

**Liliane Cristine Moreira Valério**  
**Liliane Corrêa Neves Moura**

# **DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**DIANTE DO CONTEXTO PANDÊMICO EM  
CRECHES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**



**Liliane Cristine Moreira Valério**  
**Liliane Corrêa Neves Moura**

# **DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**DIANTE DO CONTEXTO PANDÊMICO EM  
CRECHES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**



Rio de Janeiro | RJ

2025



## **Agência de Produção Editorial de Alagoas**

Conselho Editorial

### **COMISSÃO EDITORIAL**

Felippe Rocha Presado Menezes de Barros (IFS)

Fernanda Lins de Lima (UFAL)

Fernanda Pinto de Aragão Quintino (UFAM)

Marseille Evelyn de Santana (UFAL)

Mariana Lessa de Santa (UFAM)

### **Diagramação**

APEAL

### **Produção de capa**

APEAL

### **Imagem de capa**

APEAL

### **Catálogo na Fonte**

V164d

Valério, Liliane Cristine Moreira.

Desafios da docência na educação infantil diante do contexto pandêmico em creches do município do Rio de Janeiro / Liliane Cristine Moreira Valério, Liliane Corrêa Neves Moura. – Rio de Janeiro : Apeal, 2025.  
52 p. : il. : color. (e-book).

Bibliografia: p. 44-51.

ISBN: 978-65-85656-21-4.

1. Educação infantil.
  2. Formação de professores.
  3. Creches - pandemia.
  4. Desafios.
  5. Covid-19.
- I. Título. II. Moura, Liliane Corrêa Neves, aut.

CDU: 373.2:578.34

Elaborada por Fernanda Lins de Lima – CRB – 4/1717



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons. É permitido copiar, distribuir, exibir, executar, desde que seja dado crédito a autoria original. Não permitido fazer uso comercial desta obra e nem criar obras derivadas.



# SUMÁRIO

<b>1 ELEGENDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO</b>	<b>5</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO BRASILEIRO</b>	<b>9</b>
2.1 O lugar da educação infantil no ordenamento jurídico em tempos de pandemia	11
2.2 Os desafios durante o cenário pandêmico e seus desdobramentos na educação infantil	15
<b>3 OS CAMINHOS PARA INVESTIGAR A REALIDADE</b>	<b>22</b>
<b>4 COMPARTILHANDO DADOS</b>	<b>25</b>
4.1 Síntese dos dados coletados nas entrevistas e principais recorte	26
<b>5 PERSPECTIVAS DE ANÁLISE</b>	<b>37</b>
<b>6 IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>44</b>



# 1 ELEGENDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Este livro foi fruto das vivências envolvendo a prática docente na educação infantil no contexto da pandemia, assunto explorado largamente após o contexto de distanciamento social que atingiu centenas de países, como o Brasil. A medida de distanciamento social foi uma estratégia adotada por várias nações em função da escala global de avanço do novo coronavírus, tal como se verifica a partir das informações oficiais expedidas pela Organização Mundial de Saúde (OPAS) (2020) ao anunciar, em março de 2020, a deflagração da pandemia do Covid 19<sup>1</sup>.

Diante do referido contexto o mundo foi alterado, sofrendo impactos drásticos em vários campos de prestação dos serviços, dentre eles os educacionais, deixando, como afirma a Unesco (2020a), cerca de 1,5 bilhão de alunos sem aula, principalmente os da modalidade

- 
1. A Pandemia do Covid-19 é um fenômeno cuja deflagração oficial se deu em março de 2020 pelo comunicado da Organização Pan- Americana da Saúde (OPAS) (2020). Após o primeiro caso registrado, em território chinês, em Wuhan, identificou-se que o vírus SARS-CoV2 começou a ser transmitido de forma pandêmica, só não atingindo 15 países do globo, situação que levou a sociedade contemporânea à adoção de medidas de distanciamento social para controle da doença.

presencial, como é o contexto em que se inserem as creches, responsáveis pela educação infantil de milhares de alunos.

Uma vez que os professores da educação infantil foram compelidos a atualizar suas práticas pedagógicas, visando à adaptação a uma atuação mediada pelo uso intenso das tecnologias da informação e comunicação, como apontam Anjos e Francisco (2021), indagações que visem investigar os impactos da pandemia na prática docente afeta à educação infantil ganham relevância. Ocorre que esta etapa da educação básica possui princípios específicos, tradicionalmente alcançados pelo contato presencial proposto pelo brincar e pelo cuidar, tal como defendido pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), o que, no período de distanciamento social sofreu brusca alteração, sinalizando a importância de reflexões afetas ao impacto que a educação infantil sofreu nos tempos da pandemia.

O cenário vivido nos levou à indagação sobre como as práticas pedagógicas da educação infantil foram adaptadas diante do contexto de distanciamento social provocado pela pandemia do Covid-19.

O interesse em eleger o referido tema se deu em virtude de que, apesar da estratégia adotada pelo governo ao regulamentar o ensino remoto emergencial (ERE) ser profundamente importante, os desafios para a adequada experiência da comunidade escolar com esse tipo de educação são complexos, especialmente na educação pública,



como pontua Alves (2020). Tal fato, adicionado às características do segmento da educação infantil frente à adoção do ERE, suscitou reflexões e indagações que culminaram na idealização da investigação em tela.

A ideia central desta obra é analisar os impactos da pandemia do Covid-19 nas práticas docentes e de gestoras que atuaram na educação infantil em creches do município do Rio de Janeiro durante a execução do ensino remoto emergencial, bem como mapear legislações normatizadoras para uso do ensino remoto no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro; identificar estratégias utilizadas pela creche para adaptação da comunidade escolar à prestação de serviços educacionais diante do contexto de distanciamento social; levantar as adaptações das práticas pedagógicas vivenciadas por professores que atuaram no berçário, maternal e pré-escola ao longo do percurso do ensino remoto emergencial e demonstrar a percepção de gestoras de creches.

A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, conceituada por Tozoni-Reis (2010) como pesquisa que valoriza a interpretação e compreensão dos fenômenos pesquisados, lançando, um olhar, inclusive, sobre questões não visíveis e subjetivas, tal como as próprias às vivências das professoras das creches investigadas. Quanto à finalidade o nosso trabalho caracterizou-se como exploratório, definido por Vergara (2008) como um tipo de pesquisa onde o objeto investigado ainda carece de conhecimento científico consolidado e sistematizado, e, quanto aos meios, o estudo foi estruturado enquanto pes-



quisa de campo que, de acordo com Tozoni-Reis (2010), investiga os fenômenos na realidade onde os mesmos ocorrem, tal como se deu ao analisar as práticas docentes das professoras da creche municipal pesquisada.

Inicialmente será apresentado o cenário da educação infantil no Brasil, o lugar da educação infantil no ordenamento jurídico em tempos de pandemia e os desafios vividos durante o cenário pandêmico, considerando a realidade da formação inicial e continuada, o currículo escolar e o papel da gestão no contexto de crise.

Posteriormente será detalhada a metodologia da pesquisa e o percurso metodológico, caracterizando o perfil das entrevistadas, os procedimentos de coleta dos materiais analisados e a técnica de análise dos dados.

O livro culminará com a descrição do estudo de campo feito com quatro entrevistadas, professoras e gestoras, apresentando a análise da autora frente aos dados coletados, triangulando as respostas das participantes, os autores do referencial teórico e os demais dados coletados, tecendo-se, ao final as conclusões que convidamos o leitor a analisar.







