



Vol.16 | Número 38 | 2024

Submetido em: 18/10/2023

Aceito em: 14/08/2024


Publicado em: 04/10/2024

Educação Infantil, docência e pandemia: tentativas de vínculos, excesso de demandas, grandes desafios

Early Childhood Education, teaching and the pandemic: attempts to make connections, excess demands, great challenges

Educación Infantil, docencia y pandemia: intentos de vinculación, exceso de exigencias, grandes desafíos

Leandra Souza Machado¹
Aliandra Cristina Mesomo Lira²

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16610>

Resumo: Ancoradas na compreensão de que a docência na Educação Infantil se constrói por meio das trocas diárias, das interações e do contato, por meio do estabelecimento de vínculos afetivos que são essenciais na primeira infância, o artigo visa problematizar como tais relações foram estabelecidas durante a pandemia da COVID-19, momento em que as práticas pedagógicas presenciais foram suspensas. Diante desse cenário, algumas inquietações ficaram latentes: Como efetivar uma docência relacional à distância, privilegiando a participação das crianças por meio das telas? Como preservar as conexões com os pequenos num cenário de incertezas? Metodologicamente, se trata de um trabalho de cunho qualitativo e exploratório, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas com docentes atuantes na Educação Infantil de um município do interior do Paraná. A geração de dados nos revelou grandes dificuldades das docentes de cumprir com a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, que se materializa nos encontros cotidianos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pandemia COVID-19. Docência.

¹ Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1109714557610250>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2327-0797>. Contato: liasouza0808@gmail.com

² Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1931135933077916>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2945-464X>. Contato: aliandralira@gmail.com



Abstract: Anchored in the understanding that teaching in Early Childhood Education is built through daily exchanges, interactions and contact, through the establishment of affective bonds that are essential in early childhood, the article aims to problematize how such relationships were established during the pandemic of COVID-19, when in-person pedagogical practices were suspended. Given this scenario, some concerns remained latent: How to implement relational teaching remotely, privileging children's participation through screens? How to preserve connections with little ones in a scenario of uncertainty? Methodologically, this is a qualitative and exploratory work, using semi-structured interviews with teachers working in Early Childhood Education in a municipality in the interior of Paraná. The generation of data revealed great difficulties for teachers in fulfilling the sociopolitical and pedagogical function of Early Childhood Education, which materializes in everyday encounters.

Keywords: Early Childhood Education. COVID-19 pandemic. Teaching.

Resumen: Anclado en el entendimiento de que la enseñanza en Educación Infantil se construye a través de intercambios, interacciones y contactos cotidianos, a través del establecimiento de vínculos afectivos esenciales en la primera infancia, el artículo pretende problematizar cómo se establecieron dichas relaciones durante la pandemia de COVID-19, cuando se suspendieron las prácticas pedagógicas presenciales. Ante este escenario, algunas preocupaciones quedaron latentes: ¿Cómo implementar la enseñanza relacional a distancia, privilegiando la participación de los niños a través de las pantallas? ¿Cómo preservar los vínculos con los más pequeños en un escenario de incertidumbre? Metodológicamente, se trata de un trabajo cualitativo y exploratorio, mediante entrevistas semiestructuradas a docentes que actúan en Educación Infantil en un municipio del interior de Paraná. La generación de datos reveló grandes dificultades de los docentes en el cumplimiento de la función sociopolítica y pedagógica de la Educación Infantil, que se materializa en los encuentros cotidianos.

Palabras clave: Educación Inicial. Pandemia de COVID-19. Enseñanza.

1 INTRODUÇÃO

Num cenário de incertezas instaurado pela pandemia da COVID-19 instituições educativas e professoras³ foram se reorganizando e encontrando outros modos de trabalhar, uma vez que as interações físicas, as trocas e as vivências que habitam o cotidiano dos centros de Educação Infantil ficaram suspensas. As recomendações dos órgãos de saúde para distanciamento e isolamento social na pandemia, por um lado, buscaram preservar a saúde e controlar a contaminação, mas, por outro, confrontaram-se com os objetivos e as finalidades da Educação Infantil, contexto atravessado por processos constantes de relações centradas na coletividade.

Em decorrência do fechamento das escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) muitas secretarias de educação seguiram a recomendação de desenvolver atividades 'remotas'⁴ (não presenciais), exarada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As iniciativas, segundo pesquisadores (Lira *et al.*, 2021; Magalhães;

³ Utilizamos a expressão professoras, visto que todos os sujeitos participantes da pesquisa eram do sexo feminino.

⁴ Utilizamos aqui a expressão 'remota' entre aspas com o intuito de destacar que sendo tais atividades afastadas no tempo ou no espaço, estas não condizem com as práticas pedagógicas adequadas para a Educação Infantil, que se dá por meio de interações entre os pares. Nesse sentido, tal termo será por vezes mencionado no texto, mas com ressalvas.



Farias, 2021), se materializaram em ações bastante diversas nos municípios brasileiros, dentre as quais nos interessamos em conhecer num contexto em específico e a partir da voz das docentes. Como já pontuamos anteriormente, as práticas pedagógicas na Educação Infantil se dão por meio de interações, das vivências e experiências cotidianas e, posto isto, problematizamos se as atividades 'remotas' adquirem sentido na educação da infância e no trabalho docente⁵.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Metodologicamente, a construção desse trabalho é de cunho qualitativo e exploratório, uma vez que foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 15 docentes atuantes na Educação Infantil de um município de porte médio do interior do estado do Paraná. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, atentando-se e eliminando os vícios de linguagem e erros gramaticais no intuito de evitar posteriores constrangimentos as entrevistadas (Belei *et al.*, 2008). A pesquisa foi desenvolvida entre 2020 e 2021 e seguiu o método de amostragem, ou seja, selecionou uma parte das professoras do quadro municipal, as quais aceitaram participar da investigação (Gil, 2008). Para nos referirmos às instituições usamos letras e para as professoras adotamos codinomes.

