

## Ensino remoto na educação infantil: uma análise a partir da percepção das professoras de instituições públicas

Andréia Paula Basei<sup>1</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6675-6076>

### Resumo

Este trabalho se propõe a analisar a percepção das professoras sobre o desenvolvimento do ensino remoto na educação infantil durante o ano letivo de 2020, marcado pela pandemia da Covid-19. Por meio de uma pesquisa qualitativa descritiva e de campo, foi realizada uma interlocução com dez professoras de instituições públicas de educação infantil de quatro municípios de pequeno porte da microrregião norte central do estado do Paraná/Brasil. Os dados foram analisados mediante a análise de conteúdo. O estudo evidencia os desafios das práticas pedagógicas remotas, as quais precisaram ser revistas e reinventadas diante de um cenário de emergência que não possibilitou o planejamento e a preparação adequada das professoras, das estruturas, equipamentos, recursos e materiais pedagógicos. Conclui-se que a pandemia trouxe desafios para o setor educacional e que as professoras têm se mostrado resilientes para assegurar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

**Palavras-chave:** educação infantil; ensino remoto; práticas pedagógicas.

### Abstract

This paper aims to analyze the perception of teachers about the development of remote teaching in early childhood education during the 2020 school year, marked by the Covid-19 pandemic. Through a qualitative descriptive and field research, a dialogue was carried out with ten teachers from public institutions of early childhood education in four small municipalities in the north central microregion of the state of Paraná/Brazil. Data were analyzed using content analysis. The study highlights the challenges of remote pedagogical practices, which needed to be revised and reinvented in an emergency scenario that did not allow for adequate planning and preparation of teachers, structures, equipment, resources and pedagogical materials. It is concluded that the pandemic brought challenges to the educational sector and that teachers have shown themselves to be resilient to ensure the quality of the teaching and learning process of children.

**Keywords:** child education; remote teaching; pedagogical practices.

## 1 Introdução

A pandemia do coronavírus (Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2, SARS-CoV-2) colocou a população mundial em estado de isolamento social, o que

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Docente do Departamento de Ciências do Movimento Humano da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Campus Regional do Vale do Ivaí, [andreibasei@yahoo.com.br](mailto:andreibasei@yahoo.com.br)

impossibilitou inúmeras atividades cotidianamente realizadas como reuniões familiares, de trabalho, de lazer, de esporte, de estudos, entre inúmeras outras. No Brasil, a interrupção do atendimento presencial das instituições educacionais – dentre estas as instituições de educação infantil - exigiu que fossem tomadas providências emergenciais pelos gestores, professores e demais envolvidos no processo educacional. Dentre estas medidas, adotou-se o ensino remoto na perspectiva de que os prejuízos no processo de ensino e aprendizagem fossem amenizados.

De acordo com Hodges *et al.* (2020) o ensino remoto de emergência é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente e que retornam a esse formato assim que a crise ou emergência diminui. O objetivo principal nessas circunstâncias é fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise.

Desse modo, o ensino remoto ganhou espaço em nível mundial. Essa forma de ensino se caracteriza por atividades mediadas, principalmente, por plataformas digitais que podem ocorrer de forma síncrona e assíncrona ou aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações, as quais possibilitam contatos e encontros frequentes e o desenvolvimento de um cronograma de atividades tal qual era proposto pelo ensino no formato presencial. Todas estas ações exigem uma adaptação das instituições educacionais, dos professores, das crianças, das famílias, assim como, das metodologias utilizadas e dos materiais pedagógicos, como a criação de slides, vídeos, áudios, entre outros recursos que possam auxiliar as crianças no processo de aprendizagem.

Tal situação excepcional trouxe impactos de diferentes proporções para todos os envolvidos no processo educacional. Dentre esses, destacam-se os desafios e responsabilidades que se depararam as professoras atuantes na educação infantil tendo em vista as características das crianças com os quais atuam. Assim, esta pesquisa se pauta na importância de compreender as percepções construídas pelas professoras a partir das experiências vivenciadas no seu cotidiano diante da necessidade de desenvolver o ensino remoto na educação infantil e da tarefa de “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 35).

## 2 Metodologia

A metodologia proposta para este estudo é de natureza qualitativa a qual, de acordo com Lüdke e André (2011), tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, os dados coletados são, predominantemente, descritivos e a preocupação é com o processo, com o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida, são focos de atenção especial do pesquisador.

A pesquisa foi desenvolvida com dez professoras de educação infantil de instituições públicas municipais de quatro municípios da microrregião norte central do estado do Paraná, Brasil. Para assegurar o anonimato das participantes foram utilizados códigos (P1 a P10) para identificação das professoras. O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, realizada individualmente e de forma remota por meio de uma plataforma digital, a qual foi gravada e, posteriormente, transcrita na íntegra.

Os dados obtidos foram categorizados e analisados com base no método de análise de conteúdo, que consiste em um conjunto de técnicas de análise de comunicações, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos que possibilitam descrever os conteúdos das mensagens que compõem os dados de investigação (BARDIN, 2011). Efetuou-se esse procedimento a partir das três fases do método: a pré-análise, que consistiu na leitura flutuante e preparação do

material; a exploração do material, sendo realizado o processo de codificação das informações, por meio de classificação e agregação do conteúdo; e o tratamento dos resultados e interpretações acerca das inferências e análise dos resultados obtidos na pesquisa (BARDIN, 2011).