## 2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO BRASILEIRO

Em nosso país a educação básica e o ensino superior são componentes do sistema nacional de educação, sendo operacionalizados de acordo com a esfera de atuação e atribuições legais dos entes federal, estadual e municipal, os quais, constitucionalmente têm o dever de, dentre outros, garantir o pleno desenvolvimento da pessoa.

Tal desenvolvimento inicia-se na mais tenra idade do ser humano, onde o ciclo vital, conforme afirma Papalia, Olds e Feldman (2013), recebe na primeira e segunda infância, perfil do público-alvo da Educação Infantil (EI), os cuidados essenciais para o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial do ser humano.

Positivada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a EI é uma responsabilidade do município, o qual deve prover vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos. O artigo 29 da referida lei descreve que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade,

em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, caracterizando assim a missão educacional de se garantir uma educação sistêmica às crianças em escolarização.

Amparada por um arcabouço robusto, seja de estudos científicos da área, quanto de legislações afetas, tal como a Política Nacional da Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação, a Educação Infantil, apesar de ser de total importância para os primeiros anos de vida de uma criança, só a partir dos anos dois mil passou a ser “reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2006, p. 7).

De acordo com Abuchaim (2018), os municípios brasileiros figuram entre os principais atores sociais que viabilizam o acesso à educação infantil, dado corroborado pelo Censo 2021, o qual demonstra que a rede pública foi responsável pela matrícula de 6.403.866 estudantes em creches e pré-escolas, ao passo que a rede privada foi responsável por 1.915.533 alunos matriculados. Os dados apresentam um quadro de 80.669 instituições públicas que ofertam a EI e de 32.258 instituições privadas que oferecem a referida educação, demonstrando a capilaridade da rede pública, cenário de investigação no presente estudo.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), no município do Rio de Janeiro,



em 2020, o número de matrículas na educação infantil era de 258.749, havendo 2.438 escolas ofertando a referida etapa do ensino básico (942 escolas eram públicas municipais e quais respondiam por 151.434 matrículas entre creche e pré-escola, ao passo que as 1496 escolas da rede privada respondiam pelo restante), com um contingente de 14.539 docentes. Já em 2021 o número de matrículas na cidade foi reduzido para 242.372, ao passo que cresceram o número de escolas ofertando a EI (2.483) e também o número de docentes, os quais passaram a ser 15.067 profissionais.

## 2.1 O lugar da educação infantil no ordenamento jurídico em tempos de pandemia



Tendo a Opas (2020) anunciado, em março de 2020, a deflagração da pandemia do Covid-19, vários países, como o Brasil, passaram a adotar medidas de distanciamento social.

A partir das medidas de distanciamento social, como aponta a Organização das Nações Unidas (ONU) (2020), estima-se que em todo globo mais de 1,5 bilhão de alunos tenham sido impactados diretamente. É neste contexto de interrupção e encerramento de aulas em espaços escolares de todos os continentes que surgiu a necessidade de articulação entre o ensino presencial e o ensino a distância (EaD).

Como estratégia de enfrentamento ao quadro generalizado de interrupção do ensino, lançar mão da

educação a distância apresentou-se como proposta essencial para minoração dos prejuízos advindos do distanciamento social, o que, posteriormente, culminou na adoção do ensino remoto emergencial (ERE).

Antes de se conceituar o ensino remoto emergencial é importante definir Educação a Distância. Ora, a educação a distância é conceituada por Moore e Kearsley (2007, p. 2) como “o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais”, modalidade em evolução geracional que representa grande atrativo para a sociedade contemporânea. Os autores pontuam as características do aluno da EAD, identificado um perfil geralmente voltado para o público adulto, com interesses, expectativas específicas, o que já configura um cenário contrário ao perfil do público da educação infantil.

Schneider, E. e Schneider, A. (2020) pontuam que o cenário de distanciamento social, imposto pelo contexto pandêmico, tornou imperativo o uso da EaD, levando as instituições de ensino presencial a fazerem rápidas adaptações para que continuassem a executar suas atividades, o que engendrou a instauração de um tipo específico de Educação, mas que não pode ser confundida com a EaD propriamente dita, levando-nos à discussão conceitual acerca do ensino remoto emergencial, como anteriormente citado.



Compreendido por ser uma estratégia com características específicas, o ensino remoto emergencial é um recurso temporário para a situação caótica em que o sistema de ensino mergulhou, sendo produzido sem a necessidade de atender aos mesmos parâmetros da educação a distância, assinala Alves (2020).

Para Santo, Dias-Trindade (2020, p. 163), a educação remota emergencial foi uma medida adotada prontamente por várias instituições como “...uma alternativa para a continuidade das atividades educativas, visando minimizar os prejuízos decorridos da suspensão das aulas presenciais”, aliando o uso de diferentes tecnologias, internet e adaptando os planejamentos escolares do ensino presencial.

Na educação remota, apontam os autores acima citados, há o imperativo do cumprimento das atividades educacionais do ensino presencial só que de forma customizada, podendo o professor utilizar-se de ambientes virtuais de aprendizagem, atividades síncronas e assíncronas, redes sociais e aplicativos diversos que aproximem os alunos dos materiais instrucionais para eles elaborados.

Para a educação remota nos tempos atuais, Goes e Kassiano (2020) afirmam que as plataformas digitais mais utilizadas foram o Google Meet, Zoom e Skype, fato que vai ao encontro de matérias veiculadas em diferentes mídias também.



Em nosso país o Decreto nº 5622 de 19 de Dezembro de 2005 regulamenta o artigo nº 80 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Já o ensino remoto emergencial teve o amparo legal em ordenamentos jurídicos bem recentes, como pontuam Gusso *et al.* (2020), dentre os quais podem ser citadas a Portaria nº 343/2020 (com suas alterações posteriores), a lei que estabeleceu medidas excepcionais para a educação em tempos de calamidade, a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 e os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 05/2020, 09/2020 e 11/2020. No âmbito municipal do Rio de Janeiro o dispositivo legal para o ensino remoto é a Resolução SME n.º 247, de 04 de fevereiro de 2021.

Na cidade do Rio de Janeiro o Decreto nº 47.282, de 21 de março de 2020 legitimou oficialmente, dentre outros aspectos, o primeiro período de fechamento das escolas e a disponibilização de aplicativo específico para o processo de ensino e aprendizagem na rede pública.

Em pesquisa elaborada pela Fundação Carlos Chagas (2021), o mapeamento da educação infantil em tempos de pandemia apontou diversos aspectos que configuraram o contexto de atuação docentes, como o aumento da jornada de trabalho, o acesso a equipamentos tecnológicos, estratégias pedagógicas, relação família-escola dentre outros. A pesquisa demonstrou a dificuldade do uso do ensino remoto para esta etapa da educação e, ao mesmo tempo, as melhorias que o uso das tecnologias da



informação trouxera para os aspectos comunicacionais entre os diferentes atores educacionais.

## **2.2 Os desafios durante o cenário pandêmico e seus desdobramentos na educação infantil**

Santos (2020) elenca uma série de questões nevrálgicas da educação em tempos de pandemia, sendo elas: as formas de mediação com uso das TICs entre os atores educacionais, a importância do ciberespaço, a necessidade da especificidade de um currículo adequado ao ensino remoto, as resistências dos professores frente ao uso das tecnologias e a necessidade de investimento na formação de professores.

