necessárias de acontecer, por conta do **contexto emergente** que se apresentou, no caso, o ensino remoto [educação

remota], acentuou ainda mais a utilização das tecnologias e das telas pelos bebês e crianças pequenas. Isso nos leva a compreender que, esse público infantil, nativos digitais, e partícipes dessa pandemia mundial, são os atores sociais da escola da infância e, por isso:

Com as mudanças ocorridas na sociedade brasileira atual, à escola não é permitido manter-se a mesma de décadas atrás. A informática e a tecnologia estão cada vez mais próximas das crianças, mantendo-as conectadas e com um número cada vez maior de informações. (...) Nesse cenário, as crianças permanecem, em grande parte, inseridas nas escolas por mais tempo, sendo esse o espaço de maior integração com outras pessoas, principalmente da mesma idade. (GOING e ANDREETA, 2019, p. 81)

As tecnologias, o uso das telas estão fortemente presentes no cotidiano de muitos bebês e crianças pequenas, porém, vistos por muitos estudiosos e professores, como algo não recomendado a fazer uso, devido a alguns fatores negativos. Estes, se referem a interferência no desenvolvimento da visão e percepção das crianças, suprimem as relações afetivas, físicas e sociais, o que, por consequência, diminui a existência de estímulos e experiências necessárias ao desenvolvimento socioafetivo e humano desde a tenra idade (SAKAMOTO, 2019). A pesquisadora Sakamoto (2019) ainda trabalha com a perspectiva de que

O mundo contemporâneo introduz impossibilidades de experimentações sensoriais que só o contato com o ambiente físico propicia e essa realidade está modificando a relação da pessoa com o externo que se dá pela intermediação de telas e tecnologia. Sensações físicas estão sendo substituídas por representações mentais (imagéticas) e deixam de ser mensageiras de referências vivenciais. (p. 133)

As tecnologias e o uso das telas estão cada vez mais presente na vida do público infantil e também na vida de bebês e crianças pequenas. As experiências físicas, afetivas, sensoriais dão lugar a outros tipos de interações, aquelas vinculadas às tecnologias. Sobre isso, Kenski (2013, p. 12) diz que “nosso papel fundamental na educação escolar é de ser mediadores interessantes, competentes e confiáveis entre o que a instituição propõe em cada etapa e o que os alunos esperam, desejam e realizam”. Nesse sentido, à escola cabe o desafio de pensar, de modo articulado, e moderado, o uso dessas tecnologias, aliadas aos processos humanos de ensino e aprendizagem.

4.1.2 As narrativas docentes a partir da dimensão dos processos formativos

Os **processos formativos** que são vivenciados pelos docentes em seus percursos profissionais são capazes de orientar e possibilitar a reorganização da **docência**. Logo, são constituídos por distintos fatores que “os professores em formação inicial e continuada vivenciam ao longo de sua carreira (BOLZAN et al, 2021, p. 93). Nesta mesma direção, Bolzan (2016, p. 124) ainda expressa que os **processos formativos** “implicam no modo como os sujeitos se apropriam da profissão de acordo com suas referências de escolarização, expectativas profissionais e suas vivências em diferentes espaços”.

Sustentados pelos estudos de Bolzan (2016, 2021), olhamos para os **processos formativos** que envolvem a **docência** na Educação Infantil, a partir das narrativas trazidas pelas professoras da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e percebemos que estes são permeados pelos *desafios e enfrentamentos da docência*, pelas *telas e tecnologias* e pelo *ensino híbrido*.

Na sequência, destacamos o primeiro elemento categorial que compõem esta dimensão dos **processos formativos**. A interpretação dos achados da pesquisa nos levou a compreender que as professoras precisaram desenvolver uma escuta sensível, não somente das crianças, mas também de suas famílias. Surgem então, os *desafios e enfrentamentos da docência*, que precisaram ser observados, compreendidos e também considerados no processo de educação remota emergencial. Nesta direção, as professoras de bebês e crianças pequenas precisaram, muito fortemente, orientarem-se pelos seus processos de reflexão e observação de suas práticas neste novo “lugar” de desafios e enfrentamentos. Desse modo, Bolzan (2002) corrobora com nossas ideias quando diz que:

(...) o professor reflexivo aprende a partir da análise e interpretação da sua própria atividade, constrói, de forma pessoal, intrapessoal e interpessoal, seu conhecimento profissional, o que incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado. Ao refletir sobre sua ação pedagógica, o professor estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos (...) tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico (p. 17)

Sem sombra de dúvidas, o exercício reflexivo, diante das situações vividas no período pandêmico, foi uma necessidade que emergiu com muita força. Não adiantavam os livros didáticos e as prescrições da administração escolar, como

salienta Bolzan (2002), pois no contexto da Educação Infantil, o que importa são as relações, os afetos, a escuta, o olhar sensível, a voz e o colo acolhedores. Com isso, o professor vai se tornando o “produtor” de conhecimentos, não só profissionais, mas aqueles conhecimentos necessários a educação da primeira infância. No momento que foi preciso refletir sobre o ensino e a aprendizagem dos bebês e crianças pequenas, as professoras observaram muitos fatores que vieram à tona, de um modo especial, as particularidades das famílias. A **professora Geruza** relata que teve uma preocupação muito forte com as famílias de seus bebês e diz:

(...) eu me colocava muito no lugar das famílias, das mães, que trabalhavam o dia inteiro, não tinham o horário para me retornar naquele horário da escola, então, final de semana que eu sabia que era o horário que eles podiam me dar o retorno, porque nós tínhamos também essa questão de saber como estava aquele bebê em casa, então a gente sabia que era só no final de semana que ele iria poder me atender no telefone. Também teve a questão de a gente também estar entrando dentro da casa dessas famílias, muitas mães estavam sobrecarregadas e agente acabava se solidarizando com aquele sentimento, a gente pegava tudo aquilo pra gente também, das mães chorando, que estavam cansadas, eram muitas crianças, questão financeira. Então a gente acabou se envolvendo muito com as famílias o ano passado, não teve como, até porque a gente nunca tinha vivido uma relação com as famílias tão intensa assim. **(Profa. Geruza)**

Na nossa turma, tem uma menina que ela era considerada normal, mas os dois pais dela iam na APAE, o pai e a mãe, então nós só podíamos nos comunicarmos com eles através da avó ou por áudio, por causa da não alfabetização também. Essa família, toda vez, ou a gente ligava pra alguém da família avisar a mãezinha pra ela ir na escola, ou explicava para ela de uma forma bem tranquila, e ela sempre mandava áudio. Como o grupo de WhatsApp era de todas as mães, houve algumas coisas insensíveis, tipo assim “por que a pessoa está só mandando áudio? Por que ela está perguntando “profe manda áudio?” E acabou que teve essa coisa que a gente teve que tratar individualmente com cada um também. **(Profa. Geisa)**

(...) ao mesmo tempo que aumentou nosso trabalho em casa, que nós íamos até uma certa hora, hoje eu vou até as 23 horas as vezes respondendo para as crianças, até mesmo por entender a situação de certas famílias (...). **(Profa. Rita)**

As **professoras Geruza, Geisa e Rita**, demonstram a sensibilidade em compreenderem as diversas situações que as famílias das crianças estavam vivendo nesse tempo de pandemia. Logo, nos mostram seus esforços para tentar atender as diferentes realidades sociais e acompanhar/manter o vínculo com estas. Foi uma situação nunca vivida antes, e que cada professor(a) precisou se reinventar, aprender,

ensinar, trabalhar, viver de um modo diferente. A **professora Ga** destaca que “nunca tinha vivido uma relação com as famílias tão intensa assim”.

Por outro lado, também tiveram professoras que observaram, nos contextos onde trabalhavam, as diferentes concepções das famílias acerca da valorização da escola, do espaço da Educação Infantil na e para a vida de seus filhos. De modo algum, e em nenhum momento, as narrativas das professoras denotam julgamento ou denúncia. Pelo contrário, elas buscam expressar as dificuldades que enfrentaram nesse momento que viveram a educação remota emergencial, que se constituiu como um **contexto emergente** na Educação Infantil. Seguem as narrativas das professoras:

Aí tem toda essa questão – famílias que não participam porque acham que Educação Infantil é depositar a criança lá [na escola] para a professora cuidar, (...) o assistencialismo, famílias que se preocupam em fazer aquilo ali porque sabe que foi uma proposta da escola, que aquilo vai desenvolver habilidades da criança, e aí senta uma hora com a criança e faz tudo de uma vez só – não é julgar, porque a gente sabe que eles não tem o preparo pedagógico, que é um esforço, que a pessoa trabalhou toda a semana e está ali no final de semana com a criança, uma hora e meia, sei lá quanto tempo. **(Profa. Patrícia)**

(...) as famílias, eu percebo que elas realmente não têm esse entendimento de que o que importa é o processo, elas já querem é fazer o trabalhinho ligeiro, que daí já tira foto e já manda pra professora e deu, está tudo pronto e acabou. E o que a gente vai fazer se o entendimento que elas têm é esse? Que o que importa é o produto lá e não o que a criança viveu durante aquele momento de estar fazendo a massinha, que é uma maravilha [por exemplo]. É tudo articulado, uma coisa está relacionada a outra e pra gente mudar isso e fazer, de repente, com que a Educação Infantil seja vista com mais propósito, leva um tempo, mas eu penso que as sementinhas estão sendo plantadas, que esse momento está servindo pra isso, eu enxergo muita coisa boa também, nesse sentido, assim, de que a gente está tendo a possibilidade de aprender muito umas com as outras. **(Profa. Alana)**

É que para a educação, e principalmente para a Educação Infantil, qualquer coisa serve. A ideia de assistencialismo gurias, pensem...para muitas famílias, a escola de Educação Infantil era um lugar de deixar [as crianças] para ir trabalhar. Claro que, para muitas famílias está sendo muito difícil, não vamos descartar essas questões. (...) a gente sabe que está muito difícil de fazer esse trabalho junto com as crianças em casa, e aí que entra o nosso papel de professoras, e junto com essas famílias, de esclarecer....**(Profa. Geruza)**

As narrativas das professoras convergem no sentido de demonstrar que muitas famílias ainda não compreendem a importância da escola para a primeira infância. Sabemos que a etapa da Educação Infantil, especialmente quando se trata dos bebês e crianças pequenas, levou muitos anos para ser reconhecido como uma etapa de fundamental importância para as crianças. Porém, ainda hoje, muitas pessoas, não

compreendem a escola de Educação Infantil como um espaço e tempo de vida coletiva onde, nas interações e brincadeiras entre as crianças, existem inúmeras possibilidades de desenvolvimento social, cultural, desenvolvimento da autonomia, do compartilhamento, das emoções.

As **professoras Patrícia, Alana e Geruza** trazem suas considerações, a partir dos contextos socioculturais de onde suas crianças/famílias advém. Isso tudo, neste momento pandêmico que foi vivido, foi ainda mais acentuado, tendo em vista que, muitas famílias não tiveram condições de usufruir desse espaço educacional em função da falta de acesso à internet. Além das diferentes situações socioeconômicas vividas por elas, a ausência de tempo para acompanhar as crianças era uma realidade.

De certo modo, no senso comum, a escola de Educação Infantil, se constitui como um espaço para “deixar” as crianças durante a jornada de trabalho dos pais, e isso não é algo que nós possamos julgar. Porém, a gestão escolar, os profissionais docentes que nela atuam, precisam estabelecer um diálogo com as famílias no sentido de comunicar a função da escola da infância. Isso, pois, a família é a instância primária de educação dos filhos e, a escola, é um espaço secundário no qual, em diálogo com as famílias, cumpre a função de apoiar e complementar a educação familiar.

Nesta direção, em meio ao cenário vivido com a pandemia, as professoras da Rede Municipal de Educação Infantil de Santa Maria, além de “levarem a escola para dentro de suas casas”, precisaram encontrar formas para manter os vínculos com as famílias e as crianças e também poder realizar o acompanhamento de participação, ou não, de cada bebê e criança pequena. As professoras **Andréia e Rita** destacam:

Eu considero, na semana, se não participou da proposta que eu enviei, mas teve ricos áudios, teve foto, teve mensagem da família contando porque não participou, para mim isso é válido, eu coloco tudo lá na tabela de acompanhamento, eu não coloco que não participaram. É essa reconstrução, a prática, prática mesmo teve algumas coisas para mim poder partir, mas eu tive que reconstruir, e a minha percepção é diferente daquilo... **(Profa. Andréia.)**

A nossa escola sempre procurou valorizar desde um oi, desde um bom dia, a gente valoriza e também escrevemos na nossa planilha “houve um áudio de bom dia, houve uma foto”. **(Profa. Rita)**

Tudo aquilo que a criança/família enviava, as professoras consideravam e registravam em suas tabelas de acompanhamento que, durante o ensino remoto [educação remota] emergencial, também foi uma das exigências da SMED aos

professores da rede. Os registros de acompanhamento dos bebês e crianças pequenas se constitui como uma das práticas que auxilia o professor a refletir, organizar e propor o seu *trabalho pedagógico*, bem como destaca a **professora Andréia**. Durante a realização das rodas de conversa, algumas das professoras relataram seus modos de organizar as propostas/atividades com seus grupos de bebês e crianças pequenas, bem como, suas percepções acerca de como esse trabalho/ensino era realizado pelas crianças:

(...) porque antes eu pensei muito se eu fazia esse tipo de proposta, porque antes tu tem que saber da tua realidade, mas o que eu faço? eu pesquiso antes, se tem alguém...eu sei quem é que tem condições, quem é que não tem, eu conheço, **eu tenho que conhecer a realidade de cada criança**. Se não tem a possibilidade de ter os alimentos [materiais] que eu pedi para a receita, eu monto o kit e entrego pra família, mas como essa minha turma não tem assim... eu tenho uma criança, mas essa criança não participa porque não tem a internet, mas daí eu faço a proposta escrita, envio, até estou tentando convencer ela, porque ela escolheu o remoto, só que ela não faz remoto, então eu tenho entregado mas eu não sei se ela faz as propostas, porque ela tem uns quantos filhos, são bem carentes. Estou tentando convencer ela a ir para o presencial, a criança, mesmo que seja duas vezes na semana e de quinze em quinze dias, essa criança vai estar tendo uma oportunidade, então é uma coisa que eu estou em função agora. **(Profa. Andréia)**

(...) eu sempre considerei a questão do contexto, do cotidiano deles, de isso ser considerado como proposta, como ação, com a participação da criança junto com a sua família, dessas vivências. Eu nunca fiquei muito apegada a minha proposta, porque eu penso assim “a nossa proposta é uma coisa que tu pensas sozinho”, principalmente quando tu estás iniciando o ano, depois as coisas vão indo, conforme tu vais vendo, aquela necessidade, se é tirar a fralda da criança, pra auxiliar, se é a questão da higiene, se a questão da alimentação, dos cuidados que é muito pedagógico, mas no início é tu que pensas, tu não conheces ainda aquela realidade. **(Profa. Andréia)**

Faz muita diferença também, quando a gente vive a realidade da escola onde a gente está inserida. E essa possibilidade de viver isso mais de perto, eu tive agora, (...) o ano passado, que ia na casa de cada um, que as famílias recebiam a gente com todo carinho, as vezes “profe, tu estás vindo na minha casa”, gurias, isso é uma coisa que eu acho que a gente podia continuar fazendo, porque é um estreitamento de vínculo, é um fortalecimento de tudo, que é muito, muito importante. **(Profa. Alana)**

A **professora Andréia** sinaliza a importância de conhecer a realidade de cada criança antes de realizar as propostas e destaca as estratégias que utilizava quando a família/criança não tinha a condição de participar, de algum modo, das atividades que ela propunha.