Na análise de conteúdo foi empregado o método de análise categorial, que corresponde ao conjunto de elementos com título genérico, por meio do agrupamento de informações com características comuns (BARDIN, 2011). As categorias da pesquisa foram estabelecidas *a priori*, sendo estas: a) sentimentos com relação ao ensino remoto; b) conhecimentos e capacitação para desenvolver o ensino remoto; c) infraestrutura das escolas e ensino remoto; d) planejamento, dificuldades e aspectos positivos do ensino remoto na educação infantil.

### 3 Apresentação e discussão dos resultados

Nesta seção, são apresentados e discutidos os dados empíricos da pesquisa categorizados a partir dos conjuntos de elementos que evidenciam similitudes e os casos específicos de diferenciação no interior das categorias temáticas do estudo.

#### 3.1 Sentimentos com relação ao ensino remoto

O exercício da docência é, por natureza, complexo e exige das professoras inúmeros conhecimentos, habilidades e competências, e por esse motivo, certamente as professoras precisam enfrentar diferentes situações no decorrer de sua carreira profissional. O período vivido diante da pandemia no decorrer do ano letivo de 2020, despertou inúmeros sentimentos entre as professoras, com os quais tiveram que lidar para se adaptar às novas condições impostas pelo contexto.

Nos excertos das falas das professoras é possível notar que os principais sentimentos despertados com relação ao ensino remoto na educação infantil foram de: surpresa, choque, receio, preocupação e incerteza.

“Uma *surpresa* e um *susto* para todos, pois é uma realidade que ninguém viveu” (P5).

“Foi uma *surpresa*, ninguém estava preparado para essa situação” (P6).

“No geral, foi algo que gerou uma série de sentimentos, como *espanto*, *medo* do desconhecido, e acima de tudo a *incerteza* de que traria resultados” (P7).

“Foi *surpresa* para todos, pois ninguém estava esperando um momento como esse para a educação” (P9).

“Pra mim foi *assustador*, porque eu imaginei como que vai ser o desenvolvimento das crianças? [...] Quando falaram que nós íamos fazer essa atividade remota, eu até imaginei que seria pouco tempo, [...] só que conforme foi passando os dias [...] foi me acalmando porque não era só eu, não era só a nossa cidade, e estamos aí, vamos fazer o que? [...] Primeiro eles [pais] estavam todos assustados, e não sabiam o que iam fazer. Teve umas duas ou três que falaram que não iam fazer porque não era responsabilidade deles, então teve até uma certa agressividade com palavras, lógico que não foi físico, mas eles se negaram e depois de muita insistência, conversando com a diretora aí eles perceberam que aquilo não era responsabilidade somente deles, era da sociedade inteira, que nós não estávamos fechando a escola, a gente só estava mudando a forma de ensino” (P1).

“Ficamos *preocupados* se conseguiríamos desenvolver as atividades com os alunos, achávamos que logo voltaríamos à normalidade, porém não foi isso que aconteceu. Os pais estão participando na medida do possível, uns mais e outros menos” (P3).

“Foi um *choque*, achávamos que *não seria possível*. No início os pais não tiveram uma boa aceitação, hoje todos têm um bom retorno das atividades” (P2).

Embora os sentimentos despertados não se configuravam como positivos, as professoras destacaram em suas falas que a situação nova, nunca vivenciada por elas, trouxe também a necessidade e exigência de inovações para o desenvolvimento do seu trabalho.

“No primeiro momento foi um *choque* para os pais, alunos e, principalmente, para os professores, pois tivemos que nos *readaptarmos e enfrentarmos novos desafios* na nossa prática pedagógica. Mas com as orientações da equipe escolar e do Departamento de Educação, *fomos criando estratégias* que pudessem dar continuidade na aprendizagem dos alunos de maneira remota” (P4).

“A princípio houve certo *receio*, afinal, nunca tivemos contato com o ensino remoto e então não sabíamos como iria funcionar. A nossa maior *preocupação* também era em relação aos pais, porque naquele momento eles passariam ser os ‘professores’ dos filhos, e não tinha como saber se ia ou não dar certo. Foi um processo de *intensas adaptações*, tanto para a instituição quanto para os pais e alunos” (P10).

“Uma *novidade* para todos, alguns pais não gostaram, mas tiveram que aceitar porque não era o professor que estava querendo, mas sim que era um decreto” (P8).

Fica evidente a partir das falas das professoras que foi um período de muita instabilidade e incerteza para todos. Esses sentimentos, associados ao “medo da contaminação e o distanciamento social podem afetar os relacionamentos, senso de competência para agir e senso de autonomia para tomar decisões” (LINHARES; ENUMO, 2020, p. 7).

É preciso considerar que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 31), ou seja, o trabalho das professoras, inevitavelmente, está imbricado com as interações estabelecidas com diferentes atores do campo educacional. Assim sendo, as falas trazem indicativos de que as professoras, consideradas na maioria das vezes, como as principais responsáveis pela aprendizagem das crianças, pela qualidade do trabalho das instituições de educação infantil e do sistema educacional como um todo se viram diante de um cenário desafiador em que necessitaram de uma atitude resiliente para desempenhar as suas funções.