Dentre as questões anteriormente citadas entendemos que as mais impactantes para o momento pandêmico vivido foram: a necessidade da especificidade de um currículo adequado ao ensino remoto, a resistência dos professores e a necessidade de investimento na formação docente, esta última em destaque nesta seção da pesquisa.

A constatação freireana de que não é possível continuar apenas com quadro negro e giz nas escolas (Freire, 1998), apesar de não se configurar com uma previsão do que nos ocorreria 22 anos após a referida declaração, coaduna com a dinâmica vivida em tempos de pandemia da Covid-19. Ressignificação de saberes, competências docentes, adaptação curricular e novas práticas pedagógicas foram emergencialmente requeridos para a adaptação do ensino desde a deflagração da pandemia.



Vemos em Perrenoud (2000), Libâneo (2001), Mercado (2002) a defesa da necessidade do professor desenvolver competências específicas diante das novas tecnologias, de forma a ressignificar o trabalho pedagógico em sala de aula.

Nessa direção, cabe salientar os objetivos da Unesco (2008b) ao estabelecer padrões de competência em TIC para professores, contexto fundante para a valorização dos conteúdos afetos à formação inicial e continuada de professores.

No que diz respeito à formação ou treinamento de professores, Bossu (2012) reitera que a preparação do professor atuante em EaD não é um processo estanque, nem imediato, mas uma prática perene. Nesse sentido, inferimos neste estudo, que, por analogia, tal formação também deva estar ao alcance dos docentes atuantes no ensino remoto, dotando-os de habilidades e competências para o fazer pedagógico em tempos de pandemia.

Apesar da LDB de 9394/96 e dos Planos Nacionais de Educação subsequentes à referida lei evidenciarem as TICs nos currículos de formação docente, bem como garantirem a infraestrutura necessária à sua utilização, Santos *et al.* (2016, p. 3) afirmam que “quando nos deparamos com a formação inicial de docentes, nas mais diversas áreas do conhecimento, verificamos a baixíssima presença de disciplinas nos currículos que contemplem o uso adequado das Tecnologias de Informação e Comunicação...”.





De fato, Kenski (2012) assevera que os professores não são preparados adequadamente para o uso das TIC, situação que eleva a necessidade da formação continuada, ambiente onde o docente poderá desenvolver as habilidades não internalizadas durante sua graduação.

Ora, a formação continuada é uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento profissional contínuo, visando alcançar níveis de maior eficiência, tanto da pessoa, quanto do produto ou serviço que ela desenvolve. Dessa forma, a formação continuada oferece ganhos primários e secundários para o sistema de educação a distância em si.

Bossu (2012) pontua que há uma forte tendência, no Brasil, de utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) como estratégia para o fornecimento de ações de treinamento e formação continuada em instituições provedoras de EAD. No entanto, como a rede de educação infantil, objeto de análise do estudo em tela, não é um ator provedor deste tipo de educação, o cenário em que se deu o treinamento ou formação para adoção de estratégias de ensino mediadas pelas TICs, encontrou níveis de complexidade substanciais, requerendo esforços gerenciais que nem tinham sido planejados anteriormente.

Os reflexos acima descritos não foram os únicos vivenciados ao longo da pandemia, pois além de professores resistentes, com poucos incentivos à formação que os permita desenvolver saberes afetos ao mundo digital,



tivemos ainda o efeito extremamente danoso, que é a evasão de alunos.

A evasão é impulsionada pela pandemia, aponta a Unesco (2020c). Tal quadro foi confirmado por censos, reportagens e por pesquisas, como a do INEP (2021) e FGV (2022), que discorrem sobre a evasão escolar com maior expressividade na educação infantil, que registrou abandono de mais de 650 mil crianças com até 5 anos de idade.

De acordo com o IPEA (2020), cerca de 720 mil alunos da pré-escola da rede pública de ensino não tiveram acesso à banda larga ou 3G/4G em casa durante a pandemia, justificando a impossibilidade de continuidade ao processo de ensino e aprendizagem formal no período pandêmico. O instituto afirma que da rede privada esse número foi de, aproximadamente, 80 mil alunos sem acesso. Esses dados revelam o nível da desigualdade em nosso país, pois denunciam que os mais pobres têm menos acesso às estratégias educacionais utilizadas no momento pandêmico, fato que impacta em várias dimensões de suas vidas.

A desigualdade não foi a única faceta da realidade exposta na pandemia, pois as condições estruturantes de trabalho docente também compuseram o perverso cenário em que a exploração foi visível, requerendo malabarismos das equipes educacionais, as quais, como previsto por Martilis, Mendes e Menezes (2021) acabaram assumindo os custos visíveis e invisíveis dos insumos necessários ao exercício das atividades educacionais a



distância, visto não ser uma realidade em todas as escolas o fornecimento de computadores pessoais para professores, provimento de internet etc.

As limitações durante o primeiro período pandêmico envolveram toda comunidade escolar, incluindo não só os alunos, suas famílias, docentes, mas também o corpo gerencial das escolas.

Peres (2020) compartilha a realidade enfrentada por diretores escolares com suas equipes despreparadas para o uso das TIC, o próprio despreparo dos gestores, a realidade escassa dos alunos para acessarem as aulas remotas, as angústias e receios que lhe chegavam das equipes, reunindo num só cenário desafios administrativos, pedagógicos e políticos.

Na mesma direção tem-se Dussel (2020) abordando os impactos da pandemia na escola e na subjetividade dos que a compõe, num quadro de variadas emoções, onde a pandemia “(...) irrompe de forma abrupta para nos lembrar da fragilidade humana”, como pontuam Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 2), gerando um contexto em que se fazem presentes tensões, medos e mal estar psicológico com os quais cada sujeito, inclusive a gestão, precisa lidar.

Para enfrentar desafios uma das estratégias apontadas pela Administração moderna reside no gestor fazer uso de um bom plano de ação capaz de direcionar esforços rumo ao objetivo proposto, defende Chiavenato (2006).



Tachizawa e Andrade (2006) reforçam a necessidade do plano de gestão de uma instituição de ensino, seja escolar, universitária ou corporativa, proceder uma série de análises (ambiental, cenário, microambiente), além da adoção de tecnologias educacionais inovadoras, primando pela escuta dos seus clientes internos e externos, implementando critérios específicos de feedback, o que na realidade da EI se daria com a participação de alunos, familiares, equipe docente e administrativa e comunidade, como estabelece Libâneo (2012) ao pontuar as bases de uma gestão democrática.

Nessa direção, um plano desenvolvido pela gestão de uma instituição de ensino necessita considerar a nova realidade em que o mundo está inserido, onde o gestor, segundo Carvalho *et al.* (2020) adote uma postura de diálogo constante, proveja a formação dos professores, atue frente à resistência dos alunos, invista em novos ambientes de aprendizagem, e exerça uma gestão sensível e participativa, buscando soluções para o presente momento.

As soluções consideradas, tanto em nível gerencial quanto pedagógico devem considerar o contexto da cibercultura e as novas funções sociais das tecnologias desenvolvidas em nossa sociedade, como aponta Santos (2013), levando os atores educacionais a repensarem não só o currículo, mas também a metodologia e didática das aulas, fazendo uso de metodologias ativas para atrair seus alunos.