Já a **professora Alana** menciona as visitas que foram realizadas às crianças e suas famílias, nas casas. Com a pandemia, muitos professores foram até as casas

das crianças (levar material, bolsa de alimentos, etc) e puderam compreender, de perto, as realidades vividas por cada uma. A **Professora Alana** diz que isso é muito importante, pois considera ser um estreitamento de vínculo, um fortalecimento de tudo, e sugere que poderiam continuar fazendo, mesmo após o retorno ao presencial. Essa fala nos incita a afirmar que a realidade sociocultural das crianças é a chave mestre para que possamos desenvolver um trabalho pautado na realidade e no interesse das crianças. Acreditamos, pois, que, considerar as realidades socioculturais, é de extrema importância para o educador pensar e organizar o seu trabalho pedagógico. Isso, pois, a partir dessas realidades/vivências socioculturais é possível conhecer e compreender os conhecimentos prévios e a bagagem experiencial que a criança possui (BOLZAN, 2009).

Nesta direção, também Vigotsky (1998) influenciou nossas compreensões à medida que traz em sua teoria a importância que o meio sociocultural exerce no desenvolvimento e constituição do sujeito. Com isso, destacamos a relevância desses fatores socioculturais para a organização e proposição do trabalho pedagógico. Então, chegamos num ponto em que a organização e realização deste trabalho precisou ser repensada: a utilização das *telas e tecnologias* pelos bebês e crianças pequenas. Aqui destacamos nosso segundo elemento categorial, quando nos referimos as *telas e as tecnologias* frente a educação desse público infantil. Esse foi outro desafio que se apresentou e, sem poder fugir, as professoras tiveram de enfrentar e aprender a ensinar.

Nas narrativas que seguem, evidenciamos as concepções das professoras sobre o uso de telas/tecnologias pelos bebês e crianças pequenas, anterior a pandemia, e depois, com o surgimento da pandemia e da educação remota emergencial:

(...) o meu interesse pelas telas, para as crianças, era o mínimo possível. Quando chegou a pandemia, eu não pude mais fazer isso, porque ele [o filho, ainda bebê] não tem como ver a vó dele, o pai dele, as pessoas que moram em outros lugares, sem ser na tela, e ele ADORA. Então, eu estou com um bebê de quatro meses e, sem querer eu tive que colocar ele nas telas. Em função da pandemia eu tive que rever alguns conceitos, e tem sido assim, quando eu participo de alguma coisa, ele está junto. (...) e logo ele vai ser o aluninho de uma de vocês aí. **(Profa. Geisa)**

(...) na Educação Infantil a gente sempre teve essa questão de que, menos telas para as crianças, mais desenvolvimento corporal, porque aí elas não ficavam tão paradinhas. Tinha todo aquele estudo que a gente fazia em cima, inclusive eu tenho um amigo, professor de educação física que fazia um estudo do tempo de tela das crianças e do desenvolvimento corporal delas, da motricidade, do

deslocamento no espaço, da segurança delas em se movimentar – subir, descer, pular – toda essa questão né. E aí veio a pandemia e a gente se obriga a colocar as crianças na tela e aí as crianças nos surpreendem. **(Profa. Patrícia)**

(...) essas vivências que as crianças estão tendo em casa e essa interação com a escola, com os colegas, com a professora, me parece que nessa pandemia foi criada essa “**cultura digital**”. Agora, eu acho que o nosso desafio, como professoras, é entender como que ele se constituiu e tentar entender quais os resultados que ele pode trazer, quais as implicações que podem trazer para agora, para esse nosso... e o que a gente vai fazer com tudo isso que vai estar voltando para nós agora no presencial, na escola? Como que a gente vai lidar com isso? Porque a gente nunca vivenciou isso, **(Profa. Geruza)**

Identificamos nas narrativas das professoras **Geisa** e **Patrícia** suas concepções delas acerca do uso das telas pelos bebês e crianças pequenas, que era “quanto menos telas para crianças pequenas, melhor”. Porém, a visão delas foi transformada, precisando ser repensada, pois o uso das telas foi uma alternativa possível e necessária no tempo da pandemia e, ainda hoje, quando se está voltando, paulatinamente para as escolas, para o novo ensino presencial. Nossas experiências nos permitem dizer que a utilização das telas e tecnologias pelos bebês e crianças pequenas são um limitador que inibe o desejo da criança de interpelar o mundo físico e relacional em que vive. A própria Sociedade Brasileira de Pediatria (2020) alerta para que seja evitada exposição de crianças menores de 2 anos às telas. Entendemos que a preocupação da SBP está relacionada a fatores do desenvolvimento biológico, e nós, no campo da educação, além dos elementos biológicos, nos preocupamos com os elementos de natureza socioemocionais, interativos, afetivos.

Porém, apesar de vivermos nesta era tecnológica e sermos dependentes dos recursos digitais para realizar muitas de nossas atividades diárias, não podemos substituir a presencialidade humana pelo uso das telas. Isso pois, ao nos respaldarmos nos estudos de Vygotski (1998, 2007) defendemos que a interação social, a relação entre os indivíduos e o meio sociocultural, são vitais para o desenvolvimento do sujeito. O bebê, por exemplo, começa a estabelecer formas de comunicação com a mãe através do choro, do cheiro, do apego, do olhar. Isso, aos poucos, vai se tornando um elo de comunicação entre eles e os demais familiares, proporcionando a este ser, o desenvolvimento de suas múltiplas linguagens, o que dificilmente pode ser substituído pelas tecnologias.

Sobre isso, voltando à perspectiva dos estudos de Kenski (2012), compreendemos que a escola nunca terá fim, mesmo com a assunção cada mais acentuada das tecnologias. A mesma autora destaca que

As tecnologias são oportunidades aproveitadas pela escola para impulsionar a educação, de acordo com as necessidades sociais de cada época. As tecnologias se transformam, muitas caem em desuso, mas a escola permanece. (...) As TICs exigem transformações não apenas nas teorias educacionais, mas na própria ação educativa e na forma como a escola e toda a sociedade percebem sua função na atualidade. (2012, p. 101)

Sob este viés de pensamento, compreendemos que a utilização das telas e das tecnologias será um desafio à escola do presente e do futuro. Podemos evidenciar, na narrativa da **professora Geisa**, quando ela diz “e logo ele vai ser o aluninho de vocês aí, que os desafios não param por aqui, com o retorno às escolas. Os bebês e as crianças pequenas que viveram nesse contexto pandêmico, serão os estudantes da escola do amanhã. Já a narrativa da **professora Geruza** vai ao encontro da expectativa mostrada pela **professora Geisa**, em relação ao retorno desses bebês e crianças pequenas, ao ensino presencial. A **professora Geruza** denominou de “cultura digital” as vivências com o uso das telas, que os bebês e as crianças pequenas tiveram durante a pandemia. E, partir dessa nova modelagem de ensino aprendizagem vividas, o desafio está posto e o retorno ao presencial será uma “nova aprendizagem” que os professores terão de desenvolver, a partir daquilo que os bebês e as crianças pequenas trouxeram de seus contextos familiares. Não vamos nos deter nessa questão, por hora, mas passemos a refletir mais sobre nosso papel docente futuro.

No decorrer dos encontros, quando realizamos as rodas de conversa com as professoras do Município de Santa Maria, pudemos ouvir narrativas de como foram as experiências delas em relação ao uso das telas e das tecnologias. Na sequência de narrativas, a **professora Andréia**, além de afirmar que “é possível trabalhar por meio das telas, também nos conta como desenvolveu seu trabalho pedagógico com seus bebês e crianças pequenas:

Para mim, as interações elas se transformaram, elas passaram a ser a partir de uma tela, e os bebês interagem. Ontem eu fiz massinha de modelar. Gente, eles participam, claro, eles jogam farinha, jogaram farinha por tudo, pela cabeça da mãe, e eu dizendo... porque se tu mandas a proposta para a família fazer, a família faz e não deixa a criança fazer. Aí eu pego e faço pelo Meet, porque daí eu vou dizendo, eu dizia “não mãe, não, deixa, é ele quem vai colocar a mão agora, ele que vai pegar, se ele quiser tirar tudo da bacia. (...) é possível trabalhar, porque eu trabalhei com bebês (...). Então, a gente teve que construir sozinho, a prática mesmo, o que fazer, como fazer. (**Profa. Andréia**)

As interações se transformaram, essa é a frase que a professora utiliza para afirmar que foi possível realizar o trabalho via telas, com os bebês e as crianças pequenas. A **professora Andréia** sinaliza a importância de a criança realizar, não a família, pois esse movimento de fazer a massinha, o que importa não é o produto, é o processo de experimentação, de exploração, de criatividade, de manipulação e possibilidades de explorar as cem linguagens. Quando é a família que realiza, não existe significado, sentido algum para a criança, se torna apenas um fazer pra cumprir tarefa, e isso não importa para os bebês.

Os bebês e as crianças pequenas são seres potentes e competentes, buscam no mundo de possibilidades, as ferramentas para conhecê-lo. A professora Andréia, nos deixa isso claro e, Rinaldi (2018) também dialoga com essa ideia ao afirmar que as crianças são competentes, isso porque elas

(...) tem um corpo, um corpo que sabe falar e ouvir, que lhe dá uma identidade e com o qual ela identifica as coisas. Um corpo dotado de sentidos que podem perceber o meio ambiente circundante. Um corpo que corre o risco de se afastar cada vez mais dos processos cognitivos se seu potencial cognitivo não for reconhecido e aprimorado. Um corpo que é inseparável da mente. É cada vez mais claro que mente e corpo não podem se separar, pois formam uma unidade com qualificação recíproca. (RINALDI, 2018, p. 170)

É por isso que, a **docência** na Educação Infantil precisa de um olhar atencioso, muito especialmente, com os bebês e as crianças pequenas que, nesse início de caminhada e exploração no/do mundo, aprendem com ele e aprendem sobre si, sobre seus limites e possibilidades, sobre o possível e o impossível. Mesmo de forma remota, o trabalho pedagógico foi, de modo particular em cada escola, sendo organizado, repensado. Foi preciso olhar, ver e observar aquilo que acontecia por detrás das telas - nas casas, famílias - para então, propor as estratégias cabíveis para cada bebê e criança pequena.

A realização do *trabalho pedagógico* via telas, pela **professora Andréia** contou com sua orientação às famílias, onde ela precisou instruí-las para que permitissem aos bebês e crianças pequenas, a liberdade e a autonomia para explorar os materiais. Sugere ainda que, os materiais não estruturados e os espaços externos da casa são possibilidades riquíssimas para as crianças poderem brincar e serem protagonistas, ativas em suas criações.

É notório enfatizarmos que as demais professoras, participantes das Rodas de conversa, não expressaram suas ideias, tão enfaticamente, acerca da possibilidade de trabalho com bebês e crianças pequenas, como fez a **professora Andréia**. Muito

embora, em outros momentos, as outras professoras tenham mencionado como realizaram seu trabalho pedagógico. É possível que as professoras não tenham se sentido à vontade para falar de suas experiências frente as telas, tendo em vista as particularidades de seus contextos escolares, das condições socioculturais de seus públicos atendidos, dentre outras motivações. Porém, ao analisar as narrativas, que dialogam com as da **professora Andréia**, identificamos alguns elementos que revelam como o uso das telas e das tecnologias, as interações por meio das telas, foi positivo:

E eu acho que o resultado dessas interações que a gente fez com eles, foi positivo no sentido de criar um vínculo. (...) as meninas que vieram para o presencial, chegaram e quando a gente falou com elas e elas já atenderam pra gente, assim, identificaram a voz, e já se identificaram com a gente, e já saíram pra sala, sem choros, “tchau mãe” e virou as costas e foi embora, sem reclamar, sem nenhum receio. E eu senti delas que esse vínculo foi criado através da tela. **(Profa. Patrícia)**

começamos a fazer mais trabalhos de movimento com as crianças, essas atividades da tela para as crianças, pena que não atinge a todos. Desde o outro encontro eu falo que essa tela, ela nos conectou, procurou nos manter vinculados com as famílias, com as crianças, mas não atingiu a todos. **(Profa. Rita)**

(...) as tecnologias, o uso delas, porque a gente tem que manter o vínculo com as famílias e sem as tecnologias não seria possível. **(Profa. Geisa)**

Como já havíamos observado, na realização do estudo exploratório desta pesquisa, as professoras reafirmam a importância do uso das telas para a continuidade das relações com as crianças e suas famílias, ou seja, a permanência dos vínculos. Sem utilizar as telas e as tecnologias, seria um processo muito complicado para a permanência dessas relações via remota, porém, como nos lembra a **professora Rita**, esse suporte tecnológico, como podemos chamar, não atingiu a todos. Infelizmente não, pois vivemos em um país fortemente marcado pelas desigualdades sociais.