3 DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES E PROFISSIONALIDADE

Nessa seção refletimos acerca da docência na Educação Infantil e, para tal, retomamos um breve histórico a partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) até os dias atuais em nosso país, atentando para questões que envolvem a formação inicial e continuada das professoras, dimensões fundamentais para se atuar nessa etapa de ensino. Outrossim, buscamos compreender juntamente aos documentos norteadores e autores que tratam do assunto, como as práticas pedagógicas precisam ser orientadas para que a professora possa desempenhar seu trabalho com autonomia, criticidade e criatividade, privilegiando a participação dos sujeitos infantis, enquanto seres ativos e não meros cumpridores de atividades.

Partimos do reconhecimento de que é somente a partir da Constituição Federal de 1988 que a Educação Infantil passa a ser direito das crianças e suas famílias, dever do

⁵ As discussões trazidas nesse artigo representam, parcialmente, a pesquisa de mestrado de Machado (2022), aprovada pelo Comitê de Ética pelo Parecer 5.185.019.



estado. Em decorrência disso, debates sobre a necessidade de profissionalização das docentes para atuar junto às crianças pequenas e bebês foram crescendo. Em 1994, foi destaque uma publicação intitulada 'Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil' (Brasil, 1994), que tinha por objetivo traçar caminhos que orientassem tal profissão, e a esse movimento se somaram outras indicações.

Os argumentos que foram elaborados no conjunto dos documentos apontam a necessidade de um perfil profissional que articule as funções de cuidar e educar de crianças de 0 a 6 anos, portanto, um redimensionamento da sua formação, que até o momento se limitava, predominantemente, à formação dos professores da pré-escola, ou seja, aqueles cujo trabalho se destinava apenas às crianças de 3/4 a 6 anos (Flôr; Durli, 2012, p. 25).

No entanto, somente no ano de 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394 (Brasil, 1996), com a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, a formação docente mínima aos profissionais é indicada. O Art. 62 trata disso e foi bastante criticado pelos estudiosos da área, pois esperava-se a exigência de formação em nível superior, mas, pela forma como foi colocada, pode ser substituída pelo nível médio – magistério (, 2012).

Embora a orientação legal seja importante a indicação de formação de uma maneira generalista e flexível desconsidera as especificidades de cada etapa de ensino, “[...] não proporcionando a compreensão sobre o saber e o fazer pedagógico” (, 2019, p. 73). Como já pontuamos, a docência na Educação Infantil se constrói nas práticas cotidianas, pautadas pelo reconhecimento dos objetivos e finalidades que constituem a educação da infância.

A preocupação com a formação se acentuou nos anos posteriores à promulgação da LDBEN n. 9394: “[...] em 2002 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores com o intuito de nortear a formação nos cursos de licenciaturas, sendo na sequência, em 2006, divulgadas as Diretrizes para o curso de Pedagogia” (Nascimento, 2015, p. 60). Este último documento, embora tenha fomentado a estruturação de cursos ainda muito generalistas, indica que a Pedagogia se destina a formar docentes para atuar na Educação Infantil, dentre outras etapas e modalidades.

Nesse sentido, a necessidade de formação sólida nos conhecimentos acerca das crianças pequenas torna-se imprescindível para garantir a construção e efetivação de propostas pedagógicas em sintonia com os documentos norteadores da área. Em 1999 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), revisadas em 2009 com texto final publicado em 2010 (Brasil, 2010). De caráter



mandatário, traz uma concepção e criança e currículo em sintonia com as pesquisas no campo da infância, com indicações importantes para a organização das práticas e dos espaços de modo a garantir a efetivação da função social, política e pedagógica da etapa.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir 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).

Essas orientações reafirmam a necessidade de formação e preparação docente, uma vez que destacam a identidade dessa etapa de ensino, em conjunto com a complexidade e abrangência do trabalho educativo na infância. Nesse entendimento, o currículo na Educação Infantil é definido como um conjunto de práticas que devem buscar articular os saberes e as experiências das crianças com o capital cultural, histórico e artístico da sociedade, privilegiando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes das experiências promovidas.

Um dos aspectos envolvidos em uma educação de qualidade corresponde à necessidade de formação inicial e continuada dedicada a pensar sobre os processos educativos e a criança nessa faixa etária.

A escolha das práticas a serem promovidas no espaço educativo é do professor, iluminado por sua formação profissional e pela proposta pedagógica construída coletivamente na unidade de Educação Infantil, mas, em especial, por sua sensibilidade para, a cada dia, ouvir e acolher os propósitos das crianças de seu grupo (Oliveira, 2018, p. 4).

A escuta diária e o acolhimento das crianças, em conjunto com a avaliação da própria prática, impulsionam as professoras a buscarem caminhos, novas alternativas que sejam significativas para os pequenos, num processo de reflexão contínua. Tal compreensão reafirma concepções explicitadas pelas DCNEIs (Brasil, 2010) quanto à estruturação das propostas pedagógicas, com práticas que considerem a efetiva participação infantil.

Em 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual inclui os direitos de aprendizagem e campos de experiência a partir dos quais precisam ser organizar as práticas. Contudo, Silva, Carvalho e Lopes (2021) advertem que documentos como a BNCC, ao apresentarem uma extensa lista de objetivos para cada faixa etária, podem comprometer a efetivação da participação das crianças ao serem tomados como manuais que pedagogizam a docência.