Ocorre que na educação infantil as estratégias didáticas se deram de modo limitado, pois como vemos em Anjos e Francisco (2021), além da não utilização prévia das TIC na EI, o número de crianças por encontro virtual com professores foi uma questão complicadora, determinados tipos de atividade eram mais ou menos exitosas, além da argumentação dos autores acerca da mediação social da criança. Os autores citados pontuam que a mediação da criança com outros pares e consigo mesma no espaço escolar presencial é uma via mais competente para gerar aprendizagens múltiplas a partir do brincar tal como proposto pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, o que, segundo eles, se traduz como canal de acesso privilegiado nesta etapa da escolarização.





## **3 OS CAMINHOS PARA INVESTIGAR A REALIDADE**

Seguir o rigor metodológico se faz necessário para que haja produção de conhecimento científico e não foi diferente quando elegemos analisar a realidade enfrentada pelas escolas cariocas. A natureza do estudo seguiu a abordagem qualitativa, conceituada por Tozoni-Reis (2010) como pesquisa que valoriza a interpretação e compreensão dos fenômenos pesquisados, lançando, um olhar, inclusive, sobre questões não visíveis e subjetivas, onde o pesquisador é um intérprete dos fenômenos observados.

Quanto à finalidade, caracterizou-se como estudo exploratório, definido por Vergara (2008) como um tipo de pesquisa onde o objeto investigado ainda carece de conhecimento científico consolidado e sistematizado, descrição bem aplicada ao fenômeno analisado.

Quanto aos meios, estruturou-se enquanto pesquisa de campo que, de acordo com Tozoni-Reis (2010), investiga os fenômenos na realidade onde os mesmos ocorrem, sendo muito utilizada na educação com vistas ao progresso dos processos afetos a esta área. Foram utilizados como instrumentos a entrevista semiestruturada.

De acordo com Mazucato (2018) as entrevistas semiestruturadas garantem flexibilidade ao pesquisador, permitindo-lhe reformular questões da entrevista, ampliar as possibilidades de respostas objetivas, monossilábicas, viabilizando dados quantitativos e qualitativos para a análise de dados.

A apresentação dos dados coletados se deu através da exposição da caracterização do perfil das entrevistadas em tabela autoral e em seguida foram exibidos os recortes principais das falas orais e textuais das entrevistadas, subsidiando a seção posterior, análise de dados.

A análise, interpretação e discussão dos dados coletados foi feita a partir da técnica de Triangulação, tida por Vergara (2008) como uma estratégia possível de se olhar para uma mesma realidade a partir de diferentes perspectivas ou a partir de mais de uma fonte.

A partir da elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada e do convite expressando as informações da pesquisa, dados da autoria e orientação, bem formas de contato, o trabalho iniciou sua etapa de campo. Inicialmente foram elaboradas 10 perguntas e, quando em contato com as entrevistadas foram acrescentadas cerca de 1 a 2 perguntas complementares, de forma a elucidar os conteúdos orais ou textuais enviados pelas entrevistadas, como preceitua Mazucato (2018).

No período de novembro de 2022 foi encaminhado um convite para participação da pesquisa em tela para diversos grupos de WhatsApp os quais continham



atores educacionais. Foram identificadas 4 pessoas que cumpriam os requisitos para a participação da pesquisa (ser professor ou gestor de Educação Infantil com atuação no ensino remoto emergencial durante a pandemia). Tais pessoas sinalizaram disponibilização para o estudo em tela e todas optaram por fazer uso do WhatsApp para realização das entrevistas.

Ao entrar em contato por WhatsApp com as entrevistadas, foi enviado um texto formal explicativo sobre a dinâmica da entrevista, explicação da necessidade de as entrevistadas estarem disponíveis em tempo real e contínuo, momento em que foi garantido o anonimato das identidades das entrevistadas, forma de acompanhamento dos resultados do estudo e finalidade do mesmo. Cada pergunta foi encaminhada individualmente e somente quando esgotado o entendimento do assunto em curso é que a próxima questão era enviada.

Ao final das entrevistas cada participante era convidada a comentar ou explorar livremente algum aspecto que desejasse, finalizando o momento de interação com agradecimentos formais.







## 4 COMPARTILHANDO DADOS

Para a exposição dos dados a seguir, garantimos o anonimato das entrevistas, as quais serão identificadas por sua função e numeração na ordem das entrevistas, além não terem o nome de suas instituições de ensino reveladas.<sup>2</sup>

**Tabela 1** - Caracterização das entrevistadas

NOME	IDADE	FUNÇÃO	SEGMENTO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO
Professora 1	62	Professora	Público	10 anos
Professora 2	32	Professora	Privado	8 anos
Gestora 1	40	Diretora	Público	4 anos
Gestora 2	47	Diretora	Público	6 anos

**Fonte:** elaborado pela autora.

---

2. A reprodução de textos escritos por algumas entrevistadas foi feita de modo fiel ao texto original, pois optaram por não gravar em áudio ou vídeo as respostas.

## 4.1 Síntese dos dados coletados nas entrevistas e principais recortes

### 1) Você recebeu treinamento para atuar com educação a distância ou tecnologia da informação e comunicação ou em mídias durante a sua graduação ou em cursos de formação continuada?

Professora 1: “Não recebi nenhum tipo de formação nesse sentido...A direção ensinou o mínimo dos mínimos para nos ajudar ... minha filha vinha para cá, me ajudava”.

Professora 2: “... durante a nossa graduação nós não recebemos esse treinamento específico para trabalhar com tecnologia de informação O único treinamento que eu recebi foi com a minha própria coordenadora, com a minha própria diretora do colégio onde eu leciono”.

Gestora 1: “Na graduação, e depois a própria prefeitura ofertou cursos. Na Pandemia, não. Foi tudo novo, houve bastante dificuldade no início. *Quanto à equipe:* Alguns cursos foram ofertados, .... eu, enquanto gestora, elaborei matrizes...para melhor ajudar”.

Gestora 2: “Na graduação, não. Após, a SME deu alguns cursos online para este fim, mas foi ofertado mediante a demanda da pandemia. *Quanto à equipe:* Eram disponibilizados para todos de forma remota.”



## **2) Você tinha computador, celular e acesso à internet para dar suas aulas remotas? Sua internet era acessada por meio do seu pacote de dados ou banda larga?**

Professora 1: “Eu fazia através da minha internet e do meu celular... eu usava meus dados, usava tudo que é daqui de casa.”.

Professora 2: “O notebook utilizado, o computador, foi o meu notebook ...em momento nenhum o colégio disponibilizou aparelho, aparelhos para que a gente trabalhasse, né? ... inclusive o colégio ficou responsável por pagar a mensalidade da nossa internet enquanto a gente dependesse de fazer essas aulas .... só que o colégio não chegou a pagar a mensalidade da internet... utilizei os dois tipos de internet”.

Gestora 1: “Recebi da Instituição o computador que era o meu de uso na Escola.... Banda larga pessoal.”

Gestora 2: “Utilizávamos nossos equipamentos pessoais e nossa internet. Depois de muito tempo que houve um app e isenção de dados... dados se eu tivesse na escola (eu trabalho numa unidade que não tem acesso à Internet corporativo) e se eu estivesse em casa, usava minha banda larga”.