Frente a tudo o que foi vivido, suportado, (re)criado e construído durante a educação remota emergencial, ainda se encontra um desafio a ser encarado. Anteriormente, mencionamos a questão do retorno ao presencial, mas não nos detivemos em dar respostas. Agora, pois, chegamos ao ponto em que as professoras nos relatam suas expectativas para essa “retomada” ao “novo presencial”:

(...) eu acredito, assim, que agora, esse retorno, do novo presencial, pra nós vai ser um desafio muito grande, porque a gente não vai estar só no presencial, vai ter o remoto junto, então a gente precisa cuidar também os nossos horários com relação ao remoto, porque o remoto ele exige muito mais que o presencial. **(Profa. Geruza)**

Me sinto tensa nessa questão do retorno, em função de todos os protocolos que a gente precisa seguir, A gente tem que seguir os protocolos, então é cuidar a máscara, é o borrifador de álcool líquido passando em tudo que é coisa, é a adaptação do aluno, e depois a gente vai começar a pensar, ou concomitante, se possível, nessa questão das atividades do ensino híbrido propriamente dito. É importante a gente discutir, a gente saber, mas eu penso que a gente precisa trabalhar com prioridades, porque senão a gente não vai dar conta. **(Profa. Nara)**

Eu acho que vai ter que ter o (des)vínculo residencial (risos). (...) nós vamos ter que, novamente, nos readaptarmos a saídas, ter aquele compromisso com as saídas sempre. Eu já estou me preparando emocionalmente, psicologicamente pra ter esses momentos, novamente, que a gente tinha, toda a rotina que a gente tinha. **(Profa. Rita)**

(...) eu não tenho como deixar um aluno nervoso na sala de aula, que está desesperado por causa da máscara, que tá querendo chorar, sem pegar no colo, ele tem três anos e não tem como eu não fazer isso. Então, tem toda a questão da minha insegurança, do meu risco, de vencer o meu medo, e superar isso assim, num piscar de olhos, pra acolher o melhor possível essa criança. Tem horas que eu paro e penso “o que eu estou fazendo, gente? Eu estou arriscando a minha vida e a vida dos meus filhos”, mas eu não consigo ser professora diferente. **(Profa. Patrícia)**

As preocupações das professoras são de diferentes naturezas, embora sejam referentes ao retorno ao ensino presencial. Essas evidências narrativas nos mostram alguns dos desafios que virão pela frente, no retorno a educação presencial. A **professora Ga**, sente que vai ser um desafio muito grande, pois além das aulas na escola, vai ser necessário atender remotamente àquelas crianças/famílias que optarem por não voltar ao presencial. O tempo de trabalho vai ser maior, mais exigências em âmbito de planejamentos e organização do tempo de trabalho dos professores, pois as propostas oferecidas na escola, são diferentes daquelas que serão dinamizadas via tela. A **professora Nara** também expõe suas angústias em relação ao *ensino híbrido*³⁵, mas traz a preocupação com os protocolos sanitários. Ainda, diz que é preciso “trabalhar com prioridades”.

³⁵ Compreendido, a partir dos estudos de Bacich (2020) e Bacich, Neto e Trevisani (2015), como a combinação entre as atividades realizadas online e aquelas realizadas presencialmente, no contexto escolar.

Não menos importante é o destaque da **professora Rita**, de realizar o “(des)vínculo residencial”, ou seja, voltar para a escola depois de quase dois anos em trabalho remoto. Nesse período em casa, muitas coisas da rotina e da vida diária precisaram ser replanejadas e, ao voltar para as escolas, novamente será necessária uma remodelação na estrutura organizacional do cotidiano pessoal e profissional. Sem contar que, ainda, além das aulas presenciais, haverá também a aula remota, que ocupa um outro tempo que, segundo a **professora Geruza**, exige muito mais [do professor].

Diante do acontecimento do retorno ao “novo presencial”, as professoras sentem-se inseguras, porém evidenciam a necessidade do toque, do chegar perto, da acolhida segura, do cuidado, do colo que conforta. A **professora Patrícia** nos anuncia que não consegue ser diferente, ou seja, não consegue deixar de olhar para as peculiaridades da educação nesta faixa etária. Aqui, frente a estas narrativas, observamos a presença de uma docência responsável, humana, empática, de respeito e atenção aos direitos das crianças, de terem amor, afeto, carinho, aconchego, cuidado e proteção. Sobre isso, Gonzalez-Mena e Eyer (2014) destacam

Por meio de interações de cuidados sensíveis, o apego cresce, especialmente quando ele é consistente e, com o tempo, a criança passa a conhecer as pessoas que lhe oferecem cuidados. Desenvolvimento, aprendizado e apego estão vitalmente relacionados. Do apego surgem sentimentos de confiança e segurança. Atitudes e aprendizados que duram a vida inteira podem ter início na troca de fraldas, no banho, na hora de se vestir e de se arrumar e durante a alimentação. Essas atividades essenciais do dia a dia oferecem várias experiências sensoriais, com muito prazer e satisfação, e oportunidades para aprender habilidades físicas e sociais - tudo isso forma a base do intelecto. Interações com cuidadores consistentes constroem estruturas no cérebro que tem efeitos cognitivos de longa duração, o que sustenta nossa posição de que cuidados constituem o currículo. Crianças pequenas precisam se apegar alguém que, por sua vez, dê a elas o sentimento de que são importantes - de que elas fazem diferença para alguém. (...) Por meio do apego, a criança entende que, além de cuidada, ela é considerada como um indivíduo (p. 48, 49)

A partir dos estudos das autoras Gonzalez-Mena e Eyer (2014) e, por meio de nossa pesquisa, compreendemos que, além de tantos outros sentimentos, presentes na educação de bebês e crianças pequenas, o afeto é essencialmente vital nos processos de desenvolvimento das habilidades físicas e sociais das crianças. A partir da conquista do afeto, os bebês e as crianças pequenas sentem-se seguros e valorizados, entendem que podem confiar naquele(a) professor(a). Assim, são

capazes de mostrarem suas necessidades, suas vontades, seus desejos, escolhas, medos, inseguranças. Isso tudo, e muito mais, são a base para o desenvolvimento das múltiplas linguagens dos bebês e das crianças pequenas.

Diante desse entendimento, pelas professoras, é possível organizar um espaço e tempo na escola da infância, onde os bebês e as crianças pequenas possam se desenvolver em sua totalidade. Ao retornar para as escolas, no novo presencial, isso tudo precisará ser pensado, com muita cautela e cuidado, pois, a educação presencial e a educação remota caminharão juntas, porém, com distintas propostas pedagógicas, pois em cada contexto de ensino, existe uma diferente demanda a ser pensada e organizada.

(...) ensino híbrido, eu digo assim “olha colegas, boa sorte”, daqui a pouco eu estou entrando nessa também (...). **(Profa. Geisa)**

(...) agora nós temos uma orientadora pra nós, uma formadora, do ensino híbrido, para que a gente possa aprender a unir essas duas maneiras de ensinar, de forma online com a forma presencial. Estamos tendo um suporte muito bom da professora Y, que nos esclareceu para que a gente possa aperfeiçoar esse ensino, unindo essas duas formas que chegou pra ficar. **(Profa. Rita)**

A criança vai duas vezes na semana na escola, mas ela ainda precisa receber essas outras atividades, que aí vão ser as atividades assíncronas, da parte de ensino híbrido, pra fechar a carga horária. E aqueles que vão permanecer no ensino remoto [educação remota], continuam só com aquelas atividades. (...) A família tem o direito da escolha, se elas querem retornar para o ensino híbrido ou se elas querem continuar só no ensino remoto [educação remota]. **(Profa. Nara)**

Quando emergiu a discussão acerca do *ensino híbrido*, as **professoras Geisa, Rita e Nara** não se detiveram em falar sobre o que elas entendem sobre o ensino híbrido, porém o enfatizam como sendo a junção da educação remota com o ensino presencial. As demais professoras, quando proposto para que expusessem suas preocupações e/ou perspectivas em relação ao *ensino híbrido*, ficaram caladas, não expressaram suas opiniões durante a Roda de conversa. Essa ausência de fala nos remete a evidenciar que o conceito relacionado ao termo, *ensino híbrido*, ainda não está claramente apropriado/compreendido por elas. E isso não é um problema nem tão pouco algo incomum, pois a conceitualização deste ocupa diferentes faces em meio ao campo educacional.

Muito embora as pessoas utilizem a expressão híbrido, misturando a presencialidade junto com a virtualidade, como elementos simultâneos, na realidade

o *ensino híbrido* se caracteriza por um trabalho em que o professor promove atividades na sala de aula que, hora são desenvolvidas com instrumentos e ferramentas virtuais, ora são desenvolvidas atividades que não lançam mão dessas ferramentas. Nesse sentido, Bacich e Holanda (2020) sinalizam que

Aulas que acontecem no espaço físico da escola e são transmitidas ao vivo para quem está em casa NÃO se incluem na definição de ensino híbrido; aulas que acontecem no modelo remoto, com alunos e professores em suas casas, mesmo que combinando momentos síncronos e assíncronos, NÃO se incluem na definição de ensino híbrido; enriquecer aulas presenciais com um jogo online, ou com a apresentação de um powerpoint NÃO se incluem na definição de ensino híbrido (p. 04).

Evidenciamos que os autores trazem as distintas maneiras que, em nível de senso comum, o *ensino híbrido* é compreendido. Os professores trabalham com a dupla compreensão do atendimento aos seus estudantes, trabalhando com a ideia, quase de senso comum, de ensino híbrido. Entretanto, é necessário deixar claro que o ensino híbrido tem uma outra configuração. Ele já existia muito antes da pandemia, quando os alunos, em especial de escolas particulares, acessavam plataformas virtuais, onde o professor havia lançado atividades para que realizassem na sala aula, de modo virtual. Neste caso, todos os alunos tinham um smartfone e, o professor, um tablet ligado a internet, onde lançava os materiais e, os alunos, nos seus grupos de trabalho, iam fazer a pesquisa.

Para contextualizar um pouco o surgimento dessa metodologia de ensino, respaldados pelos estudos de Bacich, Neto e Trevisani (2015), o *ensino híbrido* surge como uma metodologia ativa e inovadora no início dos anos 2000, lançado como um aporte para as escolas do mundo. Porém, a infraestrutura das escolas públicas era muito precária para que o mesmo fosse algo que estivesse no contexto da escola atualmente. As crianças tinham experiências híbridas quando iam aos laboratórios de informática na escola. Em algumas situações, as crianças nunca viveram essa experiência, muito menos no caso de bebê e crianças pequenas. Uma creche, ou escola de Educação Infantil nunca teve essa preocupação em ter as tecnologias para realização de um ensino híbrido, especialmente quando se trata de escolas públicas. Ao contrário, havia uma grande crítica ao uso das plataformas digitais por bebês e crianças pequenas, como manifestamos anteriormente.

Diante da pandemia, houve uma tomada de conceitualização para poder se dirigir ao trabalho virtual com bebês e que antes jamais tinha sido pensado, ou pelo menos, no horizonte da escola pública. Isso não estava presente, e o professor, ao

pensar sobre essa mescla entre as atividades virtuais e as atividades presenciais, passou a chamar de ensino híbrido. Porém, como pesquisadora, é importante dizer que o ensino híbrido, do ponto de vista do conceito original se caracteriza “como uma combinação metodológica que impacta na ação no professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem” (BACICH, NETO e TREVISANI 2015, p. 51). Logo, essa combinação metodológica referendada, diz respeito ao uso de recursos/estratégias online que são mesclados aos processos presenciais de ensino e aprendizagem. Aqui, nesta dimensão interpretativa da pesquisa, este termo está sendo adotado para explicitar, ou melhor dizendo, para trazer à discussão a ideia de que ainda não se existe um uso adequado do conceito adotado para o ensino híbrido. Essa questão, porém, não significa que os professores estejam equivocados, muito pelo contrário, é a informação que foi circulando pelos ambientes escolares como sendo uma definição para o ensino virtual mesclado com o presencial. Esse conceito, no entanto, em nível de senso comum, foge aos referenciais teóricos que balizam a definição de fato do que é ensino híbrido. Este, não é a mistura do presencial e do virtual em simultaneidade com dois grupos distintos, seria a mescla do virtual no presencial com os mesmos indivíduos.

Posto isso, afirmamos que as escolas de Educação Infantil, em especial, as do Município de Santa Maria, adotaram diferentes estratégias para dar início a retomada do novo ensino presencial. Cada escola, dentro de suas singularidades e demandas, organizou um cronograma de retorno, guiadas pelas orientações da SMED. Não se trata de um retorno com a perspectiva de um “ensino híbrido”, como vimos brevemente destacado pelas professoras, mas sim, do ensino presencial acompanhado de atividade, por meio do ensino remoto [educação remota]. Essa proposta não exige a possibilidade de haver um ensino híbrido na escola, onde os professores podem utilizar as ferramentas tecnológicas para propor algum tipo de atividade em sala de aula. Mas no contexto de educação de bebês e crianças pequenas, não acreditamos na existência dessa metodologia, pelo menos por hora. Contudo, o que existe é a possibilidade de uma inovação nesta etapa da educação básica, quando a pandemia colocou em evidência as demandas que as crianças, “nativas digitais”, podem trazer.

6 APONTAMENTOS FINAIS

O momento da escrita final da pesquisa chegou. Já é verão, final de mais um ano (2021), a pandemia ainda presente e o prenúncio de um novo ano (2022).

Quantas sensações presentes! Não é fácil escrever as últimas palavras: primeiro, porque foi toda uma caminhada que, agora, precisa ser sintetizada e sistematizada; segundo, começo sentir falta de todas as vivências e experiências do percurso da pesquisa; terceiro, é hora de pensar nos novos desafios da vida, seja na pesquisa, seja na profissão, seja na vida pessoal. É preciso seguir... aprender...viver...desafiar-se!