Como destacam Carvalho e Radomski (2017), o modo como as professoras enxergam o exercício de sua profissão precisa ser conhecido e orientar os processos formativos. Ser professora nessa etapa exige compromisso, disponibilidade e dedicação para entender a forma de comunicação das crianças, expressa por olhares, balbucios, gestos, sorrisos e muitos e diferentes choros. Espera-se sensibilidade, atenção ao cotidiano e capacidade de criar oportunidades de aprendizagem na organização do espaço e proposição de investigações.

Tristão (2004, n. p.) ressalta que é fundamental que a professora de Educação Infantil seja alfabetizada nas mais diferentes linguagens, a fim de poder entender as crianças para além do que elas expressam por meio de palavras. “São ações que denotam a capacidade da docente de perceber as crianças e agir de forma a contemplar as necessidades dos pequenos”. Seguindo esse entendimento, a professora precisa construir com as crianças uma relação empática, reconhecendo-as enquanto efetivos seres sociais.

A tentativa é a de superar a visão adultocêntrica que está impregnada em cada um de nós, denunciando toda a nossa incapacidade de perceber diferentes formas de ser e buscando legitimar o jeito próprio das crianças sentirem, serem e agirem no mundo (Tristão, 2004, n. p.).

Martins Filho e Delgado (2016, p. 9), corroboram com esse pensamento, destacando que o ofício de professora é uma via de mão dupla, na qual profissionais e crianças estão envolvidos: “[...] o exercício da docência envolve não somente as professoras, mas os bebês, as crianças bem pequenas e suas culturas constituídas em práticas sociais”.

Santos (2021) pontua que ser professora circunda ensinar e aprender, ouvir, interpretar, documentar, além de refletir sobre a prática. Ela frisa ser um exercício complexo que engloba formação específica para tal, além de conhecimentos plurais, uma vez que assim a infância o é. Prado (2020) dialoga com essa compreensão e a complementa, salientando que o fazer docente se dá nas práticas cotidianas, sendo uma ação fundamentalmente relacional e humanizante, a qual vai muito além das rotinas monótonas.

Nessa seara, Tristão (2004, n. p.) salienta a importância de a professora construir significados para suas práticas juntamente com as crianças, para que as “[...] profissionais também se consolidem como produtoras de significados [...]”, promovendo situações que



possibilitem a exploração de ambientes e materiais, nas relações que se estabelecem dos adultos com as crianças, das crianças entre si e desses com o meio.

A docência com crianças pequenas tem um papel fundamental na valorização da cultura infantil, no desenvolvimento dos sujeitos, oportunizando o acesso aos mais diversos conhecimentos ao mesmo tempo em que oferece oportunidades para construir, recriar e transformar saberes a partir de sua interação, de forma lúdica, criativa, inovadora e, porque não dizer, imprevisível.

Na esteira de tais discussões, a ludicidade exerce papel central, uma vez que brincar é a forma de existir das crianças, pois estabelece relação estreita com a realidade e materializa a forma de estar no mundo e interagir. Assim, as propostas com e para as crianças, de acordo com Richter e Barbosa (2010, p. 91), envolvem “[...] uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem”. Como alerta Santos (2021, p. 3, grifos da autora), “Ser professor e exercer a docência na Educação Infantil não é mais ‘fácil’ e não dá ‘menos’ trabalho, como aparece no imaginário social brasileiro quando se compara a ação docente nos três segmentos que constituem a Educação Básica”.

Concepções equivocadas acerca da docência na Educação Infantil em parte se manifestam nas demandas da sociedade que valorizam práticas escolarizantes, com a necessidade de produzir algo para comprovar que as crianças aprenderam. Além disso, opostamente, prevalece o entendimento que a Educação Infantil, principalmente a creche, é o lugar do cuidado, sem considerar o princípio educativo que permeia as práticas e ações. Esses equívocos fazem com que muitos indivíduos denominem professores e professoras como ‘tios’ e ‘tias’, e até mesmo os confundam com babás e cuidadores, descaracterizando as finalidades da etapa e os profissionais que nela atuam.

Como alerta Freire (1997, p. 9), “Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão”. Ainda de acordo com autor, ensinar exige educar, paixão em conhecer e resulta de uma busca prazerosa, de militância, ousadia e esperança. Por este motivo, rejeitar a identificação de ‘tios’ e ‘tias’ não significa menosprezo, mas luta pela valorização e reconhecimento da profissão docente, que se constrói e se reconstrói permanentemente; significa ainda, pleitear direitos, exercer cidadania e assumir a profissionalidade do cargo.

Arroyo (2011) lembra que o trabalho docente exige humanização de seus atores, mesmo frente aos vários desafios da profissão vivenciados diariamente. Como pontua, “[...] a infância pode ser a grande educadora dos seus mestres e pedagogos” (p. 251).

Seu pensamento acompanha o de Paulo Freire e nos convoca a deixar de lado nossa



visão adultocêntrica, para ver o mundo e a significação de nossas práticas com olhos de criança, com encantamento pelo que fazemos e para quem fazemos. A infância nos questiona, nos impulsiona a refletir sobre nossa prática, nos reeduca, nos conduz e desarticula nossas respostas, leva-nos à inquietação frente as concepções pedagógicas.

O ofício de mestre é desafiador, permeado por inúmeros contratempos, situações e eventos que bagunçam o que acreditávamos previsível, mas que justamente para acolher as adversidades e a vida que pulsa cotidianamente demanda um profissional muito bem formado. Ainda falta valorização à profissão, com remuneração justa e melhorias nas condições diárias de trabalho.