## **3) Quais eram os aplicativos ou redes sociais, estratégias que você utilizou durante o ensino remoto?**

Professora 1: “. Eu sempre dei aula na pré-escola então se criou um grupo do WhatsApp da pré-escola, de professores... No segundo ano já se criou uma plataforma onde a diretora me ensinou a como a como usar... Não tô



lembrada direito, mas eu lembro que eu usava sim, que foi a minha diretora que me ajudou, me ensinou a baixar, né? E eu usei, mas eu tô esquecida. Não tô lembrada não. Se você lembrar os nomes vai falando que eu digo qual que usava”

Entrevistadora: - “Você usava, por exemplo Facebook, Instagram, e-mail? Microsoft Teams, Google Classroom, Skype?”

Professora 1: “Ah, lembrei. O Teams, que eu fazia as aulas com isso. Quando a direção fazia alguma reunião, era também nesse Teams, que era o mais fácil e que todo mundo tinha mais facilidade.”

Professora 2: “Utilizamos plataforma Classroom, Skype, WhatsApp e Facebook”.

Gestora 1: “Google, Meet, Zoom, Redes sociais da Escola como Facebook, Instagram e Grupos para as turmas no Whatsapp”.

Gestora 2: “Whatsapp, Facebook, Teams, meet”.

#### **4) Quais sentimentos você mais vivenciou no período do ensino remoto emergencial?**

Professora 1: “Olha eu me senti uma verdadeira psicóloga, que é essa profissão que eu amo. Então assim, eu fiquei muito envolvida e eu fiz uma parceria muito bacana com os pais. Muito mesmo, tá? Não tinha hora, não tinha dia, feriado, a gente se falava direto, então elas desabafavam, contavam seus anseios... Então eu achei que o sentimento que aflorou mais foi esse do acolhimento, da sensibilidade, do olhar sensível, de saber ouvir, de fa-



lar na hora certa cidade foram os sentimentos que mais afloraram, de parceria, de amizade, de responsabilidades e seriedade”.

Professora 2: “Esgotamento emocional, estresse, ansiedade e preocupação. Muita pressão psicológica para que as crianças aprendessem, muita cobrança, muita exigência”.

Gestora 1: “Foi um período muito difícil, nunca trabalhei tanto, parece que o trabalho em home office, nos suga mais, creio que também tenha sido por estar bem assustada e insegura com o quadro que nos estava sendo apresentado de pandemia... Uma coisa bem difícil também é você perceber, que não conseguia “atingir” nem metade dos alunos, porque muitos nem celular tinham... Vi muita exaustão e estresse nos professores, sentimento de impotência mesmo. Cada professor lidando com duas turmas no máximo e eu com as 22 que tinha na Escola”.

Gestora 2: “Ansiedade, medo, preocupação, tristeza, desamparo e solidão (apesar de parecer que a internet diminui a distância, nós falávamos praticamente sozinho nos grupos). Perdemos uma funcionária. Várias pessoas adoeceram e perderam entes queridos. Foi bem complicado. E a partir de agosto de 2020 a gestão trabalhou todos os dias. A gente ficava sozinha na escola, sem profissional de limpeza, só tinha movimento quando a gente entregava cestas básicas, cartões, etc. No mais era tudo tristeza e silêncio”.



**5) Você teve algum tipo de apoio institucional da escola para lidar com os sentimentos vivenciados na pandemia ou você mesmo que buscou por conta própria? A escola ofereceu alguma espécie de apoio para a equipe lidar com os sentimentos vivenciados durante a pandemia?**

Professora 1: “Olha, eu não acredito que tivemos isso, esse apoio todo. A minha diretora sempre que fazia reuniões, perguntava como é que a gente estava, mas o município do Rio mandava geralmente documentos para a gente estar refletindo e estar fazendo esses encontros virtuais, dizendo que ia acolher que ia fazer isso e aquilo mas não houve”.

Professora 2: “Em momento nenhum recebemos qualquer tipo de apoio. Apenas muita cobrança e muita pressão”.

Gestora 1: “Então, não tive apoio, nem tapinha nas costas. Tentei, do jeito que pude, ajudar meus professores, estar sempre disponível”.

Gestora 2: “Em 2020 não. Em 2021 houve um programa, encontros online, palestras, mas a participação não era obrigatória”.

**6) As decisões da gestão da sua escola foram só para comunicar os professores ou foram tomadas no coletivo em deliberação?**

Professora 1: “O tempo todo sempre foi no coletivo, ela, a diretora, primeiro perguntou em 2020 como nós



gostaríamos que fosse, deu sugestões, primeiro esperou, ouviu, cada um falou uma coisa”.

Professora 2: “Apenas comunicadas. O colégio não perguntou se podíamos ou queríamos. Apenas ordenou”.

Gestora 1: “Tínhamos um milhão de reuniões com a CRE, para deliberar ações para orientar os professores.

Entrevistadora: - Então podemos compreender que os professores foram apenas informados?

Gestora 1: “Exatamente”.

Gestora 2: “Algumas sim, outras não! Vinham da secretaria, a gente transmitia para a execução ou conhecimento. Em 2020 especialmente foi um tempo de muitas incertezas pedagógicas. Em 2021 houve a volta às aulas graduais mas ainda assim ficou complicado, rodízio, crianças e professores adoecendo”.

**7) Fale um pouco sobre o acesso à internet dos seus alunos e a frequência deles nos encontros remotos. Como que eles responderam as atividades encaminhadas por você. Teve mais evasão do que frequência? Como era?**

Professora 1: “graças a Deus as minhas duas turmas teve uma boa adesão mesmo. Quem tinha dificuldade eu pedia para ir lá na creche para diretora poder ajudar... a maioria das crianças os pais conseguiram acessar plataforma, entrava as crianças participavam, enviava o print e mandava, que a direção também acompanhava, ao mesmo tempo, eles estavam acompanhando a aula fluía mui-



to bem. Trabalhei com história, sempre com massinha, pintura, com música...”.

Professora 2: “Eles entravam em videoconferência de 13h às 16h. A qualidade da Internet das crianças atrapalhava bastante as aulas. A instabilidade da Internet, o vai e vem .. dependiam de aparelhos celulares Sempre saíam, “a bateria do meu celular descarregou” aí saía antes do horário perdia bastante aula, não conseguiam baixar, alguns tinham celular, não tinham notebook e quem tinha o celular não podia baixar o aplicativo do Skype porque é um aplicativo pesado que ocupava muita memória no aparelho... É diferente de você falar do EAD, do ensino à distância com um adulto que consegue acompanhar um questionário, assistir um vídeo, fazer um texto, agora crianças, muito pequenas, precisam de contato físico pra auxiliar, uma dependência de um adulto.

Entrevistadora: Sobre a evasão?

Professora 2: “Muito pouco, muito pouco, maioria não conseguiu acompanhar ...Houve sim essa evasão”.

Gestora 1: “Houve, mas depois fizemos busca ativa para que todos voltassem”.

Gestora 2: “Essa questão de evasão foi assim, bem complicado. Por quê? Porque em 2022 e 2021 a gente não pôde “tirar crianças do sistema” como a gente fala, por conta de faltas, né? E então a gente passou 2020 e 2021 sem muito sem muito o que fazer com isso e sem dados pra municiar”.





## 8) Quais as vantagens e desvantagens do ensino remoto na sua opinião?

Professora 1: “Como eu sou uma pessoa limitada nessa questão de rede social, de ferramenta, tecnologia e eu prefiro mil vezes o presencial, né? Então assim, o negativo para mim foi esse lado, né? E o positivo foi essa relação mais próxima com os pais esse acolhimento, esse olhar sensível”.