A organização e desenvolvimento desta pesquisa perpassou por momentos de muitos desafios e enfrentamentos, pois foi realizada em meio a um cenário atípico da vida humana, ou seja, imersa em um contexto de pandemia mundial. Vivemos, metaforicamente falando, suspensos em uma corda bamba, buscando manter o equilíbrio, ao mesmo tempo em que precisávamos caminhar rumo aos objetivos pretendidos. Porém, este lugar que tivemos que ocupar e assumir em nossas vidas, foi de muito aprendizado, de muitas reflexões e constantes buscas na perspectiva de qualificar nosso desenvolvimento profissional e aprender a docência com bebês e crianças pequenas.

A investigação que realizamos nesta pesquisa, nos mostrou horizontes que envolveram a **aprendizagem da docência** em tempos de educação remota, bem como a **docência** e os **processos formativos** que constituem essa Aprendizagem. Em meio a essas vivências, a educação remota se apresentou como um contexto emergente, o qual mobilizou as professoras da Rede a buscarem estratégias para desenvolver o trabalho pedagógico em um tempo e lugar desafiadores.

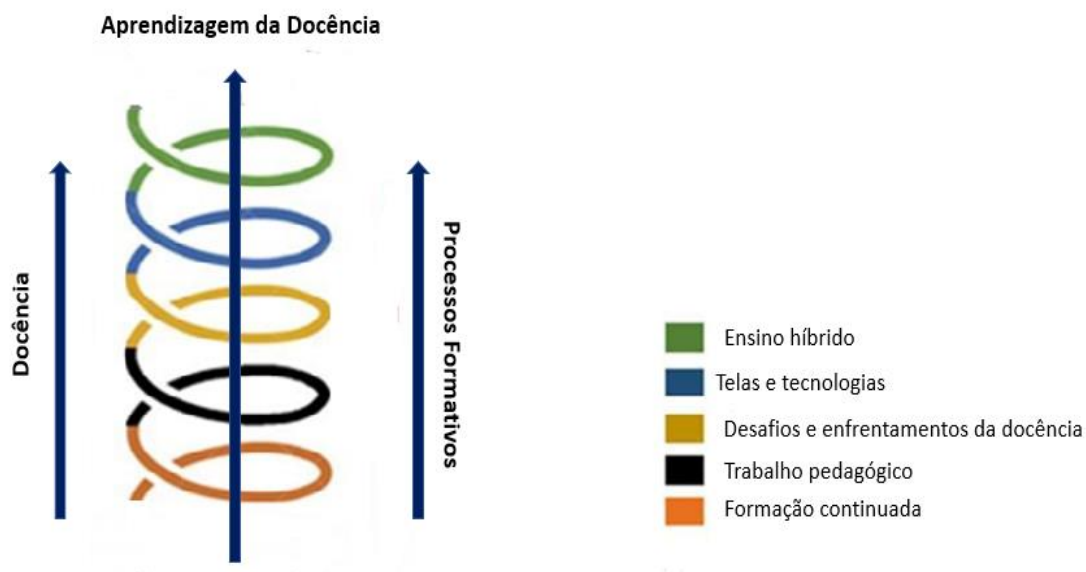
Foi desse lugar e tempo vivido pelas professoras e, por meio de suas narrativas, que podemos refletir e compreender como acontece a **aprendizagem da docência** frente a educação remota. Tão logo, evidenciamos que a aprendizagem da docência é constituída pelos modos como as professoras desenvolveram a **docência** e os **processos formativos** que mobilizaram para que isso fosse possível. Nessa direção, nossa pesquisa se constituiu a partir de duas propostas de investigação, sendo a primeira, o estudo exploratório, desenvolvido a partir de questionário, com perguntas aberta, semiabertas e fechadas, que foram disponibilizadas às professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. A segunda proposta foi a realização das Rodas de Conversa, organizada a partir da interpretação dos

achados do estudo exploratório, o qual nos orientou a conduzir o momento de diálogo, visando alcançar os objetivos propostos pela pesquisa. Das vinte e quatro professoras que participaram do estudo exploratório, sete delas aceitaram trazer suas experiências e vivências nas Rodas de Conversa.

A partir do encontro das narrativas que emergiram durante as Rodas de Conversa, foi possível, em certa medida, conhecer e compreender as vivências, os desafios e as aprendizagens das professoras acerca do tema que pautou nossa pesquisa: aprendizagem da docência no contexto de Educação Infantil: a educação de bebês e crianças pequenas no contexto emergencial pandêmico. Como objetivo buscamos compreender a repercussão dos processos formativos que constituem a docência no trabalho com bebês e crianças pequenas a partir da educação remota emergencial. E, como objetivos específicos buscamos identificar as concepções sobre a aprendizagem docente com bebês e crianças pequenas; reconhecer os desafios da prática docente tendo como premissa as especificidades dos bebês e crianças pequenas; identificar os **contextos emergentes** na educação com bebês e crianças pequenas e reconhecer os desafios e aprendizagens que a educação remota, em contexto de pandemia mundial, trouxe aos professores que trabalham com esse público de crianças.

Frente ao que nos propusemos a pesquisar e, após transcritos os encontros das Rodas de conversa, conseguimos observar, refletir e interpretar as narrativas à luz das teorias que pautaram nossa investigação. Desse modo, compreendemos que a **aprendizagem da docência** se constitui a partir das dimensões dos **processos formativos** e da **docência**. Estas duas dimensões, por sua vez, são permeadas pelos elementos categoriais: formação continuada, trabalho pedagógico, desafios e enfrentamentos da docência, telas e tecnologias e ensino híbrido. Diante disso, destacamos ainda os **contextos emergentes** como um eixo que perpassa por toda a investigação. Na figura 2, apresentamos uma composição esquemática que nos auxilia a elucidar nossas compreensões acerca das análises realizadas.

Figura 2 – Esquema interpretativo



Fonte: elaborada pelas autoras a partir do esquema original do relatório de pesquisa “Docência e Processos Formativos: estudantes e formadores em contextos emergente, do ano 2020.

A partir das reflexões e análises realizadas, percebemos que a **aprendizagem da docência** frente à educação de bebês e crianças pequenas e, ainda, imersa no contexto de educação remota, foi uma construção realizada diariamente, de modo particular e colaborativo. Ou seja, as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, precisaram mobilizar diferentes estratégias, individual e coletivamente, para alcançar os propósitos de uma educação remota satisfatória em termos de atendimento e fortalecimento de vínculos com as crianças e suas famílias.

Nesta direção, pudemos evidenciar que a *formação continuada* foi um elemento que se fez imprescindível para que as professoras pudessem desenvolver sua **docência**. assim, elas nos contaram como foram aprendendo a docência nesse tempo onde precisaram também aprender a educação remota. Destacamos aqui, alguns apontamentos que marcaram e distinguiram essa formação, em tempos de pandemia, daquela realizada no tempo de educação presencial:

- a possibilidade de realizar /assistir participar, em casa, dos cursos, das lives, dos seminários, das palestras;
- o valor monetário dos cursos/formações ofertados;
- o tempo para participar e a forma de acessos foram facilitados;

- a forma de se expressar e participar desses momentos formativos foi melhor, mais acessível;
- a grande oferta de cursos/formações, além de uma ampla variedade;
- a facilidade de acesso e envolvimento das professoras gerou um excesso/sobrecarga à vida pessoal e profissional.
- a (re)invenção da docência associada a (re)organização da vida pessoal doméstica cotidiana foi fundamental.

Quando descrevemos e interpretamos as narrativas que compunham o trabalho pedagógico, evidenciamos que as professoras se utilizaram de algumas experiências oriundas do tempo de ensino presencial e se apoiaram nas buscas por formação continuada nesse período pandêmico, para (re)organizar seu trabalho pedagógico.

Também nos sinalizaram a preocupação em reconhecer as dificuldades/demandas, individuais e coletivas, de seus grupos de bebês e crianças pequenas, precisando sempre repensar as propostas pedagógicas. Isso tudo, na tentativa de atender as necessidades e favorecer a maior participação de todos, pois foi à medida que o tempo passava e as observações e reflexões eram feitas, que foi possível ir compreendendo e modificando o *trabalho pedagógico* nesse tempo de educação remota. A organização e realização do trabalho pedagógico frente às telas, foi angustiante e desafiador para as **professoras Patrícia e Geruza**. Assim como para a **professora Patrícia**, foi um processo de reinvenção dessa docência na primeira infância.

O *trabalho pedagógico* não é apenas a realização de atividades, está para muito além disso. Ele demanda que as professoras tenham uma escuta sensível (FREIRE, 1996; RINALDI, 2014) dos bebês e das crianças pequenas, um olhar para os contextos socioculturais de cada sujeito, transformando esses gestos e ações para que possam favorecer o pleno desenvolvimento das potencialidades e desenvolvimento humano. Quando as professoras sinalizam à importância de deixar que os bebês e as crianças pequenas realizem as propostas enviadas, e não as famílias realizarem por elas, isso também constitui o trabalho pedagógico. Esse olhar demonstra a concepção docente acerca do que representa a educação de/com bebês e crianças pequenas. A concepção de criança como sujeito social, de direitos, que transforma o mundo a sua volta, é outro demonstrativo das concepções pedagógicas

das professoras, que estão subsidiadas pelas legislações e pelos estudos que fundamentam suas práticas, seus *trabalhos pedagógicos*.

Nessa direção, entendemos que, olhar para os bebês e as crianças pequenas como seres potentes, protagonistas, que agem e transformam no/o mundo, pressupõe o aprende a ser professor. Sim, se aprende a docência nos diferentes tempos e espaços que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, de educação e cuidado. E aqui, neste momento da pesquisa que desenvolvemos, precisamos evidenciar que, com a pandemia, com a educação remota emergencial, as professoras da Educação Infantil vivenciaram muitos outros desafios para aprender a ser professor de crianças pequenas e bebês. Também, foram instadas a participar de diferentes processos formativos que as auxiliassem a viver e a fortalecer a docência para além do tempo pandêmico.

A despeito dos **processos formativos** vivenciados, estes foram permeados por distintos fatores e elementos nesse momento de educação remota, os quais foram capazes de conduzir e fomentar o exercício da **docência**, assim como, a **aprendizagem da docência** em um tempo de muitas incertezas e problemáticas. Diante disso, as professoras nos narraram os seus *desafios e enfrentamentos da docência*, os quais mobilizaram buscas por distintos modos de apropriação e desenvolvimento do processo de educação remota emergencial. A **professora Ga**, por exemplo, nos contou que teve uma preocupação com as famílias de seus bebês, pois cada uma apresentou necessidades de diferentes naturezas, e isso implicava na forma de participação nas propostas didáticas que a escola/professora propunha.

Essa preocupação, esse olhar sensível para além do bebê e da criança pequena, revela a ação de respeito que as professoras têm com as crianças, com as infâncias, com suas realidades. No entanto, tudo isso exige que o professor seja um eterno pesquisador da sua prática, um estudioso, um questionador e um investigador.

Outro desafio emergente foi o esforço que precisou ser mobilizado para que as diferentes realidades socioculturais fossem atendidas, de modo que fosse possível o acompanhamento dos bebês e das crianças pequenas, assim como a permanência dos vínculos pessoais. Nesse período, assim como existia antes da pandemia, as professoras compreenderam que muitas famílias não dispunham de uma compreensão acerca da importância do espaço de Educação Infantil para e na vida de seus filhos. Logo, essa ausência de compressão, que não significa um julgamento, se apresentou como dificuldade para as professoras, pois as formas como cada uma

acompanhava as propostas oferecidas precisou ser contemplada, também de modos diferentes.

As professoras, por sua vez, registravam e consideram todas formas de envolvimento, de modo a acompanhar a participação de seus bebês e crianças pequenas. Isso pois, além de ser uma estratégia para pensar as atividades a serem propostas, também servia para registro na tabela de acompanhamento que a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria organizou. Vale ressaltar que, aquelas famílias/bebês e crianças pequenas que não participavam, foi necessário realizar a busca ativa, no intuito de compreender o que estava impossibilitando a participação deles nos momentos de atividades escolares.

Ora o não comprometimento das famílias com a educação de seus filhos, ora a falta de tempo dessas famílias, ora as difíceis condições socioculturais, ora a dificuldade de acesso as tecnologias, geraram muitos desafios para a continuidade, a qualidade e o desenvolvimento de propostas efetivamente condizentes com as necessidades de cada grupo de criança, em cada escola.

Nessa seara de desafios, rupturas e enfrentamentos, as telas e as tecnologias foram as ferramentas capazes de se chegar ao público de famílias e crianças que precisavam ser atendidos. Assim, como outro elemento categorial, temos as *telas* e as *tecnologias* frente à educação remota. Destacamos que, além desses recursos tecnológicos, muitas escolas e professoras se organizaram a partir de outras estratégias, visando atender e garantir a participação dos bebês e crianças pequenas, cujas famílias não tinham condições desse acesso.

Algumas professoras evidenciam que, antes da pandemia elas tinham a compreensão de que “quanto menos telas para crianças pequenas, melhor”. Isso pois, elas dispunham da compreensão de as interações e as brincadeiras vivenciadas entre pares são os melhores caminhos de possibilidades para o desenvolvimento dos Bebês e as crianças pequenas. Nesse sentido, Sakamoto (2019) nos chama a atenção sobre a necessidade de pararmos para pensar sobre os novos modos de interação e convivência que as crianças estão realizando, atentando para os impactos que isso pode causar para o desenvolvimento humano, em especial no início da vida delas.

No entanto, a pandemia chegou e trouxe um alerta a sociedade de um modo geral, em relação ao crescente uso das telas e tecnologias pelas crianças, incluindo os bebês e as crianças pequenas. Para as professoras, houve uma transformação, ao menos em partes, nas suas concepções, sendo que, no período de educação remota,

as telas e as tecnologias foram os recursos primários e mais utilizados para atingir os propósitos educacionais.