Na próxima seção nos debruçamos a entender, com base na geração de dados construída junto às docentes participantes da pesquisa, como se deu a docência durante o período de crise sanitária da pandemia de COVID-19. Nesse cenário, buscamos refletir sobre qual o lugar das relações e da afetividade num contexto caótico e permeado por incertezas.

4 COMO FICA A DOCÊNCIA EM TEMPOS PANDÊMICOS? UM TANTO DE DEDICAÇÃO, OUTRO TANTO DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

Partindo da base teórica e os referenciais legais que norteiam o trabalho docente, nessa seção nos debruçamos sobre os desafios da profissão em tempos pandêmicos a partir do relato das professoras atuantes na etapa da Educação Infantil no município pesquisado. Tal inquietação se apresentou frente às incertezas desse período e a necessidade de conhecer como isso foi percebido e vivido pelas profissionais. A conversa com cada uma das professoras aconteceu separadamente, a partir de um roteiro semiestruturado, mas com ampla possibilidade de diálogo frente a aspectos que se apresentaram com maior evidência para cada sujeito.

Quanto à formação inicial das 15 entrevistadas, todas são pedagogas e nos anos de 2020-2021 atuarem com diferentes agrupamentos a saber: 7 professoras atuantes em turmas de infantil III, 5 professoras em turmas de infantil II, 2 professoras responsáveis por turmas do infantil I e somente 1 professora atuante na turma de berçário.

O Ministério da Educação (MEC), alinhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), publicou em abril de 2020 o Parecer CNE/CP nº 05/2020 (Brasil, 2020, p. 9) recomendando que as escolas desenvolvessem materiais com orientações para que os pais ou responsáveis pelas crianças as auxiliassem na realização de atividades em casa,



já que a escola permanecia sem previsão de retomada de atividades presenciais. Desse modo, a orientação foi que:

[...] as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais (Brasil, 2020, p. 9).

O documento não é claro em termos de orientações operacionalização da relação com as crianças, famílias e o desenvolvimento das atividades, o que acabou por deixar a responsabilidade quanto a essas questões para gestores municipais. Se, por um lado, isso poderia permitir maior flexibilidade às propostas a serem encaminhadas, por outro lado, gerou uma diversidade de encaminhamentos muitas vezes definidos no atropelo e sem efetiva consideração da realidade do grupo de crianças atendidas e suas famílias. Em alguns municípios com mais celeridade, em outros mais tardiamente, as secretarias de educação foram colocando em prática orientações, por vezes bastante distintas e, comumente, com pouco suporte aos profissionais.

A centralidade de iniciativas voltadas ao cumprimento de carga horária associada a conteúdos, com o uso de plataformas virtuais, redes sociais, correio eletrônico, recursos de videoaulas e outros, parece negar nossa situação de excepcionalidade, em que se mostram as condições de desigualdade em que vivemos, também no acesso aos recursos tecnológicos. Marca-se um entendimento da educação infantil (EI) como um serviço que precisa ser ofertado, como se fosse possível transpor o modelo presencial para um modelo a distância. Essa compreensão, além de não adequada aos processos educativos, vem impactando as dinâmicas familiares e afetando sobremaneira o trabalho docente (Coutinho; Côco, 2020, p. 1-2).

Magalhães e Farias (2021, p. 6) pontuam que ao atender as determinações e orientações dispostas no Parecer 05/2020, passou-se a falsa impressão de que os professores dominavam as plataformas digitais e as novas metodologias de ensino, o que desencadeou momentos de estresse aos profissionais, haja vista a pressão que sofreram durante esse período. Ainda de acordo com as autoras, o ensino 'remoto' não cabe na Educação Infantil, pois "Sabemos que as crianças aprendem nos diferentes momentos da rotina, que se humanizam nas relações que estabelecem com os outros, aprendem a cuidar de si, dos seus pertences, a conviver com os pares [...]".

Nesse entendimento, o currículo na Educação Infantil definido como um conjunto de práticas as quais articulam diferentes conhecimentos e aprendizagens por meio do trabalho com diferentes linguagens, por meio da interação (Brasil, 2010), encontrou



dificuldades de se efetivar e comprometeu os objetivos da etapa. Não havia nos documentos orientadores a previsibilidade para um modo não presencial de docência com as crianças pequenas.

Nesse contexto, durante a pandemia o longo percurso histórico de afirmação legal e construção de concepções que valorizam a criança e o papel da Educação Infantil foi, de certo modo, colocado a prova com o fechamento das instituições, como medida de contenção das contaminações. Como efetivar uma docência relacional remotamente? Como promover experiências enriquecedoras, privilegiando a participação das crianças, por meio das telas? Não há previsão legal ou formativa que dê conta dessas questões. De acordo com Cruz, Martins e Cruz (2021), a mudança drástica no cotidiano dos sujeitos infantis trouxe na bagagem muitos desafios, além de intensificar os já instalados anteriormente.

Nesse cenário de interrupção de atividades presenciais, indagamos as professoras se após a recomendação de fechamento das instituições permaneceu alguma atividade presencial no CMEI em que trabalham: *“Não permaneceu nenhuma atividade presencial, desde o início da pandemia nós fomos orientadas a adotar o ensino remoto. Nós voltamos em agosto [2020], mas sem as crianças [...]”* (Maria, CMEI 13). Em tal formato as brincadeiras e interações, eixos estruturantes que norteiam o trabalho na Educação Infantil, ficaram fragilizados, uma vez que nas relações virtuais as crianças já não contavam com possibilidade de contato físico, do brincar, das trocas com outras crianças. Como já pontuamos, as experiências e as vivências nesse contexto ficaram limitadas ao isolamento e interações mediadas por telas, de forma pouco democrática frente à desigualdade econômica, o que fez com que muitas crianças não tivessem acesso às tecnologias, restringindo de forma mais intensa as interações, que por vezes se tornaram quase inexistentes nesse período.