### 3.2 Conhecimentos e capacitação para desenvolver o ensino remoto

As professoras, as crianças e suas famílias precisaram, repentinamente, familiarizar-se com o uso de equipamentos digitais, aplicativos e outras ferramentas tecnológicas ocasionando, algumas vezes, a quebra de paradigmas com relação à utilização de tecnologias digitais no processo de ensino. Todavia, é importante ressaltar que o universo tratado aqui é a educação infantil, especificamente as práticas com crianças de 3 a 5 anos de idade, e que, a conjuntura do momento analisado traz impactos diretos no desenvolvimento infantil. Para além dos conhecimentos e capacitação das professoras existem inúmeros outros elementos a serem considerados, dentre os quais a falta de acesso e autonomia das crianças diante dos recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, esta categoria temática reúne as falas das professoras ao serem indagadas sobre os seus conhecimentos e capacitação para desenvolver o ensino remoto.

“[...] *não, eu sempre ouvia falar*, e a gente também já estudo EAD, *imaginava que era até uma coisa mais simples de se fazer*, mas conforme foi passando os dia eu, eu digo por mim, eu vejo assim que as crianças não têm interesse em aprender através dessa forma de ensino, então eu não tinha esse preparo, porque a minha intenção é chamar

a atenção das crianças pra aprender e quando eu vejo que eles não tem interesse eu fico frustrada, acabo assim, ficando preocupada e tento buscar outras formas pra ajudar mais eu vejo que não tem muito resultado. *Não* [não houve capacitação], *a única coisa que foi falado é que nós estaríamos intercalando as atividades da apostila*, que já faz algum tempo que nós trabalhamos com a apostila da rede Max, e que seria uma revisão quinzenal com as atividades impressas e do contrário se algum pai tivesse alguma dúvida nós estaríamos orientando pelo WhatsApp” (P1).

“*Não estava preparada*, tenho alguns recursos, mas usamos um aplicativo para montar os vídeos para as crianças, e ainda estamos aprendendo a utilizar essa nova ferramenta. *Não houve nenhum curso de formação* para esta forma de ensino, a gente *trocava experiências* que estávamos tendo nas salas” (P2).

“*Ninguém estava preparado* para este evento atípico, não foi feito curso *nenhum de capacitação*” (P3).

“Com certeza *não estava preparada para trabalhar de forma remota*, mas com essa situação atual, foi necessário utilizar de meios tecnológicos para dar continuidade na aprendizagem dos alunos. *Não foram realizadas capacitações* para os professores, porém houve orientações necessárias para darmos continuidade ao trabalho com os alunos, pois a ferramenta utilizada (WhatsApp), já era de conhecimento de todos os professores” (P4).

“*Possuía conhecimento do uso do celular* tais como, utilizar o celular e encaminhar fotos e vídeos, pois *o município não ofereceu nenhum recurso diferente e nenhum tipo de capacitação*” (P5).

“*Não*, mas no decorrer desse processo, *cada professor foi aprendendo com o outro*, se um não sabia utilizar um aplicativo o outro ajudava, teve *troca de informação*, e com isso agora todos conseguem usar a tecnologia com mais facilidade” (P6).

“Com certeza *nenhum de nós estávamos* preparados, e, muito menos estava capacitada com métodos e habilidades tecnológicas. *Não recebemos nenhum tipo de formação*, apenas orientações, tivemos que ir em busca de uma *readaptação por conta própria*” (P7).

“*Não, muito* [não possuía conhecimentos]. *Nenhuma capacitação*” (P8).

“*Não estava preparada*, possuía *alguns conhecimentos* sobre como utilizar as novas tecnologias, foi uma *experiência nova*. *Não foi realizado nenhum tipo de capacitação* no início das atividades remotas” (P9).

“*Não tivemos nenhum curso de capacitação*, *tivemos que nos virar sozinhas*. No início foi um pouco complicado por conta de termos que nos adaptar ao computador e tudo mais. Mas demos conta do recado” (10).

Numa análise global dos relatos das professoras, verificou-se que nenhuma delas julgou possuir todos os conhecimentos necessários para atender as demandas do contexto e, acima de tudo, para garantir a efetividade do processo de ensino e aprendizagem para as crianças. De igual modo, as falas evidenciam a inexistência de atividades de capacitação e o sentimento de isolamento e solidão para enfrentar os novos desafios.

Os dados obtidos nesta pesquisa coadunam com os resultados encontrados por Vieira e Falciano (2020) ao realizarem uma pesquisa junto a 1.904 secretarias municipais de educação (SME) ou órgão equivalente de 26 estados brasileiros no período de abril a junho de 2020. Segundo o estudo, “as SME declararam que os profissionais de educação enfrentavam dificuldade em relação aos meios digitais (58,1%) e a formação para uso de tecnologias e mídias diversas (68,9%)” (VIEIRA; FALCIANO, 2020, p. 796).

Existe semelhança também com relação à ausência de capacitação, ressaltada nas falas das professoras e a pesquisa de Vieira e Falciano (2020, p. 800), de que “é preocupante saber que mais da metade dos/as que estavam atuando na EI, não haviam recebido qualquer formação para lidar com tecnologias digitais”. De igual maneira, os dados do relatório técnico da pesquisa realizada pelo Grupo Gestado (2020), no período de 8 a 30 de junho de 2020, com 15.654 professores(as) das redes públicas da Educação Básica de todos os estados brasileiros, aponta que é de 53,6% a proporção de professores das redes municipais de ensino que não recebeu nenhum tipo de formação para uso de tecnologias digitais.