Diante do exposto, além de ter tido essa possibilidade de educação remota, e apesar da **professora Andréia** afirmar que é possível trabalhar remotamente com os bebês e as crianças pequenas, sabemos que a presencialidade humana não pode ser substituída nas escolas, principalmente quando falamos aqui, nesta pesquisa, da primeira infância. Isso porque, o desenvolvimento infantil é pautado pelas interações e atividades práticas realizadas pelas crianças em parceria com outros sujeitos e diante de seu próprio protagonismo infantil (CORSARO, 2011). Também Vygotski (1998) e Sakamoto (2019) nos ajudam a entender que as relações humanas, sociais, são imprescindíveis ao desenvolvimento e existência humana.

Ainda, sobre o elemento categorial *telas e tecnologias*, algumas professoras salientam que estas serão necessárias para que se continuem as relações com as famílias/bebês e crianças pequenas. Sabemos que, muito embora o ensino presencial está sendo retomado, ainda existem famílias que optaram por não retornar, de modo especial, os bebês e crianças pequenas. E, isso faz necessário que o recurso das tecnologias se mantenha. Não somente por essa razão, mas também porque, o presente e o futuro sinalizam uma necessidade de articulação entre o ensino presencial e o uso das plataformas digitais e dos ambientes virtuais de aprendizagem, na educação das crianças.

Sobre esse presente e futuro a que nos referimos, queremos dizer que as escolas estão retomando e, assim, os desafios dessa nova presencialidade começam a emergir. Quais os desafios, ainda não podemos mensurar, porém, as professoras sinalizam que será uma “nova aprendizagem”, e será necessário olhar para aquilo que os bebês e as crianças pequenas trouxeram desse tempo de educação remota. Porém, como pesquisadoras da infância, Educação Infantil, temos a responsabilidade de evidenciar que essa retomada, do público infantil, precisa ser observada a partir da ideia que as crianças irão trazer consigo muitas aprendizagens, muitas histórias, vivências e potencialidades que elas foram capazes de construir.

Então, precisaremos olhar para esses bebês e crianças como seres de potencialidades e não como seres de fragilidades, de ausências, de falta. Logo, precisamos exercer a prática da “escuta” sensível, aquela que não se realiza

somente com os ouvidos, mas com todos os nossos sentidos. Sobre isso, Rinaldi (2018) salienta que:

A escuta não é fácil. Exige uma profunda consciência e a suspensão de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura à mudança. Requer que tenhamos claro em nossa mente o valor do desconhecido e que sejamos capazes de superar a sensação de vazio e precariedade que experimentamos sempre que nossas certezas são questionadas (p. 25).

Sim, temos muitas (in)certezas dentro de nós, como adultos experientes e em processo, para atuar num campo específico de trabalho, na educação da infância. Porém, ao estar com as crianças, muitas de nossas teorias e crenças se tornam obsoletas, pois cada uma, com sua forma singular de ser e se desenvolver, nos propõe desconstruirmos nossas crenças, buscando outras teorias, outros olhares, novas organizações que atendam àquilo que elas apresentam a cada dia, a cada semana, a cada mês, a cada ano.

No entanto, falar em desafios, na escola da infância, é algo comum, que diariamente os professores vivenciam. Mas as professoras, colaboradoras de nossa pesquisa, nos colocaram alguns de seus desafios imediatos como o duplo trabalho a ser realizado, ou seja, além das aulas presenciais e de todos os elementos que envolvem essa organização, haverá a continuidade de aulas remotas, o que exige, ainda, outra forma de organização. Além disso, elas sentem-se inseguras pela necessidade dos cuidados sanitários, pois os bebês e as crianças pequenas precisam de um acolhimento diferente, pois exige o conforto e o aconchego de um colo, a calma de um carinho que acolhe, o toque que alivia o medo, dentre tantas outras práticas pedagógicas envolvidas nessa docência com a primeira infância.

Por fim, ainda evidenciamos um elemento que, embora tenha sido pouco enfatizado, nos provocou, como pesquisadoras, a falar sobre ele. Assim sendo, o terceiro e último elemento categorial, referente à dimensão dos **processos formativos**, é o *ensino híbrido*. Poucas professoras, quando convidadas a falar sobre ele, se manifestaram, nos mobilizando a evidenciar as dúvidas relacionadas ao entendimento do que esse ensino propõe. Pelos que pudemos observar, algumas professoras, as quais se manifestaram, possuem a compreensão de que o *ensino híbrido* se constitui a partir da mescla entre o ensino presencial e o ensino remoto [educação remota]. Muito comumente, ouvimos e reconhecemos essa mesma conceitualização, em nível de senso comum, sendo propagada pelos espaços

educacionais. Entretanto, nesta pesquisa, pretendemos fazer alusão a isso, para deixar em evidência que, embora exista esta compreensão, o *ensino híbrido*, tal como foi pensado, é uma metodologia ativa que se utiliza das tecnologias digitais como um recurso virtual de aprendizagem, mesclando atividades presenciais com experiências virtuais, produzindo um processo diferente daquele vivido na pandemia.

No contexto das escolas públicas, e se tratando do campo da Educação Infantil, não é comum se ouvir falar em *ensino híbrido*. Porém, com o advento da pandemia da covid-19, esse termo ganhou espaço e foi confundido com outras conceitualizações que não a sua definição ocasional. Acreditamos que, em outros espaços educacionais e formativos, este conceito esteja sendo estudado, além de tantos outros termos e conceitos que emergiram a partir da educação remota.

Não podemos deixar de frisar a discussão acerca do *ensino híbrido* no contexto da educação de bebês e crianças pequenas, pois quando ouvimos as narrativas das professoras, percebemos que este conceito está mais voltado à educação de crianças com maior idade. Isso porque, não enxergamos a permanência dos bebês e das crianças pequenas frente ao uso de recurso digital proposto pelo ensino híbrido. Defendemos que, na Educação Infantil, não existe uma necessidade de implementar o ensino híbrido, pois acreditamos que o afeto, a interação entre pares, o olhar olho no olho, o carinho, o viver coletivamente são os elementos de maior valor nessa etapa da educação. Tão logo, não podemos descartar a importância do acesso às tecnologias, a exemplo da projeção de vídeos, da pesquisa, na internet, acerca de algum assunto, junto com os bebês e as crianças pequenas. Estes seres estão diariamente imersos no cenário tecnológico, são o que chamamos de nativos digitais.

No entanto, acreditamos que a ideia de aliar o ensino híbrido, que tem sido a mescla do ensino presencial com momentos de ensino online (jogos digitais, atividades online, etc.) na presencialidade das escolas, poderá ser uma possibilidade de aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento infantil. Muito embora, a experiência na escola da infância conte muito pouco com as oportunidades de contato com materiais envolvendo tecnologias. Em outro momento da vida desses bebês e crianças pequenas, as tecnologias irão desempenhar seu papel, mas nesta fase da vida e do desenvolvimento deles(as), a ênfase precisa ser nas relações socioculturais, afetivas, emocionais, promovidas por diferentes modos de interação.

Por fim, salientamos que esta investigação nos permitiu compreender como a **aprendizagem da docência** foi se constituindo durante a educação remota emergencial. Observamos que as professoras foram aprendendo a **docência** com bebês e crianças pequenas, nesse tempo, a partir das suas vivências. A partir da busca pela formação continuada e no dia a dia do desenvolvimento do de seu trabalho pedagógico. Atrelado a isso, os **processos formativos** foram a forma que as professoras encontraram para enfrentar os desafios dessa **docência**, que foi permeada pelos **contextos emergentes**. Frente a tudo isso, aconteceu a **aprendizagem da docência** do(a) professor(a) que atua nos contextos de educação de bebês e crianças pequenas.

A contingência pandêmica instaurou a necessidade de orientações claras para o atendimento das crianças e bebês, o que foi proposto por meio da formulação de documentos/normativas/resoluções/pareceres para a educação infantil. Assim, as professoras tiveram o desafio de reinventar a docência, respaldadas em diferentes orientações e demandas das suas comunidades infantis. Desse modo, a documentação produzida pelas instâncias gestoras precisaram ser absorvidas pelo contexto de cada comunidade escolar, a fim de que se pudesse produzir um trabalho educacional com os bebês e as crianças pequenas. Logo, a forma como esses documentos impactaram na reorganização do trabalho pedagógico, e na cultura docente, exigiu dos professores um novo olhar sobre o uso das tecnologias e as interações proporcionadas para estabelecer aprendizagens concretas. Portanto, podemos afirmar que a nova dinâmica interativa, estabelecida via tela, exige-nos a compreensão das relações entre o aprender e o ensinar, destacando o compromisso do professor com os processos de aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

As professoras narraram que precisaram ir na casa dos bebês e crianças pequenas, ora para levar materiais, ora para levar até mesmo alimentos. A falta desses recursos, mais fortemente evidenciados no período pandêmico, influenciou nos modos de ser, pensar e fazer a docência. Assim, compreendemos que **os contextos emergentes**, a partir dos estudos de Bolzan (2016) Bolzan et. al. (2021), abarcam elementos da atual organização educacional, mobilizando novas estratégias de ser, pensar e fazer da vida escolar, o que implica também, lidar com a diversidade de sujeitos e experiências em diferentes esferas sociais. A atitude tomada pelas professoras, em conjunto com a equipe diretiva de suas escolas, não estava dita ou regulamentada em documento algum. Elas partiram da observação e

interpretação das demandas que eram reais nos diferentes contextos da escola, e para cada família. Entretanto, as docentes precisaram olhar para as regulamentações colocadas e entender como elas incidiam em determinado espaço/comunidade escolar.

Nesta direção, a reinvenção da docência que foi acontecendo em cada lugar/escola, a partir das demandas específicas do público atendido em cada instituição, se constitui como o cerne dos **contextos emergentes**. As regulações estavam postas, porém, a forma como cada professor com sua instituição tomou isso, frente ao público que atende, é o que constitui o elemento prioritário para o enfrentamento dos desafios decorrentes da situação pandemia, deixando evidente os **contextos emergentes**. Nas narrativas docentes, pudemos observar como cada professora foi lidando com cada realidade/contexto social de sua comunidade escolar. Logo, foi sendo possível ir atendo as regulações propostas e desafiando-se a viver, fazer e aprender a docência com bebês e crianças pequenas.

Os estudos de Bolzan (2021) e seus colaboradores, muito embora tenham suas premissas, inicialmente, mais voltadas ao ensino superior, nos permitem compreender que os **contextos emergentes**, na educação básica, são representados pelas mudanças nos tempos e espaços escolares em decorrência da pluralidade de sujeitos e processos. Acabam por definir exigências e demandas nas práticas docentes, nas vivências dos estudantes e nas organizações das dinâmicas institucionais, influenciadas por elementos externos ao espaço pedagógico, que mobilizam novas situações do cotidiano escolar. Ou seja, os **contextos emergentes** são caracterizados pelas demandas e desafios presentes na realidade das escolas de educação básica, levando em conta a diversidade de sujeitos, os processos inclusivos, o uso das tecnologias e todos os aparatos necessários para desenvolver o trabalho pedagógico. Esse processo engendra transformações na cultura escolar. Esta, compreendida a partir de determinadas crenças, valores, habilidades, ideias, conceitos e teorias que favorecem a produção do conhecimento e sustentam as práticas pedagógicas de cada escola (CUNHA, 2006). Isto é, em cada instituição, existe uma cultura que orienta os modos de produção do conhecimento e do fazer pedagógico, subsidiadas por regulações que definem a escola como espaço educativo no qual o conhecimento socialmente construído pode ser aprendido.

No entanto, frente a tudo o que as professoras viveram, e ainda vivem, a pandemia da covid-19 e a imposição de uma educação remota emergencial, incidiu

sobre os **processos formativos** e a **docência** com bebês e crianças pequenas, proporcionando uma nova **aprendizagem da docência**, caracterizada pelas trajetórias pessoais e profissionais que foram sendo mobilizadas ao longo das vivências pandêmicas. Junto a isso, os **contextos emergentes**, como buscamos caracterizar, a partir dos estudos de Bolzan (2016, 2021) e seus colaboradores, e dos achados desta pesquisa, mobilizaram o aprender a ser professor em um cenário novo, num tempo de desafios e reinvenção da docência.

Cabe também, neste momento da pesquisa, destacar sua relevância para o campo educacional, seja ele o contexto da educação básica ou superior. Isso, pois, falar da infância, em especial, da educação de/com bebês e crianças pequenas, e falar da aprendizagem da docência com esses sujeitos, requer que tenhamos a compreensão daquilo que buscamos como profissionais, como sujeitos comprometidos com a educação e a valorização da infância.

Nossa vivência como professora de bebês e crianças pequenas, durante quase sete anos, mostrou-nos os desafios diários do cuidar e educar. A educação de bebês e crianças pequenas requer um olhar aguçado, uma escuta sensível, exige respeito e empatia pelos pequenos, necessita afeto, carinho, cuidado, atenção, reflexão, pensar e repensar diariamente como fazer acontecer essa educação sensível, acolhedora e respeitosa. (FREIRE, 1996; RINALDI, 2014)

No momento que se iniciou a pandemia da covid-19, se tinha uma concepção e uma vivência de ser professora de bebês e crianças pequenas, que seria fundamental para o enfrentamento do “novo modo de fazer educação”. Porém, os desafios diários foram intensificados nos contextos escolares, familiares e sociais, e essa docência precisou ser (re)pensada, (re)organizada e (re)aprendida diariamente. Como pesquisadora, no momento da realização desta investigação, não estivemos presentes nos espaços educativos da educação básica, mas pudemos viver e aprender com as (trans)formações que fomos acompanhando e experimentando desde seu começo, no percurso da pesquisa e mesmo em nossa formação na pós-graduação

Entretanto, ser professora de bebês e crianças pequenas requer aprender e reinventar-se a todo instante, não somente em tempos de educação remota, mas em tempos de educação presencial. Por isso, os desafios impostos pela pandemia, apesar de terem desestabilizado nossa docência, também nos mostraram as possibilidades de crescer como professores de bebês e crianças pequenas.