Koslinski e Bartholo (2021, p. 2), destacam que a pandemia aprofundou as “[...] desigualdades de acesso às oportunidades de aprendizagem e possíveis implicações para a ampliação das desigualdades educacionais [...]”. Quando falamos em processos educativos e em atividades ‘remotas’ durante a pandemia, cabe registrar que anteriormente a esse contexto já existia um descompasso entre as orientações legais e o que se efetivava na prática da Educação Infantil, evidenciando a distância entre o discurso e a realidade.

Portelinha *et al.* (2021, p. 22) destacam que “As escolas e professores tiveram que buscar meios para contatar os alunos, utilizaram *WhatsApp*, telefone, redes sociais e visitas locais às famílias, de modo que os conteúdos e conhecimentos fossem garantidos



nesse período”. As professoras entrevistadas enfatizaram que as atividades, durante a pandemia, aconteceram de modo ‘remoto’, e a comunicação com as famílias em grupos via aplicativo de mensagens.

Como forma de entender como isso se deu com maiores detalhes conversamos sobre quais práticas as professoras adotaram nesse formato ‘remoto’ e todas as participantes nos relataram que gravaram vídeos, propondo que as crianças realizassem algumas ações. Tais vídeos eram enviados três vezes por semana (segunda, quarta e sexta-feira) para um grupo feito no *WhatsApp* que incluía os pais ou responsáveis pelas crianças. A mesma situação foi descrita por Franco, Nogueira e Prata (2021) no contexto das escolas do estado do Amazonas, onde as docentes também preparavam atividades que eram posteriormente enviadas aos pais das crianças por meio das redes sociais.

Enviamos três vídeos por semana, na segunda-feira, na quarta-feira e na sexta-feira. Sempre procuramos enviar vídeos propondo atividades a partir de materiais que tínhamos em casa e que imaginamos que possivelmente as crianças teriam também. Sempre procuramos adaptar as atividades com materiais de fácil acesso para que as crianças pudessem realizar. Trabalhamos muito a coordenação motora deles, movimento de pinça, equilíbrio, bastante atividades lúdicas (Laura, CMEI 10).

Reconhecemos, nas falas, como a interlocução parece ter se orientado ao que as crianças tinham que fazer, em ‘atividades’, o que evidencia uma continuidade de práticas produtivistas, ou seja, com foco em mostrar que algo está sendo feito, mesmo que sem planejamento e metodologias adequadas e sem atingir os objetivos e finalidades da Educação Infantil, dando continuidade a ações já praticadas anteriormente à pandemia. Diante do exposto, nos interessou saber os caminhos percorridos pelas docentes entrevistadas até chegar ao envio dos tais vídeos, os desafios enfrentados, as orientações que tiveram ou sentiram falta, as adequações necessárias em termos de reestruturação de práticas e como lidaram com aparatos digitais, que se tornaram instrumentos de trabalho.

O trabalho docente, de modo abrangente, foi atingido de maneiras diferentes e inimaginadas, exigindo esforço físico, mental e gastos, que impactaram sobremaneira o exercício do ser professor. Como registra Silva (2020, p. 590), “[...] agora, durante a pandemia, isso se soma à youtuberização, com as proposições de que a educação se faça por trabalho docente remoto (domiciliar), o que intensifica a precarização destes trabalhadores”. Às já precárias condições de trabalho das profissionais da Educação Infantil, com longas jornadas, salários menores, falta de recursos, estruturas inadequadas e grandes agrupamentos de crianças, somou-se a exigência de dominar a tecnologia,



usando seus próprios recursos e aprendendo por conta própria. Cruz, Menezes e Coelho (2021, p. 159) destacam que “Essa nova realidade trouxe alguns desafios para discentes e docentes que tiveram que se reinventar para dar continuidade ao trabalho docente [...]”.

Dias *et al.* (2020) destacam que os professores tiveram dificuldades ao adotar o uso das tecnologias como ferramenta educativa devido a pouca habilidade ou falta de conhecimento sobre elas. Resende (2021) traz argumentos para essa discussão pontuando que para que o ensino ‘remoto’ se realize é necessário que os professores desfrutem de formação contínua para utilização das ferramentas tecnológicas, além de receberem investimentos e subsídios para que possam acessar a internet.

Embora a maioria dos profissionais da educação tenham a consciência do mundo digital e suas rápidas mudanças, na escola poucos avanços aconteceram no que diz respeito às práticas tecnológicas em sala de aula. A pandemia provocou mudanças abruptas acerca de um assunto discutido há muito tempo: tecnologia e educação. A escola assumiu o desafio de ensinar remotamente e os professores, antes como figuras centrais nas aprendizagens, precisaram adaptar-se para assumirem o papel de mediação digital do ensino, conduzindo os estudantes a buscarem a construção de seus saberes por meio de ferramentas digitais (Resende, 2021, p. 71).

Posto isso, indagamos mais diretamente às docentes se elas já tinham conhecimentos acerca do uso das tecnologias, se tinham familiaridade com os aparatos digitais. Muitas delas nos revelaram que possuíam noções básicas, porém, estas não abarcavam as habilidades necessárias e suficientes para trabalhar de maneira ‘remota’ com as crianças da Educação Infantil. A professora Maria (CMEI 13) compartilhou conosco um pouco de sua vivência nesse período:

Eu sabia o básico, mas isso não me ajudou muito porque eu não sabia gravar as aulas e nem fazer vídeos. Antes da pandemia não usávamos essas coisas, porque o ensino presencial era diferente. Ninguém imaginava essa situação trazida pela pandemia, então, muitas coisas nós tivemos que aprender.