Professora 2: “Não houveram vantagens! Apenas sofrimento! Inclusive a gente tem esses resultados negativos até hoje, né? Que existem crianças que ficaram dois anos sem estudar, ficaram realmente de fato dois anos sem estudar...”<sup>3\*</sup>

## 9) Fala um pouco sobre sua percepção de como foi o ritmo de trabalho, a carga horária, as atividades laborais que você vivenciou para dar aulas remotas. Houve uma sobrecarga ou não? Transcorreu como no presencial?

Professora 1: “Não, eu acredito que houve uma sobrecarga. As pessoas reclamavam muito de tá tendo que gastar sua internet, a prefeitura falou que ia ter tudo à disposição do aluno do professor e a gente não viu isso. Então assim, eu acho que houve um lado um pouco de sobrecarga por a gente ter que fazer tipo: “Ah não ficou bom, vamos ter que fazer de novo... Tinha colegas minhas com bebê que tinham que fazer só pela madrugada, porque a hora que a criança vai dormir, então eu acredito

3. \* Esta questão não foi abordada na entrevista com as gestoras



que para todo mundo ouvir uma sobrecarga nesse sentido emocional e físico mesmo, e financeiro porque não houve esse suporte, né?”

Professora 2: “Eu acordava 8h da manhã para elaborar a aula (baixar vídeos, PDF, arquivos, slides, etc.) Aprontava a aula até 12:00h. Tomava banho, para entrar em videoconferência às 13:00h. Encerrava a videoconferência às 16h e até as 18h ficava repassando a gravação de 4h de vídeo, para a plataforma Google Classroom, para que os alunos faltantes assistissem a aula outro dia. E todos os dias as professoras precisavam interagir com a coordenação no chat do aplicativo”.

Gestora 1: “Realmente ficou uma sobrecarga, e com os professores sempre tem aqueles que querem fazer a diferença e os que não querem. Gerir isso foi o mais difícil. Para a mesma Escola (a minha) houveram as duas situações, mas como expliquei acima, dois grupos distintos de “querer fazer”.

Gestora 2: “Houve redução de carga horária e as demandas administrativas que também diminuíram bastante, mas ainda assim chegavam demandas trabalhosas para serem organizadas em tempo bem reduzido. A equipe tentou como pode, mas “fiscalizar” o trabalho a distância foi bem difícil. Precisamos contar com a responsabilidade de todos”.



## **10) Houve adaptação do currículo do plano de curso ou você sente que foi uma transposição do currículo que já estava preparado para o ensino presencial e simplesmente deram continuidade?**

Professora 1: “Eles criaram uma apostila para o ensino remoto, né? Nós percebemos isso, mas eu particularmente penso que não era tudo que eu achava que encaixava...na época eles criaram: a questão do abraço, das famílias tirarem a foto mandada, criança brincando no quintal várias coisas, botava no RioEduca .... então assim, adequaram”.

Professora 2: “Houve uma transposição (de imediato). A adaptação foi sendo feita dia a dia... ao longo do ano”.

Gestora 1: “Para a mesma Escola (a minha) houve-ram as duas situações, mas como expliquei acima, dois grupos distintos de “querer fazer\_”.

Gestora 2: “Houve adaptação para que as famílias conseguissem executar. Mas entregamos o material pedagógico da rede para as famílias também”.

## **11) Como você percebe que ficou o lugar do brincar durante o ensino remoto com seus alunos?**

Professora 1: “Olha nós fazemos muitas atividades lúdicas mesmo: Tik Tok, nós fizemos muitas coisas onde a gente os convidava a dar a devolutiva dentro de isso aí. Isso foi muito rico durante o ano todo de 2020, principalmente 2020, berçário, tudo, tinha desfile, tinha tudo. Todos os nossos vídeos eram bem lúdicos mesmo, né?



Professora 2: O “brincar” foi consequência. Sem planejamento. As crianças ligavam no meu Whatsapp quase 22h querendo brincar, conversar. Eu dormindo e acordava com as crianças mandando emojis no chat, chamando: tia, tia, tia... Eles queriam contato de qualquer maneira. Foi um brincar sem brinquedos. Um brincar triste”.

Gestora 1: “Eu falei em duas respostas aí acima do que você me perguntou sobre dois grupos distintos de professor... teve professor que disse: “Não, eu tenho que fazer isso, a minha obrigação é essa aqui? Só vou fazer isso aqui então que é minha obrigação”, o que era a mais não fazia. Então tinha professores maravilhosos, principalmente professores de educação física, por exemplo, que o lúdico é o chão deles. Então assim, eles faziam vídeos, eles colocavam brincadeiras com sucatas que as crianças poderiam ter em casa, coisas para aquele determinado brinquedo ou aquele determinado jogo pra que aquela criança pertencesse aquilo ali sabe?”

Gestora 2: “A escola tentou manter este eixo estruturante. As atividades propostas sempre partiam disso porque acreditávamos que seria mais fácil para as famílias. Eu lembro que fiz um atendimento para uma família que questionou por não entender como brincar de fazer bolinha de sabão ia fazer a criança dela aprender. Sempre tinha brincadeiras cantadas, com materiais não estruturados, sugestões de brincadeira ao ar livre.





## 5 PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

De acordo com as respostas obtidas, percebe-se que somente uma entrevistada alega ter tido acesso à conteúdos relacionados ao uso pedagógico das TIC durante graduação ou pós, confirmando a afirmação feita por Santos *et al.* (2016) e Kenski (2012) acerca da fragilidade ou ausência das TIC enquanto conteúdo na formação inicial dos profissionais de educação, situação que fragiliza o preparo deles, sejam docentes ou gestores. Observa-se que as duas professoras demonstraram que a direção teve papel crucial para prover repertórios mínimos com o uso das TIC na equipe docente, enfatizando a crucialidade do papel do gestor, como bem ressaltam Chiavenato (2006), Peres (2020) e Tachizawa e Andrade (2006).

Verificou-se que as condições de infraestrutura para execução do exercício profissional das entrevistadas, foi, majoritariamente, promovida pelas próprias entrevistadas, sendo fornecido somente para a gestora 1 notebook e, muito tempo depois, isenção do pacote de dados para a gestora 2. Tal cenário comprova que as garantias legais preconizadas pela LDB de 9394/96 e pelos Planos Nacionais de Educação que já foram aprovados

pelo governo brasileiro não estão concretizadas ainda e correspondem também à predição feita por Martilis, Mendes e Menezes (2021) acerca dos custos assumidos pelos profissionais da educação que trabalham com educação a distância.

As entrevistadas apontaram o uso do Whatsapp, Facebook, Teams, Google Meet, Skype, Zoom, Instagram e Google Classroom, coadunando com várias plataformas descritas por Goes e Kassiano (2020).

As entrevistas revelaram que somente uma professora vivenciou mais sentimentos positivos do que negativos durante a pandemia e o exercício do ERE. Tais dados coadunam com as experiências relatadas por Peres (2020) e suas equipes angustiadas, receosas. Vê-se também que se cumpriu o afirmado tanto por Dussel (2020) quanto por Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) acerca do estado de ansiedade, variação entre o pessimismo, otimismo e fragilidade nos atores educacionais.

Quando questionadas acerca da existência ou não de apoio institucional para lidar com os impactos subjetivos da pandemia, verificou-se que nenhuma das entrevistadas recebeu apoio institucional (somente uma entrevistada relatou que no segundo ano de pandemia foi ofertado tal apoio). O suporte oferecido foi caracterizado pelo comportamento individual das gestoras das escolas as quais ofereciam, como sugerido por Carvalho *et al.* (2020) e Tachizawa e Andrade (2006), um canal de diálogo e feedback, demonstrando características do



perfil de suas lideranças. Sendo assim, as gestoras ministravam estratégias informais de apoio, sem, contudo, contarem com estratégia recíproca da gestão maior as quais eram submetidas.