A pesquisa, que por hora é finalizada, não se encerra aqui. Temos a certeza que muitos outros elementos precisariam ser discutidos em relação à **aprendizagem da docência**. Um processo de investigação científica, nas ciências humanas, nunca pode ser dado como encerrado, pois quando falamos de seres humanos, de educação e constituição pessoal e profissional, temos de ter clareza da incompletude que os envolve. Incompletude esta, que não significa falta ou ausência, mas que enseja um constante e sucessivo processo de buscas, aprendizagens, transformações e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Izadora, M. S.; GUEDES, Ana Cláudia, S. Infância e pandemia: reflexões docentes acerca da plataforma virtual de atividades escolares não presenciais na Rede de ensino de Marília (SP). In: OLIVEIRA, Sandra, R. F. de. **Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa**. 1 ed. Londrina, RJ: ed. Madrepérola, 2020, p. 105 – 117.

BACICH, Lilian. Ensino híbrido: esclarecendo o conceito. **Inovação na educação**. São Paulo, 13 de setembro de 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/09/13/ensino-hibrido-esclarecendo-o-conceito/>. Acesso em: 22 de dez. de 2020.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo T.; TREVISANI, Fernando de M. (Orgs.). Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. [Recurso Eletrônico] Porto Alegre: ed. Penso, 2015.

BACICH, Lilian; HORN, Michael, B. **O que considerar na implementação do Ensino Híbrido?** Tríade Educacional, 2020.

BAUER, Martin. W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOLZAN, Doris. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professores do ensino fundamental**. 2001, 280 f tese (**Doutorado em Educação**) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BOLZAN, Doris, P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Ed. Mediação. 2002, 2009.

BOLZAN, Doris, P. V. Verbetes. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário II. Cap. X, 2006. BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da Professoralidade. REVISTA EDUCAÇÃO. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

BOLZAN, Doris P. V. Pesquisa narrativa sociocultural: estudos sobre a formação docente. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

BOLZAN, Doris P. V. **Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado**. UFSM, 2019; 19p.

BOLZAN, Doris, P. V. BOLZAN. Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. **Relatório Parcial** do Projeto de Pesquisa nº 032835, GAP/CE/UFSM, 2021.

BOLZAN, Doris, P. V. et al.; Formação de professores em contextos emergentes. In: **Anais do Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil**. Brasília, DF, Universidade de Brasília, 2021, Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/IVSIMPOSIODEGRUPOSDEPESQUISADEFORMACAODEPROFESSORES/341574-FORMACAO-DE-PROFESSORES-EM-CONTEXTOS-EMERGENTES>>.

BAKHTIN, Mikhail, M.. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud et al. 7. ed., São Paulo: HUCITEC, 2006.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9394/96, 20 dezembro, 1996. Acesso em: maio, 2019.

BEHRENS, Marilda, A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José, M.; MASETTO, Marcos, T.; BEHRENS, Marilda, A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed., Campinas, SP: Papirus, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes. 1995.

CORSARO, William. **A Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre, Artmed, 2011.

DAL ONGARO, Daniela. As variáveis socioculturais e a organização da vida/realidade escolar. 2016. 72 p. Monografia (**Especialização em Gestão Educacional**). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLICK, Uwe. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2009.

FREITAS, Maria T. de A. Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo, Ática, 1994.

FLICK, Uwe. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz & Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de A. **Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de pesquisa. Nº 116, SP, julho, 2000. p. 21-39

GATTI, Bernardete A. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. Revista Diálogo Educ. v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. Curitiba, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2009.

GIBBS, Graham. **Análise de Dados Qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOELZER, Juliana. **O diálogo e a afetividade no contexto da educação infantil**: as “pessoas grandes” dizendo a sua palavra. 2014. 229 p. Dissertação (**Mestrado em Educação**) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

GOELZER, Juliana. **Auto(trans)formação permanente com professoras**: a escuta sensível e o olhar aguçado na do-discência com as turmas multi-idades da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM. 2020. 429 p. Tese (**Doutorado em Educação**) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

GÓES, Maria C. A Natureza Social do Desenvolvimento Psicológico. In: **Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética**. PINO, Angel; GÓES, Maria C. (Orgs). **Cadernos Cedes**, Campinas, SP: Papyrus, 1991. P. 17 a 24.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, Silvia M. A.; BOLZAN, Doris P. V. **Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2012.

KENSKI, Vani, M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8. ed., Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LOPES, Anemari Roesler L. V.; Processos formativos e a aprendizagem da docência: alguns princípios orientadores. In: **diálogos sobre formação docente e práticas de ensino**. TREVISOL, Maria T. C.; FELDKERCHER, Nadiane; PENSIN, Daniela P. (Org); Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018. p. 107 a 134.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 2012.

MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio**. Madrid: Narcea. 2018.

MORAN, José, M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José, M.; MASETTO, Marcos, T.; BEHRENS, Marilda, A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed., Campinas, SP: Papyrus, 2013.

NOVA ESCOLA. Por que a docência não atrai? Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2790/por-que-adocencia-nao-atrai>

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Sandra, R. F. de. **Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa**. 1. ed., Londrina, RJ: ed. Madrepérola, 2020, p. 256.

PRÁ, Jussara R.; CEGATTI, Amanda. C. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun., 2016.** Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/660/682>>. Acesso em: 04 fevereiro 2021.

RICHTER, Sandra, R. S.; BARBOSA, Maria Carmem. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação, Santa Maria*, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010 Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 1. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SAKAMOTO, Cleusa K. O brincar livre, a sociedade contemporânea e o futuro. In: CARRAMILLO-GOING, Luana; BOMTEMPO, Edda; GOMES Sabrina T. (Org.). **A criança contemporânea e suas expressões**. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2019, p. 131 - 140.

SANTA MARIA, Secretaria Municipal de Educação de. **Documento orientador curricular**. Santa Maria, 2019. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/noticia/2019/08/D21-1747.pdf>. Acesso em: 08 de dez. de 2020.

SANTA MARIA, Prefeitura Municipal de. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 41/2020**, de 03 de julho de 2020. Santa Maria: secretaria de município da educação, 2020. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/738-atividades-letivas-municipais-por-meio-do-ensino-remoto>. Acesso em: 08 de dez. de 2020.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Daniela/Downloads/16289-exto%20do%20artigo-209209228987-1-10-20200814.pdf>. Acesso em: 10 de nov. de 2020.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2013.

Todos pela educação – Nota técnica (2020). Ensino a distância na educação básica frente a pandemia da covid-19. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/425.pdf?1730332266>. Acesso em 09 de abr. de 2020.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YAMASHITA, Bruna, E. G. De que você vai se lembrar? In: OLIVEIRA, Sandra, R. F. de. **Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa**. 1 ed. Londrina, RJ: ed. Madrepérola, 2020, p. 31 - 44.

Revista Crescer – Reportagem de 2020. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Comportamento/noticia/2020/04/criancas-passam-pelo-menos-50-do-tempo-nas-telas-durante-quarentena-sugere-estudo.html>. Acesso em 02/03/2021.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA A PESQUISA – SMED SANTA MARIA

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO



Santa Maria, 07 de outubro de 2020.

De: Secretaria de Município da Educação – SMEd

Para: Daniela Dal Ongaro

Assunto: Autorização para o desenvolvimento da pesquisa “Aprendizagem docente: a constituição do ser professor de bebês e crianças bem pequenas frente ao contexto de pandemia”.

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Vimos por meio deste, informar que a pesquisa intitulada “Aprendizagem docente: a constituição do ser professor de bebês e crianças bem pequenas frente ao contexto de pandemia”, que tem como proponente Daniela Dal Ongaro, do Curso de Pós-Graduação em Educação/PPGE, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, poderá ser desenvolvida junto aos professores das escolas da Rede Municipal de Santa Maria - RS. A investigação está pautada na linha de pesquisa sobre a formação de professores, tendo como foco central a docência na Educação Infantil. Com isso, pretendemos “Compreender os processos formativos envolvidos na aprendizagem da docência de professores que trabalham com bebês e crianças bem pequenas.”

O questionário que foi organizado faz parte do estudo exploratório, referente à primeira etapa da pesquisa de mestrado em educação, intitulada “APRENDIZAGEM DOCENTE: A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS FRENTE AO CONTEXTO DE PANDEMIA”. Nosso objetivo é conhecer e compreender os desafios e aprendizagens que o trabalho remoto, em contexto de pandemia mundial, trouxe aos professores que trabalham com crianças de 0 a 3 anos de idade”. Pautados pela organização metodológica da pesquisa, o questionário foi estabelecido como instrumento para o levantamento de achados, tendo em vista que ele permite “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (GIL, 1999, p. 128). Tais elementos são de extrema relevância para as pesquisas qualitativas em educação e, por meio deles, podemos compreender como os professores aprendem a docência com bebês e crianças bem pequenas. Diante disso, o questionário pode nos auxiliar na coleta de informações acerca destes desafios e aprendizagens que permeiam a vida profissional, e também pessoal, dos professores que atendem crianças na faixa etária dos 0 a 3 anos de idade, na rede municipal de ensino de Santa Maria. Cabe salientar que esta primeira etapa da pesquisa nos auxiliará a refletir e organizar a segunda etapa do estudo, na qual pretendemos utilizar como instrumento de pesquisa, as entrevistas narrativas, visando “Compreender os processos formativos envolvidos na aprendizagem da docência de professores que trabalham com bebês e crianças bem pequenas”.

Link do questionário:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLS8Z7uL-cvnx0_ImsQvortL_RJhVQvort0P9167Z_Z3fyYg/viewform

Na certeza de compartilharmos interesses comuns. Sendo o que tínhamos para o momento.

GISELE BAUER
MAHMUD:61370525087

Assinado de forma digital por GISELE BAUER
MAHMUD:61370525087
Data: 2020.10.08 11:57:25 -03'00'

Gisele Bauer Mahmud

Superintendente da Gestão Pedagógica

Secretaria de Município da Educação de Santa Maria

Portaria Nº 04/2019

Alameda Montevideo, nº 313, Ed. Sobral Pinto - 1ª e 2ª andar - Bairro N. Sra. das Dores
Santa Maria/RS - CEP: 97080-830 - Tel.: (55) 3021.7051 - www.santamaria.rs.gov.br

APÊNDICE A – BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA

Bibliografia Sistematizada – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT)

<i>Nº</i>	<i>Ano</i>	<i>Autor</i>	<i>Título</i>	<i>Nível Pós</i>	<i>Estado</i>	<i>Região</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Resultados</i>
1	2017	FLEIG, Maria Talita	Aprendizagem docente das egressas dos cursos de pedagogia: docência com a infância	Doutorado	RS	Sul	Compreender a aprendizagem de ser professora, voltada à docência com a infância, a partir dos processos formativos vivenciados.	O estudo está referenciado na abordagem qualitativa sociocultural de cunho narrativo. Como instrumento de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, organizadas por tópicos guia, e realizadas com sete egressas do curso de Pedagogia, diurno e noturno, da UFSM. Os estudos de Bakhtin (1988, 2011), Bolzan (2002, 2007, 2014, 2016), Davidov e Márkova (1987), Freitas (1998, 2002, 2007), Huberman (1992), Imbernón (2010, 2011), Isaia e Bolzan (2008, 2010), Leontiev (1978, 1984), Marcelo (1999, 2009), Sarmiento (2005, 2009), Tardif (2014), Vygostki (1991, 1995, 1996, 2001, 2011) referendam a	Os achados da pesquisa sinalizam a aprendizagem docente como categoria central, que entrelaça as dimensões categoriais: trajetórias formativas, atividade docente de estudo, docência com a infância e organização do trabalho pedagógico com a infância. Quando essas dimensões são focadas, evidenciam os elementos categoriais, agrupados pelas relações internas que estabelecem, a partir das recorrências dos excertos das narrativas das egressas. Nessa tessitura, os processos formativos constituem-se elemento transversal, pois acompanha e perpassa todo o processo de se constituir na profissão. As culturas universitárias e as culturas escolares configuram-se como elementos contextuais,

									quando a iniciativa e a mobilização surgem de uma professora ou de um pequeno grupo, podem levar mais tempo para ser aceitas e se consolidarem na instituição, mas fortalece e instiga o desencadeamento de mudanças. Os contextos escolares geraram e ativaram as ações docentes, trazendo à discussão os saberes manifestos quanto à apropriação da cultura escrita na infância, considerando que essa é uma construção sociocultural.
2	2017	FONSECA, Karla Madrid	<i>Aprendizagem docente na educação infantil: ensinar e aprender em turmas multi-idades</i>	<i>Mestrado</i>	RS	Sul	Objetivo geral: compreender como a atuação em turmas multi-idades repercute na aprendizagem da docência de professores da educação infantil; Objetivos específicos: identificar as trajetórias pessoais e profissionais dos professores da educação infantil que atuam em turmas multi-idades;	O estudo caracteriza-se como um estudo qualitativo sociocultural de cunho narrativo baseado em André (1995), Bolzan (2006), Denzin; Lincoln et al. (2006), Freitas (2002), Gil (1994), Ludke; André (2012), Vygotski (1991) dentre outros. Para a coleta de dados, utilizamos	A pesquisa realizada permite-nos problematizar a proposta de organização de turmas por multi-idades e as professoras afirmam que esta é válida, mas desafiadora, pois exige que estejam a todo tempo, atentas para as especificidades das crianças e isso mobiliza

							reconhecer as relações existentes entre o ensinar e o aprender no contexto de turmas multi-idades e identificar os processos formativos que permeiam a aprendizagem da docência de professores que atuam em turmas multi-idades.	entrevistas semiestruturadas, com tópicos guia direcionados à docência que acontece no contexto multietário. O processo de categorização deste estudo se constituiu em duas categorias: processos formativos e a organização do trabalho pedagógico em turmas multi-idades, que são permeados pela rede de relações e que resultam no aprender a ser professor em turma multi-idade. Esses elementos de análise representam a interpretação dos achados a partir das narrativas das professoras.	o exercício de uma outra docência. Elas também destacam que contexto escolar onde atuam se caracteriza por um diferencial no que se refere a criança como centralidade do processo de ensino e aprendizagem, respeitando as singularidades e características de cada grupo. Por fim, destacamos que a pesquisa ora apresentada abre um leque de possibilidades para se pensar a docência e os processos formativos em contextos emergentes. Nesse sentido, o contexto deste estudo caracteriza um espectro diferenciado dentro da universidade exigindo-nos um olhar atento e a escuta sensível sobre o trabalho com a infância e a formação de professores.
3	2016	ARRUD A,	Especificidades da docência	<i>Mestrado</i>	SP		Identificar quais são as especificidades do trabalho educativo com bebês na	Trata-se de pesquisa com ações bibliográficas que	Os estudos efetivados confirmam a existência de especificidades no