Sobre estes aspectos, Linhares e Enumo (2020, p. 5) apontam que “a ausência do suporte educacional ou a realização do ensino fragmentado, sem prévia estruturação e organização adequada, pode se constituir em um fator de risco ao desenvolvimento das crianças”. Os autores alertam, também, que este formato de ensino pode “gerar um excesso do uso de telas, o que pode ser prejudicial ao desenvolvimento e saúde das crianças” (LINHARES; ENUMO, 2020, p. 5).

### 3.3 Infraestrutura das escolas e o ensino remoto

De acordo com Garcia (2014, p. 139) a infraestrutura escolar abrange “[...] condições materiais, condições físicas, recursos físicos, recursos pedagógicos, dependências, equipamentos, infraestrutura física, infraestrutura escolar”. Desse modo, trata-se de “um sistema de elementos estruturais, inter-relacionados, que inclui o edifício escolar, as instalações, os equipamentos e os serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e impulsionar a aprendizagem do aluno” (GARCIA, 2014, p. 140).

É de conhecimento que a infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas e na aprendizagem das crianças. No caso da educação infantil, esses aspectos podem interferir nas experiências que devem ser oportunizadas às crianças. Considerando o período deste estudo, a suspensão do ensino presencial e as formas encontradas para realizar as atividades, estes aspectos estão diretamente relacionados com recursos alternativos para minimizar os impactos no desenvolvimento das crianças ocasionados pelo distanciamento social.

Sendo assim, são apresentados na sequência os relatos das professoras ao serem inquiridas sobre a disponibilização de estruturas, equipamentos e recursos pelas instituições de educação infantil.

“Como nós usamos a apostila, então a parte mais tecnológica tá sendo o que? Os meios de comunicação através de aplicativos de WhatsApp. [...] na escola a única coisa que nós estamos oferecendo é a apostila e atividades fotocopiadas e as redes sociais só então em partes [disponibiliza estrutura e recursos]. *Utilizo o celular, o computador pra enviar vídeos e se for preciso assim, tá entrando em contato com as crianças é o próprio celular mesmo*, então eu não dependo muito da escola agora quando depende das atividades de impressão aí a gente faz a impressão aqui” (P1).

“*A escola não recebeu recursos suficientes dos equipamentos, precisou melhorar a velocidade da internet, pois não era compatível com a demanda*” (P2).

“*A escola não possui nenhum tipo de equipamento a não ser a impressora na qual usamos para imprimir as atividades dos alunos. Usamos celulares pessoais para comunicar com os pais através de um grupo no WhatsApp, no qual eles mandam fotos das crianças fazendo tarefa e também tiram dúvidas*” (P3).

“Na educação Infantil, como são alunos pequenos, foram criados *grupos de WhatsApp*, e assim, todos os dias faço vídeos explicando as atividades propostas do dia, pois as atividades são entregues para os responsáveis todas as quartas-feiras na escola. Neste grupo todos os meus alunos estão inseridos e participando de todas as atividades propostas” (P4).

“É uma questão vaga, pois *a escola não possui nem internet de qualidade* para a realização das atividades, portanto a única tecnologia utilizada é o uso do *celular de cada professor*, trabalhando com grupos de WhatsApp” (P5).

“*A escola não possuía equipamentos necessários*, pois não apresenta recursos, nós professores *usamos os nossos próprios materiais*, algo que a escola pôde mudar foi a *velocidade da internet*” (P6).

“A nossa principal ferramenta de comunicação e interação com os alunos e seus familiares se faz pelo uso de aparelhos celulares, através de grupos de WhatsApp, sendo que *estes aparelhos são particulares e não da instituição pública*” (P7).

“Para atendimento remoto *uso os equipamentos da minha casa*, para atendimento remoto via WhatsApp, *tive que trocar até o celular*, trabalho em várias escolas e CMEI e estou em todos os grupos” (P8).

“*A escola não disponibilizou material nenhum*. Os materiais utilizados foram os *próprios celulares e computadores*” (P9).

“No início continuamos utilizando a apostila, porém quando ela terminou o departamento de educação optou por não utilizar mais a apostila. Tivemos que começar a *usar os próprios computadores* e fazer seus planejamentos em casa. O CMEI nos disponibiliza um computador e uma impressora, mas a maioria das professoras utilizam mais a impressora para imprimir as atividades que mandam para as crianças. Nós utilizamos os nossos computadores apenas, os outros materiais são disponibilizados pelo CMEI” (P10).

Observa-se, a partir dos relatos, que todas as professoras utilizam a infraestrutura que disponibilizam em casa, bem como seus próprios equipamentos para realizar o seu trabalho. Embora as instituições de educação infantil disponibilizem equipamentos tecnológicos para as professoras planejar suas atividades, elaborar/imprimir materiais e também manter contato com as crianças e com suas famílias, devido à necessidade de distanciamento social, as falas revelam a impossibilidade de atender a demanda das professoras de forma individualizada. As reflexões de Campos e Durlí (2021, p. 239) corroboram com o que se observa na fala das professoras:

A coexistência de ensino presencial e não presencial representa a duplicação da carga de trabalho desses profissionais, além, é lógico, dos custos financeiros que já estão sob sua responsabilidade: equipamentos privados, linhas telefônicas e planos de internet, igualmente sob sua responsabilidade individual. [...] sem dotação orçamentária para isso, escolas e seus profissionais arcam com os custos financeiros, emocionais e de saúde que isso implica (CAMPOS; DURLI, 2021, p. 239).