Durante a conversa com Joana (CMEI 14) a professora lembrou que na grade curricular da faculdade havia uma disciplina intitulada ‘Novas tecnologias aplicadas a educação’, mas que ela não aprendeu durante o curso de Pedagogia a editar vídeos, que isso foi em partes tratado em uma oficina de uma semana pedagógica organizada pela instituição formadora. Ainda, segundo a profissional, essa oficina deu subsídio para que ela pudesse encontrar aplicativos semelhantes que podiam ser usados pelo celular para a mesma finalidade.

Durante minha graduação, eu tive uma disciplina denominada novas tecnologias aplicadas a educação, contudo, essa disciplina não me preparou para trabalhar



com gravação e edição de vídeos. Porém, durante a faculdade, em uma semana de pedagogia, evento organizado anualmente pela instituição, participei de uma oficina que ensinou a manusear o movie maker. Então, por isso eu posso dizer que tinha um pouco de conhecimento sobre gravação e edição, mas a maioria das minhas colegas de trabalho, infelizmente não tinham (Joana, CMEI 14).

De acordo com Portelinha *et al.* (2021, p. 23-24), “Os profissionais da educação foram encaminhados a essa nova realidade escolar sem nenhum tipo de suporte ou formação pedagógica, técnica [...]. A maioria desconhecia ou nunca havia trabalhado no sistema remoto de ensino”. Como já comentamos, esse último relato nos provoca a refletir sobre a importância da formação inicial, ao mesmo tempo em que abre caminhos para se repensar sobre o currículo do curso de Pedagogia, que não pode ficar alheio a essas necessidades e à docência em um mundo permeado pela tecnologia.

Depreende-se, pois, que nesse momento surgiram muitas dúvidas às docentes sobre como procederiam frente ao inesperado, como adaptariam suas práticas ao ambiente virtualizado. As profissionais da educação tiveram que encontrar meios de alcançar as crianças para que pudessem manter o vínculo com elas e com suas famílias, visto que a interação é fundamental no processo educativo: “A educação brasileira como um todo precisou organizar ações a fim de manter os vínculos de estudantes e famílias com as instituições educacionais e isso acentuou o debate na primeira etapa da Educação Básica” (Anjos; Francisco, 2021, p. 126).

Castro, Vasconcelos e Alves (2020), destacam que durante a pandemia a educação da infância necessitou mais do que nunca da participação ativa das famílias, para que estas pudessem fazer a mediação no processo de ensino-aprendizagem num contexto de isolamento social. No entanto, em meio a complexas situações que permeiam a parceria família-escola, ficou evidente que o acesso aos meios tecnológicos e digitais não são comuns a muitas crianças e famílias. Nesse sentido, Santos (2020, p. 11) destaca que “A quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele”.

Posto isso, perguntamos na entrevista com as docentes se elas obtiveram retorno e participação das crianças e suas famílias com relação à comunicação e às atividades propostas. Ainda, questionamos como perceberam isso, ou seja, de que forma receberam essas devolutivas ou ausências. A professora Dalva (CMEI 1) comentou:



Tivemos poucas devolutivas. Não houve muito interesse por parte dos pais, falamos a eles que nos procurassem caso tivessem dúvidas ou dificuldades com relação às atividades, mas eles não o fizeram. Então, ficamos sem saber com clareza o que podíamos fazer para sanar eventuais dificuldades, não sabíamos ao menos se elas existiam. Para se ter noção, não havia nem atualização cadastral de muitas crianças, muitos responsáveis por elas trocaram o número do telefone e não comunicaram a mudança ao CMEI, o que nos levou a ficar sem contato com muitas crianças. Além disso, muitas famílias não têm acesso à internet e isso dificultou a tentativa de aproximação, pois atendemos muitas famílias carentes aqui no CMEI. Outro motivo que pode ter afetado as devolutivas e fez com que elas não ocorressem, no meu ponto de vista, é o fato de que a creche não tem matrícula obrigatória como a pré-escola por exemplo, isso faz com que os pais não deem a devida importância para a realização das atividades, já que muitos deles pensam que o CMEI é um lugar para apenas deixar as crianças para que sejam cuidadas enquanto eles trabalham, é a velha visão assistencialista que ainda perdura.

O relato da professora Dalva vem ao encontro das narrativas da maioria das docentes participantes da pesquisa. Por um lado, o trabalho realizado pelas profissionais esperava a participação e retorno das crianças e famílias, oscilando entre a expectativa e a frustração de que ela não tenha ocorrido e, por outro, a tentativa de entender as reais condições familiares que podem comprometer essa comunicação mais efetiva. Cruz, Martins e Cruz (2021) pontuam que a relação entre escola e famílias é um velho desafio. Nesse panorama, reconhecemos que se antes da pandemia a comunicação entre escola e família já encontrava dificuldades, durante o isolamento ela quase não existiu.

Como apontado, dentre os obstáculos do ensino emergencial remoto também destacam-se as questões estruturais, ou seja, os problemas de acesso a computadores e de conexão com internet, a falta de espaço apropriado para o estudo a domicílio/em casa e a relação família-escola. Se na modalidade presencial já havia um hiato entre a escola e os núcleos familiares, no momento de singularidade – isolamento social – as distâncias aumentam e a dificuldade de professores entrarem em contato com os pais dos alunos torna-se maior. Outro fator a não se desconsiderar é o fato da baixa escolaridade dos familiares. Inúmeros são os relatos em que os responsáveis não conseguem acompanhar as demandas da escola (Wenczenovicz, 2020, p. 1756).