		Jeniffer de.	na infância: o foco no trabalho com bebês				<p>Educação Infantil do ponto de vista teórico e prático. Em específico, destacam-se os seguintes objetivos: analisar o que os professores de bebês entendem sobre questões acerca das especificidades do trabalho pedagógico/docência na Educação Infantil; apresentar características do desenvolvimento dos bebês conforme a compreensão da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase nos estudos de Zaporozhets</p>	<p>envolveram buscas em fontes de informações digitais (Acervus, Athena, Dedalus e Scielo) com base nas quais foi produzido um instrumento de pesquisa que abarca a sistematização das referências localizadas. O estudo também contou com ações de campo baseadas em entrevistas semiestruturadas e observação da prática de quatro professoras de bebês (crianças de até três anos de idade) em quatro escolas públicas da cidade de Marília (SP).</p>	<p>trabalho com crianças pequenas e pequenininhas, partindo do pressuposto de que cada criança se torna humana por meio de aprendizagens motivadoras de seu pleno desenvolvimento e que esse processo é mediado por ações pedagógicas intencionalmente organizadas e planejadas, em um processo indissociável de cuidado e educação. Entre os resultados alcançados, destaca-se a emergência de se pensar em cursos de formação docente que sejam capazes de articular teoria e prática e que se voltem para o envolvimento do professor em sua atividade: o ensino; reafirma-se, igualmente, o papel precípua da escola e da atuação intencional do professor; enfatiza-se, também, a potencialidade da criança como sujeito ativo como um dos</p>
--	--	--------------	---	--	--	--	---	--	---

									fundamentos de um trabalho pedagógico humanizador na infância, de maneira a considerá-la e tratá-la como pessoa com direitos fundamentais, dentre os quais o direito a uma educação motivadora de seu desenvolvimento pleno.
4	2017	SILVA, José Ricardo	O movimento do bebê na creche: indício orientador do trabalho docente	Doutorado	Presidente Prudente / SP	Sudeste	O objetivo geral desta tese é apontar a correspondência entre os movimentos externalizados e a situação social de desenvolvimento dos bebês no primeiro ano de vida.	adentramos uma instituição de atendimento à bebês para coletar dados. Quatro bebês (07 a 10 meses de idade) foram fotografados e filmados enquanto se relacionavam com o entorno composto por diferentes materiais, tempo e pessoas. O materialismo histórico e dialético, enquanto método de pesquisa, nos auxiliou na compreensão do movimento realizado pelo bebê em suas múltiplas determinações. Desta compreensão, emergiram categorias de análises que	Em âmbito institucional, faz-se necessário que o professor responsável por bebês planeje, organize, disponibilize tempo, espaço e materiais que promovam vivências que contribuam para o processo de humanização em questão.

								apontaram as necessidades internas dos bebês enquanto se moviam (os objetos e os adultos presentes). A partir desse indicativo, realizamos algumas proposições com os bebês com o intuito de demonstrar a tese e contribuir com o trabalho do professor de creche.	
5	2018	CARDO SO, Rosimeire dos Santos	A leitura da documentação pedagógica com o crivo de referências freireanos : subsídios para uma formação de professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas	Mestrado	São Paulo	Sudeste	Investigar de que modo a documentação pedagógica pode se constituir em um instrumental valioso para subsidiar a formação continuada de professoras da primeira infância, em uma perspectiva crítico-reflexiva.	A metodologia de análise tem abordagem qualitativa e os instrumentos que auxiliaram na compreensão do contexto estudado foram: a análise dos documentos produzidos pelas professoras de uma creche da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e a entrevista semiestruturada, aplicada às professoras, com o propósito de conhecer a compreensão e o valor atribuídos à produção dos registros	Os achados deste estudo permitiram-me refletir sobre o aperfeiçoamento de meu trabalho como coordenadora pedagógica do CEI Jardim Miliunas, de modo a integrar resultados valiosos dessa investigação na formação continuada de professoras, pautada nos princípios freireanos, numa perspectiva crítico-reflexiva. Esta pesquisa poderá oferecer contribuições para a compreensão do registro como importante subsídio

								pedagógicos. Os dados produzidos foram analisados, a partir de conceitos do referencial teórico de Paulo Freire, expressos em uma trama conceitual que apresenta como o centro das discussões a prática e a formação docente a partir dos seguintes conceitos: reflexão crítica sobre a prática, leitura da realidade, saberes de experiência feita, diálogo e transformação da realidade.	para a reflexão crítica do professor da primeira infância sobre a sua prática, especialmente no processo de formação continuada, no contexto da escola, espaço em que se pode discutir coletivamente o porquê das escolhas realizadas a partir das experiências vividas com as crianças, criando condições para a transformação da prática docente.
6	2018	CARVALHO, Fátima do Socorro da Silva	Definindo o trabalho do professor de bebê e crianças pequenas em centros de educação infantil do município de São Paulo no	Mestrado	SP	Sudeste	Identificar em teses e dissertações produzidas nos últimos 15 anos e em estudiosos/teóricos da área a concepção de professor de educação de bebês e crianças pequenas; Identificar nos documentos normativos/ legislação em vigor, a concepção de professor de bebês e crianças pequenas; Investigar como profissionais experientes se manifestam sobre seu	Análise de documentos (legislação e documentos, nacionais e municipais, sobre a educação infantil, bem como teses e dissertações, que tenham relação com tema, por meio de Roteiro de Análise construído e testado para essa finalidade. Entrevistas semi-estruturadas realizadas com 04	Os dados obtidos são apresentados em quadros síntese de informações, figuras e tabelas, cujos resultados sugerem que: a) é possível identificar e estabelecer relações entre os teóricos e as o normatizações acerca da caracterização da identidade do professor de bebês e crianças pequenas, com base em

			período entre 2004 a 2016: entre conceitualizações, normatizações e relatos			trabalho nos CEI'S/creches; Identificar as relações entre: o previsto/normatizado, os conceitos e o relatado/percebido pelos professores em exercício.	profissionais experientes na área e que atuam na educação infantil no município de São Paulo (01 diretora e 3 professoras). A pesquisa tem como apoios teóricos, autores como: Fúlvia Rosemberg – que estabelece as bases para uma educação infantil de qualidade e as especificidades do profissional que atua nesta etapa; Tizuko M. Kishimoto – em relação a como operar na prática a educação por meio da atividade de brincar; Emmi Pikler e Zabalza – que trazem para a pesquisa a concepção de educação infantil propriamente dita.	concepções de infância e de pedagogia da infância; b) as manifestações das profissionais entrevistadas, apesar de sua experiência, revelam certo desconhecimento das normatizações, falta de clareza quanto às funções de cuidar e educar, embora concordem no que se refere à importância de se ter um olhar sempre para a criança; c) tal concordância aproxima as profissionais dos teóricos, que reconhecem a infância como uma fase importante e um momento vital na vida dos seres humanos, que deve ser vivido com qualidade pelas crianças e com um olhar especificamente voltado para a infância, pelos profissionais; e d) conceitos teóricos, normas legais e depoimentos das profissionais entrevistadas
--	--	--	---	--	--	--	--	--

									desenvolvimento infantil.
7	2018	CARVALHO, Kézia Costa de Oliveira Rocha	As múltiplas linguagens e o processo de formação do professor de educação infantil	Doutorado	SP	Sudeste	Investigar e analisar como os professores do curso de pedagogia de uma universidade particular do Município de São Paulo, em suas práticas educativas, trabalham as múltiplas linguagens na formação do professor de Educação Infantil. Como objetivos específicos, pretendeu analisar a prática pedagógica dos Professores quanto ao oferecimento de múltiplas linguagens nas disciplinas do curso de pedagogia e investigar como as alunas identificam, nas disciplinas estudadas o trabalho com essas linguagens.	Abordagem metodológica qualitativa. Foram entrevistadas 10 professoras do curso de pedagogia e 13 alunas do sexto semestre.	Os resultados apresentaram que as professoras utilizam diversas estratégias e mostraram como elas fazem para ofertar as múltiplas linguagens em suas disciplinas. Percebe-se, porém, que essas práticas ou estratégias estão voltadas muito mais para as crianças da pré-escola, do que para as crianças da creche.
8	2018	TOQUE TÃO, Sandra Cavaletti	Narrativas digitais multimodais na formação de professores da educação infantil	Mestrado	SP	Sudeste	Investigar como são produzidas as narrativas digitais multimodais em uma escola de educação infantil, bem como compreender o potencial dessas narrativas como recurso na formação de professores, numa perspectiva crítica colaborativa.	Abordagem teórico-metodológica da pesquisa Crítica de Colaboração, a qual visa criar relações colaborativas, entre os participantes, para a produção de conhecimentos críticos sobre as bases teóricas das práticas	Os resultados indicaram uma desconstrução do senso comum, pelos professores, sobre as Produções audiovisuais que permeiam a educação infantil. O processo reflexivo proposto nesta pesquisa sugeriu o

								<p>escolares e os interesses a que servem. O contexto desta pesquisa é uma escola pública Municipal de Educação Infantil de São Paulo. os participantes são uma gestora e 10 professores que compõem um grupo de formação da escola em questão os dados foram produzidos a partir de três instrumentos de coleta: questionário semi-estruturado sobre registro e documentação pedagógica; os excertos da gravação de áudio das sessões reflexivas e a produção, pelos professores, das narrativas digitais multimodais com recorte das cenas de temas específicos. Análise dos dados foi realizada pelo processo de descrever, informar, confrontar e reconstruir práticas pedagógicas e pela</p>	<p>desenvolvimento dos participantes por meio de um novo plano de Formação em Cadeira criativa para produzir novos significados às narrativas compartilhadas.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	---	---

								análise multimodal com base nas categorias enunciativas, descritivas e linguísticas.	
9	2018	PIETRO BON, Sandra Regina Gardach o	A formação do professor da educação infantil no contexto da modalidade de a distância: o curso de pedagogia em foco	Doutorado	Ponta Grossa / Paraná		Analisar os aportes teóricos e metodológicos que foram trazidos à prática pedagógica de professores (as) da educação infantil, por meio do estudo de um curso de Pedagogia, na modalidade a distância, de uma instituição de ensino superior pública paranaense.	O estudo teve uma perspectiva qualitativa e quantitativa em relação aos dados coletados por meio de questionário <i>online</i> , de natureza aplicada, com análise documental da proposta pedagógica do curso investigado. Para a estruturação do questionário quanto à formulação das questões, seguiram-se os parâmetros de Vieira (2009). Os sujeitos da pesquisa constituíram-se num total de 137 egressos de um curso de Pedagogia EaD, considerando que, a amostra final foi de 51 participantes, de polos diferentes do	Os dados obtidos revelam que o curso cumpriu com a formação necessária, em termos teóricos e metodológicos em relação à educação infantil, quanto aos saberes e conhecimentos profissionais e disciplinares, porém, lacunas emergiram da contribuição dos egressos em termos formativos, e isto se revela no aspecto da relação teórico-prática, na interação insuficiente quando da preparação dos estágios supervisionados na área, quanto às metodologias e formas de avaliação.

								interior do Paraná (Lapa, Prudentópolis, Dois Vizinhos, Apucarana, Pato Branco, Laranjeiras do Sul).	Nesse sentido, a hipótese pôde-se confirmar na medida em que houve uma preparação do curso para a prática pedagógica na etapa da educação infantil. Também, traz um produto educacional voltado à organização da prática pedagógica na educação infantil, para cursos de Pedagogia, na modalidade EaD, voltado aos Estágios Supervisionados na área, composto por momentos didáticos imprescindíveis para a realização do planejamento das ações docentes.
10	2017	NASCIMENTO, Flávia Costa do	Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação	Mestrado	Belém / Pará	Norte	Identificar as principais contribuições de um curso de formação continuada de professores da educação infantil, a nível de aperfeiçoamento, fundamentado na teoria histórico-cultural, para a efetivação de mudanças a nível de concepções e	Realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, fundamentada nas proposições de Vigotski, em estudos realizados por pesquisadores que seguem a teoria por ele formulada (Delari, Pino, Prestes,	Os resultados evidenciaram que o curso provocou mudanças nas concepções de criança, educação infantil e papel do professor/a, bem como contribuíram para modificações em

			continuad a				práticas professores/as participantes.	dos/as	Teixeira e Mello e Teixeira e Araújo), outros e estudiosos que tratam sobre a formação de professores da educação infantil, tais como Teixeira e Mello e Teixeira e Araújo. pesquisa foi realizada com professores/as cursistas do município de Castanhal-PA. Seguindo a orientação metodológica da teoria histórico-cultural de que é necessário compreender a gênese do problema analisado, a pesquisa foi dividida em duas etapas distintas. No primeiro momento, realizou-se a análise documental de quatro questionários semiabertos aplicados pela coordenação do programa, aos/às professores/as cursistas do município, no final do curso. A segunda etapa da pesquisa	suas práticas pedagógicas, contemplando-as em suas funções de professoras, coordenadora e diretora.
--	--	--	----------------	--	--	--	--	--------	--	---