Há que se destacar ainda que o principal recurso utilizado pelas professoras é o aplicativo WhatsApp. Conforme Barbosa e Shitsuka (2020, p. 1) “o WhatsApp se tornou um aplicativo versátil, prático e com muitas funcionalidades e de fácil manuseio, podendo gerar inovação no ensino”, e que “a capacidade de gerar muitas redes sociais através de formação de grupos e plataformas possibilita uma interação entre os atores sociais envolvidos”.

Apesar disso, compreende-se que a utilização do aplicativo na educação infantil traz consequências negativas para a aprendizagem das crianças, uma vez que, parte-se do entendimento de que é “[...] 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” e que para isso é fundamental ancorar as práticas pedagógicas com crianças nas interações e brincadeiras (BRASIL, 2010). Desse modo, mesmo diante das adversidades do contexto da pandemia, não é possível naturalizar e aceitar que esses métodos criados e

utilizados de forma emergencial são capazes de suprir as necessidades ou ter uma efetividade semelhante ao trabalho docente realizado presencialmente nas instituições que atendem as crianças.

### 3.4 Planejamento, dificuldades e aspectos positivos do ensino remoto na educação infantil

Nesta categoria, são apresentados e analisados, inicialmente, os aspectos relativos ao planejamento e desenvolvimento do ensino remoto. O planejamento se configura como uma parte muito importante no trabalho docente que envolve a tomada de decisões e um processo de reflexão constante que expressa a intencionalidade, a partir das melhores condições e possibilidades para desenvolver todas as habilidades, capacidades e potencialidades das crianças, seja na dimensão cognitiva, motora, afetiva ou social.

Diante das necessidades de adaptação das práticas tradicionalmente desenvolvidas, assim como da sinalização das professoras sobre a necessidade de buscar por novos conhecimentos para atender as especificidades deste formato de ensino, buscou-se compreender como foi realizado o planejamento e desenvolvimento das atividades. As falas abaixo revelam as estratégias criadas para adaptar tanto as atividades das professoras como as atividades desenvolvidas junto às crianças.

“O planejamento ele vai seguir, [...] a metodologia que a gente usa na sala mesmo só que de *uma forma mais simples que os pais consigam explicar*. As atividades que a gente vê que eles não conseguem fazer, porque as vezes *os pais não têm um nível de escolaridade maior*, aí a gente deixa, porque não tem como mandar, também porque eles não vão fazer, e continua naquilo que sabe que os alunos já tinham dado início na sala, de forma simples mesmo. [...] nós estamos cumprindo nosso horário na escola, até porque se os pais que vem buscar as atividades e eles tiverem alguma dúvida, eles podem vir aqui na escola que nós vamos explicar de novo, tipo um feedback. O planejamento na verdade a gente faz quando o ano é normal, no começo do ano e no meio do ano, já o plano de aula é semanal que a gente faz” (P1).

“É feito *semanalmente* por nós professoras e acompanhado pelo supervisor da turma e *cada professor usa o método que acha melhor para a turma*. Quando é necessário ser revisto é organizado com cronograma de planejamento” (P2).

“Nós professores continuamos indo para a escola, preparando as atividades através do planejamento da série que trabalhamos. O planejamento é feito trimestralmente. As atividades remotas estão sendo através de folha impressa e *enviadas para as crianças uma vez por semana*” (P3).

“Realizamos o planejamento das atividades em casa e no dia da *entrega das atividades para os pais*. Desta forma, não é necessária a presença do professor nos outros dias na escola. Realizo *atendimento pelo WhatsApp* na minha casa diariamente para os pais” (P4).

“Os *professores vão até a escola* para estar fazendo o planejamento das atividades. Somente as explicações e a comunicação com os pais que é feito de forma remota” (P5).

“O planejamento é realizado *semanalmente* pelo professor e acompanhado pelo supervisor da turma, isso é de responsabilidade de nós professores, se organizamos *isso de forma remota* ou se organizamos *na escola nas quartas-feiras*” (P6).

“*Nos deslocamos determinados dias à escola* para realizar o planejamento e organização das atividades, sendo que sempre estamos discutindo e tendo reuniões e orientações sobre o que será trabalhado” (P7).

“[...] antes de elaborar, conversamos via WhatsApp para ver o que vamos elaborar. Estamos trabalhando de *forma remota e também entregando materiais impressos*. E sempre que necessário discutimos essa elaboração das atividades, via aplicativo ou e-mail” (P8).

“São planejadas *semanalmente* na escola para cada quinze dias” (P9).

“*Cada professora realiza o seu planejamento em casa mesmo*, e todas as segundas-feiras nos reunimos no CMEI apenas para *entregar as atividades*. Alguma outra questão que temos que resolver, normalmente estão sendo resolvidas pelo WhatsApp” (P10).