As entrevistas demonstraram, através da questão nº 6 (forma de tomada de decisão) que a gestão democrática defendida por Libâneo (2012) não foi uma realidade unânime, pois duas entrevistadas responderam que as decisões foram apenas comunicadas e não deliberadas no coletivo. Apesar deste aspecto levantado na pesquisa, é salutar identificar que, ao menos, uma escola dialogou e tomou decisões em conjunto e que uma escola fez uso alternado desta estratégia decisória.

Acerca da questão 7 (acesso dos alunos às aulas remotas e evasão), identificou-se que a realidade das duas professoras foi distinta. A professora 1 afirma que os alunos acompanharam bem e que as estratégias da direção da escola supriram os casos excepcionais. Já a professora 2 afirma que, apesar dos alunos acessarem as aulas, a qualidade da internet e os equipamentos utilizados pelos alunos influenciou negativamente o processo de acompanhamento das aulas, havendo evasão. As respostas das gestoras permitem-nos perceber que a evasão, durante o primeiro período da pandemia, não pôde ser combatida de forma assertiva e que a busca ativa foi mais exitosa depois deste primeiro período. Nesta direção, corroborando a afirmação da UNESCO (2020 c) e da FGV (2022) acerca da evasão, bem como os dados do IPEA (2020) a respeito da falta de conectividade de cerca de



720 mil alunos da pré-escola da rede pública de ensino e de, aproximadamente, 80 mil alunos da rede privada, constata-se que as condições estruturantes das famílias dos alunos de educação infantil foi fundamental para explicar a dificuldade de acesso, qualidade de conexão e frequência às aulas virtuais durante a pandemia, o que justifica a concretização das propostas feitas pelo IPEA acerca da distribuição de tablets, celulares e chips como formas alternativas.

Sobre as vantagens e desvantagens do ensino remoto emergencial e o lugar do brincar ambas as professoras demonstram percepções diferentes. A professora 1 reconhece que o benefício do ERE foi ter gerado aproximação entre escola, professores e famílias, sinalizando assim um aspecto abordado pela Fundação Carlos Chagas (2020) ao discorrer sobre as melhorias que o uso das TICs trouxe para os aspectos comunicacionais. A professora 2 percebe um cenário muito negativo com o ERE, argumentado a fragilidade do aprendizado no período pandêmico e o perfil do alunado diante da modalidade, mais adequada aos adultos. A percepção da professora 2 vai ao encontro das ponderações de Anjos e Francisco (2021) acerca da presencialidade como via mais adequada para os objetivos da EI a dificuldade do uso do ensino remoto para esta etapa da educação, fator também apontado na pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2020). Na temática do brincar, todas as entrevistadas, incluindo gestoras, reconhecem que houve o brincar, contudo a professora 2 opinou de forma pesa-





rosa suas percepções sobre este elemento. Já as demais entrevistadas demonstraram que as escolas se atentaram em garantir e adaptar-se, com variáveis intervenientes, para que esse eixo estruturante defendido pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) fosse atendido.

No que diz respeito à rotina de trabalho, verifica-se que todas as entrevistadas, exceto a Gestora 2, afirmaram ter ocorrido sobrecarga de trabalho, como apontado pela Fundação Carlos Chagas (2020). Triangulando estas respostas com as afetas ao uso de dispositivos pessoais e internet não corporativa para realização dos trabalhos remotos, como visto em Martilis, Mendes e Menezes (2021), observa-se um cenário de precarização e exploração dos atores educacionais.

Por fim, no que diz respeito à transposição ou adaptação do currículo escolar, exceto para a Professora 2, a realidade vivida pelas demais entrevistas envolveu algum tipo de adaptação curricular. Tais dados indicam que boa parte de professores e suas escolas, como visto através da perspectiva de Santos (2013 e 2020), refletiram, em sua maioria, sobre a nocividade da mera transposição do currículo, lançando mão de uma adaptação temporária que desse conta de alcançar os objetivos propostos para aquele emblemático momento.





## 6 OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID 19

Identificarmos que a educação infantil ofertada pelas escolas das entrevistadas se deu, majoritariamente, a partir de uma adaptação curricular para o período emergencial pandêmico, com atividades mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação das quais a maioria das entrevistadas não teve acesso em sua formação inicial e continuada. O uso das TICs pelas professoras foi facilitado pelas direções escolares e não pela instituição maior, caracterizando uma fragilidade organizacional que, a partir da pandemia, pode passar a diminuir, visto que as experiências mediadas com uso de diferentes mídias garantiram vários aprendizados para as equipes das escolas.

A ausência de infraestrutura das escolas nos aspectos tecnológicos foi totalmente suprida pelos esforços individuais da maioria das entrevistadas, as quais se utilizaram de recursos próprios para execução do trabalho durante a pandemia, retrato da exploração e desestruturação da rede de ensino pública e privada, as quais requerem do sujeito trabalhador a habilidade de se reinventar sozinho.

O ordenamento jurídico afeto à rede municipal de ensino do Rio de Janeiro garantiu o ensino remoto para esta etapa da educação básica, mas não garantiu as condições essenciais de sua execução, deixando de garantir conectividade a todos os que dela precisavam. Contudo, observou-se a adoção de estratégias paliativas como, por exemplo, a entrega de materiais impressos na escola, situação que promoveu determinado grau de inclusão.

A sobrecarga de trabalho, predominância de sentimentos negativos e falta de suporte psicológico institucional para docentes e gestores foi uma marca bem presente na realidade de quase todas as participantes da pesquisa, denotando a precarização das condições de trabalho e ausência de políticas de gestão de pessoas voltadas ao trabalhador da educação no Rio de Janeiro, que, solitariamente e solidariamente, se ampara e ampara o outro de modo informal.

O brincar, elemento do tripé da educação infantil, foi garantido, com variações, em todas as realidades pesquisadas, revelando a resiliência das equipes educacionais que, mesmo diante de intenso sofrimento e caos, conseguiram trazer a ludicidades para os momentos educativos com seus alunos.

A pandemia, para além das perdas deixadas a todos, pode ser encarada como um celeiro de aprendizado para que políticas educacionais e sociais venham a, definitivamente, garantir acesso a todos os direitos já positivados na LDB, Planos Nacionais de Educação e institutos jurídicos afetos à educação infantil.





## REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: Unesco, 2018.

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Revista Interfaces Científicas – Educação**, v. 8, n.3. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8634/3812>. Acesso em: 08 maio 2021.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. **Educação infantil e tecnologias digitais**: reflexões em tempos de pandemia. **Zero – a – Seis**, v. 23, n. Especial, p. 125 - 146, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79007/45378>. Acesso em: 06 jun. 2021.

BOSSU, Carina. Educação continuada e a EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Educational do Brasil, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf). Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96.** 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: 24 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-148391-pcp011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2020.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-147041-pcp009-20&category\\_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília. DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CARVALHO, Genyvana Criscya Garcia; MORAIS, Ivonilda Brito de Almeida; BRITO, Maria do Carmo Amaral. **Os desafios da gestão educacional em tempos de pandemia da Covid-19.** South American Development Society Journal, [S.l.], v. 6, n. 18, p. 191, dez. 2020. ISSN 2446-5763. Disponível em: <<https://www.sadsj.org/index.php/revista/article/view/349>>. Acesso em: 08 maio 2021.