								constou de uma pesquisa empírica realizada com duas professoras, uma coordenadora pedagógica e uma gestora que participaram do curso.	
11	2016	GONÇALVES, Taynara Martins Resende	O currículo nos cursos de Pedagogia: reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil	Mestrado	Uberaba / Minas Gerais	Sudeste	Conhecer e analisar como os cursos de Pedagogia na região do Triângulo Mineiro estão organizando seus currículos para atender as prescrições para a formação de professores da Educação Infantil exigidas pela legislação.	Este estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, explicativo e exploratório. A fundamentação teórica foi baseada em: Saviani (2009), Tardif (2002), Mizukami (2002), Pimenta (2001), Kuhlmann Jr. (1988), Silva (1999), Kishimoto (1999), Pinto (2012). Foi realizada uma análise do Projeto Político Pedagógico e das fichas de disciplinas de três cursos de Pedagogia na região do Triângulo Mineiro, tendo como contexto uma universidade federal, uma estadual e	Os resultados explicitaram que o maior desafio que perpassa a formação de professores para a Educação Infantil é o distanciamento entre a teoria estudada na Universidade e a realidade das salas de aulas, de forma que quando iniciam sua atuação prática, os professores se deparam com um contexto desconhecido, causando assim, insegurança, medo e desânimo. É preciso que os cursos de Pedagogia se preocupem mais em contextualizar a prática, relacionando-a à teoria abordada, a fim de formar um profissional

								uma particular, além de entrevistas realizadas com os docentes universitários responsáveis por disciplinas relacionadas à Educação Infantil, bem como com professores que atuam nesta área nos municípios nos quais as universidades estão localizadas.	mais seguro de sua atuação.
12	2016	BARTH OLOME U, Fabiana	Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil	Mestrado profissional	SP	Sudeste	Investigar a atuação da coordenação pedagógica no processo de construção de registros reflexivos como uma estratégia de formação continuada, em serviço, para professoras da educação infantil de uma creche indireta da rede Municipal de São Paulo levando em consideração as possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional dessas professoras.	Este estudo é uma pesquisa qualitativa e teve como procedimento metodológico a análise documental de registros produzidos pelo grupo de professoras, no período de 2014 a 2016, explorando quatro categorias de análise: o foco na observação da criança e o exercício de uma escrita reflexiva; a relação teoria e prática; a consciência e a intencionalidade; e,	Verificou-se que, ao registrar reflexivamente, o professor passa a se reconhecer como um mobilizador de conhecimento e como um socializador desse conhecimento, ou seja, para o outro e para o contexto, resultando em novas aprendizagens e saberes. Verificou-se também, que as observações e os registros dessas ações pedagógicas, quando compartilhados com outros, possibilitam reflexões teóricas e práticas e uma tomada

								manifestação de Emoções na escrita.	de consciência dessas ações, impulsionando as mudanças da/ na atuação docente. Fica evidente a importância do registro reflexivo e das habilidades com ele adquiridas, além de mostrar a prática reflexiva crítica como impulsionadora de mudanças na qualidade do ensino na educação infantil.
13	2018	RODRIGUES, Tania Márcia da Cunha	Compreensão sobre a mentalidade de infantil e a psicogênese na formação de professores de educação infantil em uma perspectiva piagetiana	Mestrado	Porto Alegre/RS	Sul	Investigar a construção conceitual entre a teoria e a prática, bem como as suas imbricações na compreensão de graduandos do Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior Pública quanto à noção de infância e ao entendimento sobre a criança; buscando, dessa maneira, detalhar a forma como estes pensam/constróem sua opinião sobre a mentalidade infantil e seu respectivo desenvolvimento.	A metodologia escolhida é de estudos de casos múltiplos com uso de entrevista semiestruturada, inspirada pelo método clínico de Jean Piaget, de forma a buscar o pensamento do sujeito além do conteúdo específico de suas respostas. A entrevistadora, portanto, utiliza contra-argumentos, com o ensejo de fazer com que os graduandos reflitam sobre suas próprias respostas, esclarecendo em exemplos práticos e	Os resultados mostram que a majoritária parte dos extratos relatados durante as entrevistas se aproximam consideravelmente e são coerentes com as contribuições de Piaget ao estudo da mentalidade infantil e da psicogênese. Foi possível concluir que uma expressiva parte dos graduandos entrevistados finaliza o curso de Pedagogia ou de formação em Educação Infantil sem que conheçam, com a profundidade apropriada, os

								<p>em teoria seu conhecimento pedagógico vinculado ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança.</p>	<p>princípios estudados e desenvolvidos por teóricos reconhecidos por sua influência para a Psicologia infantil. Apesar de ser possível identificar, na fala destes, considerável multiplicidade de informações, a análise dos extratos recolhidos em entrevista explícita que essas informações se misturam, tornando-se frágeis e pouco consistentes. Os estudos e as evidências apresentadas nesta pesquisa demonstram a necessidade de se investigar a forma como se constitui (ou não) o aprofundamento, quanto ao estudo do desenvolvimento infantil e das diferentes etapas do desenvolvimento psicológico das crianças, nos referidos cursos de formação.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO – ESTUDO EXPLORATÓRIO



Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE/CE
Curso de Mestrado em Educação
Autora da pesquisa: Daniela Dal Ongaro³⁶
Professor Responsável: Doris Pires Vargas Bolzan

APRENDIZAGEM DOCENTE: A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS FRENTE AO CONTEXTO DE PANDEMIA

A investigação que buscamos desenvolver está pautada na linha de pesquisa sobre a formação de professores, tendo como foco central a docência na Educação Infantil. Com isso, pretendemos “*Compreender os processos formativos envolvidos na aprendizagem da docência de professores que trabalham com bebês e crianças bem pequenas.*” No entanto, ao iniciar essa trajetória de pesquisa, fomos surpreendidos por uma mudança no cenário mundial em relação a muitos aspectos da vida humana, especialmente no campo educacional. Com o surgimento da pandemia do *covid 19 (COrona Vírus Disease – 2019)*, a educação brasileira e mundial precisou buscar estratégias e se reorganizar frente a um panorama distinto, nunca vivido no contexto educacional do século XXI. Com isso, a Educação Infantil, já imersa numa seara de desafios e enfrentamentos socio políticos, precisou também se “reinventar”. E, a partir dessa “nova realidade”, os professores começam a enfrentar ainda mais desafios, agora fora do escopo presencial, o que certamente, passou a fazer parte de uma nova forma de ser/pensar/agir/sentir de professores, famílias e crianças.

Diante desse “novo cenário educacional” que está posto, e refletido fortemente sobre os estudos, reflexões e encaminhamentos dessa pesquisa, não poderíamos deixar de contemplar o cenário permeado pelas mudanças (im)postas pelo *covid 19*, nessa trajetória investigativa. Dito isso, sabemos que, a partir desse momento histórico, novas configurações se farão necessárias para que a Educação Infantil continue existindo e não perca o espaço e prestígio sócio-político e cultural que, por anos, lutou-se para conquistar.

Desse modo, cientes da complexidade de estudos e reflexões que esse *contexto emergente* nos impõe, elegemos como primeira etapa da pesquisa, um

³⁶ Acadêmica do Curso de Mestrado (acadêmico) em Educação/PPGE/UFSM. E-mail: dani.gpfope@gmail.com. Telefone/WhatsApp: (55) 999400544.

estudo exploratório/questionário para “conhecer e compreender os desafios e aprendizagens que o trabalho remoto, em contexto de pandemia mundial, trouxe aos professores que trabalham com crianças de 0 a 3 anos de idade”. Nosso público de professores se encontra na Rede Municipal de Educação Infantil de Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

ETAPA 1 – QUESTIONÁRIO – Estudo Exploratório

Dados Pessoais

1) Sexo:

Feminino Masculino Prefiro não identificar

2) Faixa etária:

- menos de 24 anos 24 a 30 anos
 31 a 40 anos
 41 a 50 anos
 51 a 60 anos
 61 anos ou mais

3) Formação inicial (1ª graduação):

- Pedagogia
 Outro curso: _____

4) Titulação / especifique a área e o ano de conclusão

- Graduação _____
 Especialização _____
 Mestrado _____
 Doutorado _____

5) Que tipo de formação continuada você participa?:

- As propostas pela sua instituição (Smed)
 Procuo por iniciativa própria
 Participo de grupo de pesquisa
 Outras. Qual (is)? _____

6) Trabalha com outro nível de ensino? Qual?

- Sim _____
 Não

7) Atua em mais de uma escola/instituição?

- Sim

() Não

8) Regime de trabalho na(s) escola(s) em que atua

() 20h

() 40h

() 60h

9) Atua apenas como professora ou exerce outra função na(s) escola(s) em que trabalha?

() Apenas como professora

() Outra função _____

Pesquisa de dados

Tópico 1 – Desafios - *Pandemia/isolamento social – educação remota*

1. Você considera importante o acesso às tecnologias pelas crianças de 0 a 3 anos?

() Sim

() Não

() Às vezes

Por quê? _____

2. Na Educação Infantil é possível se trabalhar remotamente?

() Sim, mas não tem sentido para mim

() Sim, mas é cansativo para mim

() sim, mas é difícil para mim

() Não, é difícil organizar propostas que contemplem as necessidades das crianças.

() Não, pois as interações entre professor e criança perdem a qualidade pela falta de contato presencial/físico.

() Outro. Qual? _____

3. A experiência de educação digital é uma possibilidade, complementar a outro trabalho realizado, para as crianças bem pequenas (0 a 3 anos), fora da pandemia?

() Sim

() Não

Por quê? _____

4. De que forma estás trabalhando com teus bebês e crianças bem pequenas? (pode ser mais de uma alternativa)

() Computador

() Telefone

- Celular/Smartfone
- Encaminhando materiais para casa
- Não estou trabalhando
- Outra forma. Qual? _____

5. Antes da pandemia, você utilizava as tecnologias digitais para desenvolver seu trabalho pedagógico? Marque quais! (pode ser mais de uma alternativa)

- Plataformas educacionais
- Computadores
- Televisores
- Aparelho de som/áudio
- Não utilizava
- Outras. Quais? _____

6. Quais os tipos de propostas, ou formas de contato, você tem com os alunos nesse período de distanciamento social? (Pode ser mais de uma alternativa)

- Liga para os alunos/famílias
- Envia mensagens pelo WhatsApp
- Vai até as residências
- Leva materiais até a escola para as crianças retirarem
- Utiliza algum veículo do município para enviar as atividades até a residências das crianças
- Outros. Quais? _____

7. Quais as principais necessidades identificadas, no seu público de crianças? (Pode ser mais de uma alternativa)

- Ver a professora
- Ir na escola
- Ver os colegas
- Brincar com os colegas
- Comer a comida da escola
- Outros. Quais? _____

Tópico 2 – Aprendizagens – reinvenções frente a pandemia

8. Quais aprendizagens você conquistou com a experiência do trabalho remoto?

- A fazer vídeos com o celular
- A criar animações
- A desenvolver propostas interativas com as crianças/famílias por via remota

- () A conhecer plataformas digitais
- () Criar materiais pedagógicos e compartilhar por meio digital
- () Outras. Quais? _____

9. Que ideias você sugere para quem tem que desenvolver o trabalho remoto com crianças de 0 a 3 anos?

10. Como professor(a), qual o sentimento presente a partir das interações e brincadeiras que realizastes com as crianças e famílias?

Você aceitaria dar uma entrevista, virtual ou presencial (a combinar)?

- () Sim.
- () Não

Nome:

Instituição:

E-mail:

Contato whatsapp:

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Aprendizagem da Docência: a constituição do ser professor de bebês e crianças pequenas frente ao contexto emergencial pandêmico

Pesquisador responsável: Doris Pires Vargas Bolzan.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação.

Telefone e endereço postal completo: (55) 99940-0544. Rua João Batista da Cruz Jobim. Nº. 11/apt 408 - Bairro Medianeira. CEP: 97060-330 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria

Autora da pesquisa: Daniela Dal Ongaro

Matrícula: 201970420

Eu Doris Pires Vargas Bolzan, orientadora responsável pela pesquisa APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS FRENTE AO CONTEXTO EMERGENCIAL PANDÊMICO, o convido, juntamente com Daniela Dal Ongaro a participar como voluntário deste estudo.

Por meio dessa pesquisa buscamos compreender a repercussão dos processos formativos que constituem a docência na educação de/com bebês e crianças pequenas a partir da educação remota emergencial. Acreditamos, pois, que a mesma, se constitui como uma proposta de investigação que visa favorecer e fomentar as discussões, reflexões e práticas formativas docentes

voltadas ao ensino de bebês e crianças pequenas, seja no ensino presencial, como no ensino remoto [educação remota] emergencial, o qual tivemos a experiência de vivenciar na trajetória de desenvolvimento desta pesquisa. Para seu desenvolvimento, em um primeiro momento realizamos um questionário, que serviu como estudo exploratório, o qual foi aplicado às professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Na sequência, após a coleta das informações e sua análise, organizamos um roteiro, baseado em tópicos guia para a realização de entrevistas narrativas com professoras da mesma rede de ensino. As entrevistas que iremos realizar, serão posteriormente gravadas e transcritas, ficando sob o sigilo da autora e da pesquisadora responsável. Em seguida, será realizada a análise das narrativas tecidas pelas professoras, visando identificar os elementos que corroborem com nossa proposta.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

As informações, desta pesquisa, serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu, _____,
portadora da identidade nº _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa, dos possíveis riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade.

Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância

em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do orientador
responsável pela
pesquisa

Autora da pesquisa

Santa Maria: _____/_____/_____

APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Aprendizagem da Docência: a constituição do ser professor de bebês e crianças pequenas frente ao contexto emergencial pandêmico

Pesquisador Responsável: Prof^a Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Departamento de Metodologia de Ensino (MEN).

Endereço: CE/UFSM – Sala 3336B – sala da pesquisadora responsável. Telefone para contato com o PPGE: (55) 3220-8023.

Autora: Daniela Dal Ongaro

Telefones para contato: (55) 91121327 (pesquisadora responsável) e (55) 3220-8023 (PPGE).

Local de coleta de dados: Escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria

O responsável pelo projeto se compromete a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, no período de março a maio de 2020, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Informa, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução da presente pesquisa e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, CE/UFSM – Sala 3336B – sala da pesquisadora responsável, 97105-970 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Doris Pires Vargas Bolzan. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em 09/06/2021, com o número de registro CAAE 47671921.1.0000.5346.

Santa Maria, 17 de julho de 2021.

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura da Autora da Pesquisa