É notável que as falas das professoras transparecem, de algum modo, as potencialidades e as fragilidades do contexto vivenciado por elas. Corroboram com esta discussão os apontamentos de Campos e Durli (2021, p. 236):

As dimensões constitutivas do trabalho docente com crianças pequenas ficam “distorcidas” e “invertidas” na lógica que orienta as atividades não presenciais: professoras e professores precisam planejar propostas que sejam compreensíveis e legíveis para as famílias, pois são estas que ocuparão o centro dos processos de mediação junto às crianças, carecendo, no entanto, da intencionalidade pedagógica (CAMPOS; DURLI, 2021, p. 236).

Destarte, não podem ser desconsideradas as necessidades de aprendizagens das crianças, de modo que, o planejamento e a mediação das ações junto às crianças que precisaram ser repensados com atividades pedagógicas compartilhadas pelo uso da internet, não podem deixar de oportunizar “à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18).

Nota-se que as medidas adotadas para o desenvolvimento das atividades na educação infantil, relatadas pelas professoras, seguem a tendência nacional exposta no estudo de Vieira e Falciano (2020). De acordo com os autores, as três medidas mais frequentes adotadas pelos municípios foram: a determinação de envio de tarefas para as famílias realizarem com as crianças (82,5%), a disponibilidade para atendimento e orientação às famílias (64,9%) e a participação em atividades de formação em serviço (on-line). Ademais, mesmo com as medidas de isolamento social, em muitos municípios (36,8%) houve a determinação de presença nas escolas ou na secretaria em sistema de rodízio (VIEIRA; FALCIANO, 2020, p. 797).

O segundo aspecto analisado nesta categoria diz respeito às dificuldades enfrentadas pelas professoras. Parte-se do pressuposto que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança levando em conta os aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996), por meio da ampliação do “universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” (BRASIL, 2017). Diante disso, as barreiras e dificuldades impostas pela implementação do ensino remoto se tornaram evidentes no cotidiano das professoras. Como é possível observar nas narrativas abaixo, grande parte delas relaciona-se ao comprometimento dos pais com relação à aprendizagem das crianças, o que traz consequências para o desenvolvimento das práticas pedagógicas propostas pelas professoras.

“O *acesso*, porque *nem todos os pais tem internet* pra tá entrando no grupo diariamente, e como eu faço orientação todos os dias então, tinha pai que entrava uma vez na semana e quando entrava acabava se perdendo nas atividades. [...] muitos dos pais acabaram até desistindo por causa disso, porque eles falam assim: eu não tenho crédito e internet em casa e ao invés de melhorar acabou piorando. Os pais não estão

tendo aquele comprometimento de que a criança tem que aprender, eles estão fazendo as atividades pras crianças só como uma forma de cumprir. Então, ano que vem ou os outros anos subsequentes a gente vai sentir essa defasagem, porque os pais imaginam que não estão na escola e por isso não têm que estudar, [...] então o ponto negativo que eu acho o pior é a irresponsabilidade dos pais” (P1).

“Foi atingir todos *os pais* e fazer com que eles permanecessem no grupo do WhatsApp, além de convencer os *pais* que de que as atividades eram importantes para as crianças” (P2).

“As principais dificuldades que temos são *as participações dos pais*. Alguns são negligentes e acham que a responsabilidade de ensinar é totalmente da escola, e não é bem assim, precisamos deles como pontes do desenvolvimento, muito já foi solucionado, mas há muito o que se fazer” (P3).

“A grande dificuldade é a *comunicação com os pais*, pois muitos não demonstram interesse e nem colaboram com o auxílio da resolução das atividades. Estas dificuldades persistem” (P5).

“A principal dificuldade foi *chegar à família* essas atividades, mostrar a importância de permanecer no grupo do WhatsApp, convencer *os pais* da importância de realizar as atividades neste momento mesmo de forma remota, já que a partir de 4 anos é obrigatório a permanência do estudante em atividades escolares” (P6).

“As *devolutivas e interação de todos* os alunos e familiares nos grupos, a falta de contato com os alunos, o *descomprometimento de alguns familiares*” (P7).

“Foi incentivar os *pais* a realizar as atividades com os alunos em casa. No início quase não tínhamos *devolutiva*, assim, a grande *dificuldade foi preparar a aula*. Pelo fato de ser em casa não poderia ser passada coisas difíceis para não sobrecarregar os pais e os alunos” (P10).

“Foram *criar novas metodologias* que pudessem alcançar todos os alunos” (P4).  
“*A parte pedagógica e estrutural*” (P9).

“A *aprendizagem*, penso eu. [...] não enviamos atividades difíceis, porque não tem como cobrar do aluno, se eu como professora não estou vendo” (P8).

A análise das respostas das professoras indica certo consenso entre as falas no sentido de que a relação com os pais/famílias se configura como a principal dificuldade. Ao abordar este assunto Campos e Durlí (2021, p. 236) destacam que “a relação estabelecida com as famílias é de complementaridade e não de transferência ou atribuição de tarefas que não lhes cabe”. Dessa maneira, a participação dos pais é importante sim, entretanto, é imprescindível compreender, segundo as autoras, que “a maioria das famílias das crianças que frequentam as instituições públicas vincula-se à classe trabalhadora, não dispondo, na maioria das vezes, das condições necessárias”.