Ao transferir o tempo e o espaço escolar para o meio domiciliar, a escola parou, deixou de existir para muitas crianças, para muitas famílias, seja pela impossibilidade de acesso ao uso de tecnologias, pela dificuldade em lidar com ela, por falta de tempo para acessá-la ou por limitações encontradas por muitos responsáveis para atuar no papel de mediadores desse processo. A escola fora da escola não funcionou, o que ressalta sua importante função que se efetiva na coletividade, no encontro. Acabou por perder sua funcionalidade, sua finalidade e tornou-se excludente em muitas das ações colocadas em prática.



Diante desse contexto desolador e de muitas cobranças e expectativas, nos indagamos: Quem acolhe a professora? Suas dores, angústias, sofrimentos? Parece ter prevalecido a cobrança pela continuidade do trabalho, sendo invisibilizadas ou negadas as demandas e necessidades decorrentes desse tempo. Há preocupações sociais, familiares, financeiras e com as crianças ausentes do contato virtual. Cardoso *et al.* (2021, p. 54) pontuam:

O trabalho docente proposto durante a pandemia também é fonte de sofrimento. As escolas municipais foram obrigadas a se adaptar às tecnologias de ensino remoto de forma abrupta, sem o planejamento necessário, em relação à capacitação dos professores e ao acesso e adesão dos alunos [...] ficando a cargo do professor a transmissão e a comunicação com os alunos e suas famílias, sendo ele pouco estimulado e pouco apoiado na manutenção ativa de sua função.

O empenho das docentes nesse período, apesar de todas as dificuldades e limitações impostas, foi algo evidente em diferentes realidades. Portelinha *et al.* (2021, p. 11) ressaltam que os professores nesse período tiveram dedicação integral ao seu trabalho, com sobrecarga de tarefas, demandas antes não existentes.

Seguimos com as perguntas e indagamos as entrevistadas se apesar do cenário caótico relatado por elas, houve pontos positivos nesse inesperado formato de trabalho. Karolina (CMEI 5) comentou que a pandemia serviu para mostrar a necessidade de formação e atualização profissional:

Sim, teve pontos positivos! Aprendemos muitas coisas durante esse período. A pandemia veio para nos despertar, tivemos que nos reinventar e aprender formas novas de ensinar. Para as crianças eu penso que o ponto positivo de tudo isso foi ficar bem próximo da família, em casa [...].

Reiteramos que a educação se efetiva ancorada no diálogo, nas trocas, indagações, não alcançando seu objetivo de formação humana numa relação passiva (Freire, 2008). Os processos de aprendizagem são complexos, com ritmos distintos, singulares, como os seres humanos que se apropriam deles e os vivenciam. Além disso, de acordo com a professora, muitas crianças nem puderam participar das atividades devido a fatores sociais e econômicos, como impossibilidade de acesso à internet.

Para finalizar, julgamos oportuno questioná-las se, na opinião delas, uma educação 'remota' cumpre com os objetivos da Educação Infantil. Das quinze participantes da pesquisa, somente uma respondeu afirmativamente. Abaixo, para exemplificar, trazemos a fala de uma das entrevistadas sobre as práticas 'remotas' na Educação Infantil e sobre a validade destas quando confrontadas com as especificidades dessa etapa de ensino.



Nunca! As crianças precisam de gente por perto, precisam de outras crianças! Precisam ver, tocar e sentir. Necessitam de estímulos, de muitos estímulos...e o vídeo não é um estímulo, é algo neutralizante, faz com que a criança fique apenas parada, olhando e ouvinte, sem interagir. A Educação Infantil tem que ser presencial! (Eva, CMEI 12).

Essa narrativa corresponde ao que se espera acerca das percepções de professoras da Educação Infantil, que reconhecem a importância dessa etapa, seus objetivos e finalidades. Reiteramos que em nenhum documento oficial ações remotas são recomendadas para o público da Educação Infantil, tampouco a modalidade EAD (Ensino à distância) para essa etapa de ensino. Como já comentamos, na Educação Infantil a docência se faz nas interações diárias e presenciais e, no ensino remoto, só foi possível por meio das telas. Registramos que as histórias das quais fomos ouvintes nos revelam muitas e diferentes percepções sobre o trabalho docente com e para as crianças, das quais trouxemos algumas para essa reflexão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como evidenciamos na Educação Infantil não havia previsibilidade para o trabalho 'remoto', uma vez que os objetivos e as finalidades da etapa, para serem cumpridos, demandam a presencialidade, se sustentam nas relações cotidianas entre os sujeitos. A necessidade de encontrar formas de ensinar num contexto de emergência sanitária prolongado foi uma excepcionalidade, mas que revelou que os vínculos mediados pelas telas têm grandes limitações, especialmente para as crianças pequenas. Considerando as reflexões produzidas pelos autores referenciados nesta pesquisa e pela nossa própria investigação constatamos que os princípios dessa etapa de ensino ficaram suprimidos, não atendendo as especificidades, as particularidades e as necessidades das crianças, famílias e, tampouco, com condições para o exercício docente.

O recorte de pesquisa, que sustentou essas reflexões, ouviu um grupo de professoras envolvidas no trabalho com crianças pequenas durante a pandemia de COVID-19 e forneceu indícios importantes sobre como a docência se efetivou nestes tempos. Por meio das entrevistas realizadas foi possível reconhecer que as docentes caminharam, muitas vezes, solitariamente em busca de novas práticas com o intuito de manter de alguma forma os vínculos com as crianças. Com o uso da tecnologia, precisaram usar recursos próprios, trabalhar de suas casas, com sua internet, celulares e computadores, com pouco retorno das famílias e crianças.