CHIAVENATO, I. **Administração de recursos humanos: fundamentos básicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

DUSSEL, Inês. A Escola na Pandemia: Reflexões Sobre o Escolar em Tempos Deslocados. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-16, jul. 2020.

FREIRE, Paulo. Paulo Freire apoia a informática educacional nas escolas. In: **Anais [...]**. Encontro nacional de educadores via satélite, Rio de Janeiro, 3, 1998.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação infantil em tempos de pandemia**. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v32/1984-932X-eae-32-e08314.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Retorno para escola, jornada e pandemia** / coord. Marcelo Neri. Rio de Janeiro: FGV Social, jan. 2022. Relatório de pesquisa. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/0d23ceed-3ab7-4e12-8ee3-1c1330c874ae/content>. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

GÓES, Camila Bahia; CASSIANO, Glauber. **O uso das Plataformas Digitais pelas IES no contexto de afastamento social pela Covid-19**. Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação. V. 6, n. 2, p. 107-118, maio/ago. 2020.

GUSSO, et.al. **Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária**. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 41, Epub Sep 25, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302020000100802#B63](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802#B63). Acesso em 08 de maio de 2021.



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. Sinopse do Censo Escolar. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/pesquisa/13/5908?ano=2020>. Acesso em: 22 de out. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Acesso domiciliar à Internet e ensino remoto durante a pandemia**. 2020. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota\\_tecnica/200902\\_nt\\_disoc\\_n\\_88.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200902_nt_disoc_n_88.pdf). Acesso em: 15 nov. 2022.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil* – questionário aplicado no âmbito do Censo Escolar da Educação Básica 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2020/apresentacao\\_pesquisa\\_covid19\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 18 de julho de 2022.



KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTILIS, L.F.S; MENDES, V. P. S; MENEZES, K. M. G. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. **Revista Universidade e Sociedade**, ano XXXI, n. 67, jan. 2021- p. 50-61.

MAZUCATO, Thiago (org.) **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Formação docente e novas tecnologias. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (org.). **Novas tecnologias na educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Padrões de competência em TIC para professores**. Paris: Unesco, 2008b. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156210\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156210_por). Acesso em: 19 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Qual será o preço da educação pelo Covid-19?** 2020. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/what-price-will-education-pay-Covid-19-13366>. Acesso em: 08 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Consequências adversas do fechamento de escolas**. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/Covid19/educationresponse/consequences>. Acesso em: 08 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a Covid-19**. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: <https://>





pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das. Acesso em: 15 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia.** 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/020=-who-characterizes-covid19--pandemic#:~:text=OMS%20afirma%20que%20COVID%2D19%20%C3%A9%20agora%20caracterizada%20como%20pandemia,-11%20Mar%202020&text=11%20de%20mar%C3%A7o%20de%202020,agora%20caracterizada%20como%20uma%20pandemia>. Acesso em: 15 abr. 2021.

PAPALIA, D. E. ; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano.** Porto Alegre: Artmed, 2013.

PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista Administração Educacional**, v.11 n. 1 p. 20-31, jan.-jun./2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246089>. Acesso em: 19 nov. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIO DE JANEIRO (cidade). **Decreto Nº 47.282, de 21 de março de 2020.** Rio de Janeiro/RJ: Imprensa Oficial, 2020. Disponível em: <http://prefeitura.rio/cidade/decreto-da-prefeitura-do-rio-determinanovas-medidas-para-o-combate-a-pandemia-do-novo-coronavirus>. Acesso em: fev. 2022.

RIO DE JANEIRO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME N.º 247 de 04 de fevereiro de**



**2021.** Disponível em: [https://doweb.rio.rj.gov.br/apifront/portal/edicoes/imprimir\\_materia/708526/4833](https://doweb.rio.rj.gov.br/apifront/portal/edicoes/imprimir_materia/708526/4833). Acesso em: 22 out. 2022.

SANTO, Eniel do Espírito; DIAS-TRINDADE, Sara. Educação a distância e educação remota emergencial: convergências e divergências. In: Machado, Dinamara Pereira (Org.). **Educação em tempos de Covid – 19:** Reflexões e narrativas de pais e professores. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020.

SANTOS, Edmea. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 13, n. 38, p. 285-303, jan./abr. 2013.

SANTOS, Edmea. **Educação em roda de conversas:** fazeres e reconfigurações no contexto atual. Publicado pelo canal CAP-UERJ/NPE. 1 vídeo (67 min). 2020 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TFIAkTxnwos&feature=youtu.be>. Acesso em: 06 maio 2021.

SANTOS, Ranieri Braga dos *et al.* As tecnologias de informação e comunicação na formação docente inicial em pedagogia, como metodologia contributiva para a formação do professor. **Anais [...]. CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 3, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20365>. Acesso em: 19 nov. 2022.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A Educação em Tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-24, ago. 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 18 jul. 2021.



SCHNEIDER, Elton Ivan; SCHNEIDER, Alice Braun. Educação em tempos de pandemia. In: Machado, Dinamara Pereira (Org.). **Educação em tempos de Covid – 19: Reflexões e Narrativas de pais e professores**. Dialética e Realidade, Curitiba, 2020.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui. **Gestão de instituições de ensino**. 4ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

TOZONI-REIS, Marília Freiras de Campos. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA; PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO. **Caderno de Formação: formação de professores**. Educação, Cultura e Desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 3, p.17-37, 2010. p.142. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>. Acesso em: 09 maio 2021.

VERGARA, Sylvia C. **Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2008.



**A**pós a instauração do distanciamento social adotado como medida de enfrentamento diante da pandemia do novo Coronavírus, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) estimou que mais de 1,5 bilhões de alunos ficaram sem aulas, levando as instituições escolares a adotarem estratégias educacionais com o uso das tecnologias da informação e comunicação. No Brasil, medidas governamentais foram criadas para institucionalização do ensino remoto, levando os atores educacionais do ensino presencial a uma abrupta e involuntária adaptação, incluindo o segmento da educação infantil, uma etapa educacional até então só praticada presencialmente. Neste contexto, surgiu a necessidade de investigação de como as práticas pedagógicas da educação infantil foram adaptadas, diante do contexto de distanciamento social provocado pela pandemia. Esta pesquisa teve com o objetivo analisar os impactos da pandemia do Covid-19 nas práticas docentes e de gestoras que atuam na educação infantil em creches do município do Rio de Janeiro durante a aplicação do ensino remoto. Circunscrita à metodologia qualitativa, utilizou-se de estudo de campo, exploratório, realizado com atores educacionais de creches da cidade do Rio de Janeiro, tendo a participação de duas professoras e duas diretoras. Os dados foram analisados através da técnica de triangulação e demonstraram que quase todas as entrevistadas não tiveram acesso à formação com uso das TIC antes da pandemia, contando com a ajuda de suas diretoras para se adaptarem. A carga de trabalho aumentou com o ensino remoto emergencial e as condições para sua realização deu-se através do uso de equipamentos e internet pessoais das entrevistadas e não institucionais. O brincar foi um eixo estruturante da educação infantil que conseguiu existir, apesar da virtualidade e de variações de perfil de professores, mostrando-se como um dado positivo.



ISBN: 978-65-85656-21-4