Além disso, e como aparece nas falas das professoras entrevistadas “Pais e mães veem-se confrontados com uma dupla função no ambiente doméstico, na medida em que passam a acumular também essas atividades, incluindo, muitas vezes, a produção de registros que comprovem a realização do que foi encaminhado” (CAMPOS; DURLI, 2021, p. 236), tendo em vista que as crianças não possuem domínio e autonomia para manipularem as ferramentas utilizadas para o ensino remoto.

Essas constatações coincidem com os dados apresentados na pesquisa do Grupo Gestrado (2020), ao apontar que,

Cerca de 35% dos profissionais de todas as etapas/subetapas da Educação Básica acreditam que as famílias não conseguem colaborar para garantir a execução das

atividades remotas. Essa constatação está presente mesmo entre as famílias de estudantes da Educação Infantil, que podem vir a possuir maior necessidade de apoio da família (GESTRADO, 2020, p. 13).

Assim, é notório que não é fácil para as famílias, tampouco para as crianças ficar em casa e suportar todos os desafios que essa jornada originou ou acentuou, criando um cenário em que todos se veem intimidados por medos, angústias e incertezas que envolvem aspectos não só da convivência, mas também da sobrevivência das famílias. Entretanto, “para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família” (BRASIL, 2017) é imprescindível em qualquer momento e, ainda mais, no contexto da pandemia.

Outro aspecto abordado na entrevista com as professoras foi a existência de aspectos positivos gerados a partir da experiência com o ensino remoto. Nesse sentido, os excertos das falas são bastante representativos.

“[...] que nós, *a escola não somos nada sem os pais*. Da mesma forma que os pais têm que ter a consciência que a responsabilidade não cabe somente a nós. Nós estamos aqui pra ensinar e sem eles nos auxiliando, é o que estava acontecendo antes, mandava atividade pra casa, as tarefas, eles não ajudavam as crianças a fazer e agora eu acredito que eles vão entender que eles tem que ser um pouco mais presentes no ensino dessas crianças. E em questão aos professores, é uma *aprendizagem diferente*, que nós não devemos nos atentar só a sala de aula, que nós devemos *buscar outras formas de ensinar*” (P1).

O aspecto ressaltado pela professora P1 vai ao encontro das reflexões de Nóvoa (2020, p. 11) sobre a pandemia da covid-19 e o futuro da educação.

E esta mudança começa, desde logo, numa relação entre a escola e as famílias, que todos, hoje, compreendem ser fundamental. Isso implica que todos respeitem as esferas de ação de uns e de outros, que os professores entendam que a participação das famílias é fundamental, desde que respeitem a autonomia profissional dos professores.

Nos demais relatos, com exceção da professora P5, todas mencionaram algum aspecto positivo, dentre os quais aparece em destaque o aprendizado e a busca por novas metodologias e recursos de ensino.

“*A utilização de mídia*, que prende mais a atenção dos alunos e poderá ser utilizada após as aulas voltarem ao normal” (P2).

“[...] a *participação dos alunos*, porém gostaríamos de trabalhar de forma presencial” (P3).

“[...] foi *conhecer melhor a realidade de cada aluno*, pois foi possível perceber na devolutiva em vídeos e fotos como é o dia a dia de cada um, suas necessidades, o esforço e o envolvimento na realização das atividades de acordo com suas especificidades” (P4).

“*Não considero pontos positivos*, pois é uma experiência que eu não gostaria de ter passado” (P5).

“*Os professores se adaptaram e aprenderam esse novo método*, que nos dias atuais é o que mais atrai atenção dos educandos. Todos os *professores passaram a ficar mais próximos*, antes alguns nem mesmo conversavam e agora todos se comunicam” (P6).

“O fato de nos desgarrarmos mais do tradicional e passarmos a *nos auxiliar com métodos mais tecnológicos*” (P7).

“O ponto positivo é que tenho bastante *material* impresso para dias de chuvas e frio [risos], porque materiais no CMEI é bem precário. Então isso me ajuda bastante” (P8).

“Uma *experiência nova e como utilizar as tecnologias*” (P9).

“Um ponto positivo do ensino remoto foi nos mostrar que não podemos nos acomodar e que sempre é possível *buscar novos mecanismos* e desenvolver estratégias para o ensino” (P10).

Além dos aspectos mais sinalizados entre as professoras, é preciso ressaltar também a fala da professora P4 sobre a possibilidade de “conhecer melhor a realidade de cada aluno”. Isso denota que o contexto da pandemia criou um cotidiano, de certa forma, mais sensível entre as instituições de educação infantil, professores, famílias e as crianças, assim como o reconhecimento da importância das funções de cada um deles diante do processo de ensino e aprendizagem, embora existam alguns casos de resistência. Apesar disso, destaca-se que essas funções não podem ser confundidas e esperar que os pais se transformem em professores. De igual modo, o trabalho das professoras desenvolvido na educação infantil não pode ser comparado com simples atividades impressas que podem ser realizadas a qualquer tempo sem uma intencionalidade pedagógica explícita.

A compreensão das professoras relacionada às possibilidades de ampliar seus conhecimentos salienta a importância e a consciência sobre o seu desenvolvimento profissional, tal qual se refere Marcelo (2009, p. 11) “[...] como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” e que é capaz de “provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores” (p. 16). O autor destaca, ainda, que as mudanças sociais possuem grande influência na educação, na escola e no trabalho dos professores, o que traz como imprescindível a necessidade de melhorar e aprofundar sua competência profissional e aprender algo novo a cada dia.