Diante dessa conjuntura pontuamos que o trabalho docente é uma ação humanizadora significativa, dialógica e acolhedora, em que todos os envolvidos precisam



exercer seu direito de participação o que confere potência para reestruturar as relações, os espaços, a sociedade e a educação. Passado o tempo de distanciamento imposto pela pandemia é hora de acolher, estreitar relações e ter clara a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, considerando crianças, profissionais e suas famílias.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, C. I dos; FRANCISCO, J. D. Educação Infantil e tecnologias digitais: Reflexões em tempos de pandemia. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 125-146, jan./jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79007>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.
- BELEI, R. A.; PASCHOAL, S. R. G.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso da entrevista, observação e vídeo-gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1770>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.
- BRASIL. **Parecer CNE/PC nº 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-ppc005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jan. 2023.
- CARDOSO, M. R.; DEMANTOVA, A. G.; SILVA, G. V. L. E; ALVES, J. C. D.; HONORIO, V. H. L.; TANNURI, Y. De A. Sofrimento psíquico e trabalho em tempos de pandemia: uma intervenção clínica com educadores. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 44-57, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/178516/171211>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- CARVALHO, R. S. de; RADOMSKI, L. L. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 44, p. 41-59, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/159670>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- CASTRO, M. A. de; VASCONCELOS, J. G.; ALVES, M. M. Estamos em casa!: Narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. **Práticas Educativas**,



Memórias e Oralidades-Rev. Pemo, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/vrfl6xjn35b75jz2stpicd7oz4>. Acesso em: 17 jan. 2023.

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Educação a distância na educação infantil, não! Educação e cuidado com as crianças, suas famílias e profissionais docentes, sim! **Anped**, 08 mai. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao-colaboracao-de-texto-por-angela-scalabrin-coutinho>. Acesso em: 17 jan. 2023.

CRUZ, L. M.; MENEZES, C. C. L. C.; COELHO, L. A. Formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 47, p. 158-179, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis>. Acesso em: 17 jan. 2023.

CRUZ, S. H. V.; MARTINS, C. A.; CRUZ, R. C. de A. A Educação Infantil e as demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 147-174, jan./jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79003>. Acesso em: 17 jan. 2023.

FLÔR, D. C.; DURLI, Z. **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

FRANCO, Z. G. E.; NOGUEIRA, E. M. L.; PRATA, W. de A. Educação Infantil no contexto amazônico: experiências em tempos de pandemia. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 244 - 268, jan./jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/78988>. Acesso em: 17 jan. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L. A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. 1-27, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/8314>. Acesso em: 17 jan. 2023.

LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E.; JOHANN, M. M.; NUNES, M. A. Infâncias confinadas: a educação como direito das crianças em tempos de pandemia. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, ed. Especial, p. 59-76, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/11185>. Acesso em: 03 mar. 2021.

MACHADO, L. S. **Educação Infantil em tempos de pandemia: entre o abandono ao docente e a invisibilidade da criança de 0 a 3 anos**. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

MAGALHÃES, C.; FARIAS, C. dos S. A Educação Infantil no contexto da pandemia: os possíveis enfrentamentos após a publicação do Parecer 05/2020. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-9, mar. 2021. Disponível em:



<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15877/209209214078>.

Acesso em: 17 jan. 2023.

MARTINS FILHO, A. J.; DELGADO, A. C. C. A construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches. In: MARTINS FILHO, A. J. **Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês**. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 9-22.

NASCIMENTO, E. C. M. do. **A rotina com bebês e crianças bem pequenas nos centros municipais de educação infantil de Guarapuava-PR: invisibilidades e silenciamentos**. 139f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Campos de experiência: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. São Paulo: Santillana, 2018.

PORTELINHA, Â. M. S.; BORSSOI, B. L.; NEZ, E. de; DAVID, F. M.; BATISTA, K. C.; SBARDELOTTO, V. S. **As (in)certezas do trabalho docente na pandemia**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

PRADO, J. A. do. A docência no berçário: uma atividade eminentemente relacional marcada pela sutileza dos detalhes. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 29, n. 2, p. 42-55, maio/ago. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/51658>. Acesso em: 07 maio 2022.

RESENDE, F. G. Tecnologia e educação: limites e possibilidades para a aprendizagem no ensino remoto. **Estudos e Negócios Acadêmicos**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 68-74, ago. 2021. Disponível em:

<http://portalde revistas.esags.edu.br:8181/index.php/revista/article/view/50>. Acesso em: 17 jan. 2023.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/1605>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SANTOS, M. O. dos. Professoras e bebês: uma docência interpretativa-relacional. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p. 1-19, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13507>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SILVA, A. M. da. Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 587-610, 2020. Disponível em:

<http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/698>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SILVA, M. O. da; CARVALHO, R. S. de; LOPES, A. de O. Os manuais e a pedagogização da docência na educação infantil. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, n. 29, v. 2, p. 177-191, jul. 2021. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14327>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SILVEIRA; D. de B.; PIZATTO, A. M. Os bebês e a educação infantil: concepções de pedagogas em processo de formação inicial. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 9, n. 27, p. 69-80, set./dez. 2019. Disponível em:

<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/12631>. Acesso em: 17 jan. 2023.



TRISTÃO, F. C. D. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 6, n. 9, p. 1-14, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/9360/8612>. Acesso em: 17 jan. 2023.

WENCZENOWICZ, T. J. Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1750-1768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13761>. Acesso em: 17 jan. 2023.