As reflexões de Marcelo (2009), sobre o ser professor, embora tenham sido escritas a mais de uma década, já sinalizavam para a necessidade de o professor estar atento às transformações do contexto social diante do desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. A percepção das professoras a partir do contexto da pandemia reflete claramente o alerta feito pelo pesquisador:

Ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (MARCELO, 2009, p. 8).

Por outro lado, as professoras mencionaram nas entrevistas algumas percepções com relação às expectativas futuras em um cenário de retomada das atividades presenciais nas escolas, que oscilam entre as novas possibilidades que poderão ser incorporadas às suas ações e as dificuldades em suprir as lacunas ocasionadas pela pandemia.

“Acho que tudo serve de experiência e com certeza crescemos muito profissionalmente neste período. Também acredito que iremos dar mais valor às pequenas coisas do dia a dia, que até então, não parávamos para perceber” (P4).

“acredito que quando voltar, estarei valorizando ainda mais meu trabalho” (P5).

“adquirimos conhecimento relacionado à tecnologia, pretendemos manter os grupos no WhatsApp, se existir necessidade fazer aulas gravadas ou até mesmo on-line dependendo da situação” (P6).

“vai abrir um leque de novas possibilidades e formas a serem trabalhadas” (P9).

“Teremos uma nova visão sobre a educação, sobre os alunos e a sala de aula em si. Só quem é professor sabe o quanto é difícil ficar longe da sala de aula e ter a rotina totalmente mudada como foi agora nessa pandemia. Creio que muitas mudanças ocorrerão quando voltarmos às aulas presenciais. [...] Creio que teremos muito trabalho quando as aulas voltarem de forma presencial, pois nessa fase é essencial que as crianças tenham interação com os colegas, e por estarem muito tempo em casa com seus pais e se relacionar apenas com eles nesse momento, pode ser que tenha um certo estranhamento ao voltar, principalmente os mais pequenos” (P10).

Em consonância com a percepção apresentada pela professora P10, estão as reflexões de Linhares e Enumo (2020, p. 5):

Além das grandes perdas do processo de aprendizagem formal, as crianças estão sendo privadas da necessária socialização com os pares, em que ocorrem aprendizados significativos para o desenvolvimento humano, tais como: experiências lúdicas compartilhadas, que implica em interações proximais face a face; cooperação; convivência com as diferenças; compartilhamento de decisões; enfrentamento de desafios; negociação de conflitos; adiamento de gratificações; espera da sua vez; exercício controle de impulsos; entre outras habilidades.

Assim, é notável que tanto o planejamento quanto todas as possibilidades, dificuldades e barreiras impostas pelo contexto de crise influenciaram diretamente as ações pedagógicas das professoras e o aprendizado e desenvolvimento das crianças. Entretanto, as análises deste estudo são finalizadas com as pontuais e oportunas reflexões feitas por Nóvoa (2020). Diz ele:

É preciso reconhecer os esforços para manter uma ligação com os alunos e com as famílias. Os governos deram respostas frágeis, e as escolas também. As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil (NÓVOA, 2020, p. 8).

#### 4 Considerações Finais

O conteúdo deste artigo evidenciou a percepção das professoras de instituições públicas sobre o desenvolvimento do ensino remoto na educação infantil durante o ano letivo de 2020, marcado pela pandemia da Covid-19. A partir das informações empíricas coletadas junto às participantes da pesquisa foi possível analisar as percepções relativas à suspensão do ensino presencial, aos conhecimentos e capacitação para desenvolver o ensino remoto, a infraestrutura das escolas e, ao planejamento, dificuldades e aspectos positivos do ensino na educação infantil.

Diante disso, o estudo desvelou, com base no contexto pesquisado, algumas tendências gerais pelas quais é possível inferir a realidade vivenciada pelas professoras nesse período, as quais se tornaram verdadeiras “peritas adaptativas”. Compartilha-se das proposições de Marcelo (2009, p. 13) de que:

[...] para dar resposta às novas e complexas situações em que se encontram os docentes, é conveniente pensar nos professores como “peritos adaptativos”, ou seja, pessoas que estão preparadas para fazer aprendizagens eficientes ao longo da vida. Isto, porque as condições sociais estão em constante mudança e cada vez mais se pede às pessoas que saibam combinar competência com capacidade de inovação.

Finalmente, a análise realizada com base nos dados empíricos demonstra que a pandemia da Covid-19 trouxe desafios para o setor educacional e que as professoras têm se mostrado resilientes para assegurar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem das crianças, entretanto, o ensino remoto pode gerar consequências negativas no desenvolvimento infantil, o qual deve ser pautado pelas interações e brincadeiras.

## Referências

BARBOSA, Rosimar Alencar Silva; SHITSUKA, Ricardo. Uso de tecnologias digitais no ensino remoto de alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: relato de experiência. **E-Acadêmica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-12, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 jun. 2020.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da Educação Infantil. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 221-243, jan./jan., 2021.

GARCIA, Paulo Sérgio. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-159, set./dez. 2014.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. Relatório Técnico. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, 27 mar. 2020.

LINHARES, Maria Beatriz Martins; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia**, v. 37, Campinas, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2011.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Sevilha, Espanha, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 8-12, 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; FALCIANO, Bruno Tovar. Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 788-805, set./dez. 2020.