



UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO E DESPORTO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

LUANA SANTOS ARAGÃO CORTEZ

Educação Infantil remota: novos desafios em tempos de isolamento social

PARNAÍBA – PI, 2021

LUANA SANTOS ARAGÃO CORTEZ

Educação Infantil remota: novos desafios em tempos de isolamento social

Trabalho realizado em cumprimento as exigências da disciplina de Prática de Pesquisa Educativa III, sobre a orientação do Prof. Dr. Samuel Pires Melo, da Universidade Federal do Delta Do Parnaíba (UFDPAr), do curso de Licenciatura em Pedagogia, como requisito para a aprovação na referida disciplina e aquisição do título de Pedagoga.

Apresentada no dia 28 / 01 / 2021

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Samuel Pires Melo (Orientador)

Prof. Dr. Edmara de Castro Pinto (Examinadora)

Prof. Ms. Dalva de Araújo Menezes (Examinadora)

Dedico este Trabalho a minha mãe, pelo esforço e perseverança em conquistar suas metas, por sempre me inserir no caminho do conhecimento, me inspirou desde que eu era pequena e via suas lindas notas azuis mergulhadas em quilômetros de distância que ela percorria todos os dias para estudar e trabalhar, depois de um longo dia cuidando da educação e bem estar dos seus filhos. Minha maior fonte de inspiração, minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por sempre ser meu ponto de equilíbrio e apoio, sua presença me ajudou a prosseguir mesmo quando pensei que eu não conseguiria mais.

Ao professor Samuel Pires, meu orientador e educador, o qual tive os primeiros contatos na UFPDPar e que me desconstruiu, me ensinando a enxergar através do olhar sensível, nunca me passou insegurança, mesmo sabendo que eu tinha chances de não chegar a até aqui, por ter acreditado na possibilidade da realização deste trabalho.

À minha banca por ter aceito meu convite, mesmo com a agenda estando cheia.

Ao meu esposo, meus filhos, meus irmãos e irmã, minha cunhada, meu pai e sua esposa, meus sogros com eles compartilho a realização deste trabalho que é um dos momentos mais importante da minha vida.

A todos dessa instituição (UFPDPar) que permitiram que eu chegasse onde estou. Meus colegas de classe que foram cúmplices e companheiros em vários momentos que precisei e em especial as minhas amigas Carliane e Milena Dutra.

À Letícia e Juliana, por me tirarem do desespero várias vezes, essas têm grande parcela de contribuição na minha graduação e sempre serei muito grata por isso.

Agradeço especialmente às minhas tias e amigas Patrícia e Olívia, minha best friend Humbelina e minha mãe do coração Ana Maria Seixas, que me incentivaram a continuar lutando com garra e coragem, me dando apoio e suporte quando precisei.

Agradeço em memória às minhas Marias, a qual as homenageei com minha pequena empresa, são elas minha avó Maria Helena, minha mãe Maria do Socorro e minha filha Lavínia Maria, o céu está de dar saudade.

Eu sempre pensei que fosse dar tempo de homenagear em vida também o meu José, meu avô que me ensinou o verdadeiro sentido de amar, mas há pouco ele nos deixou e meu agradecimento vai a ele também.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Caracterização dos sujeitos	18
Quadro 2 – Perguntas norteadoras	19
Quadro 3 – Constituição da categoria intermediária “Formação de professores”	27
Quadro 4 – Constituição da categoria intermediária “Os impactos da pandemia no planejamento escolar”	28
Quadro 5 – Constituição da categoria intermediária “Tecnologia na prática”	29
Quadro 6 – Constituição da categoria intermediária “A dificuldade no estreitamento da relação professor-aluno-família durante a pandemia”	30
Quadro 7 – Constituição da categoria final “A importância da formação continuada para a inserção das tecnologias digitais na educação”	31
Quadro 8 – Constituição da categoria final “A relação professor-aluno-família e suas implicações na prática pedagógica do professor”	32

SUMÁRIO

RESUMO	6
INTRODUÇÃO	6
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	8
PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	10
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO	13
RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO-FAMÍLIA	15
METODOLOGIA	17
RESULTADOS E DISCUSSÕES	20
• CATEGORIAS INICIAIS	21
• CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	26
• CATEGORIAS FINAIS	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35

Educação Infantil remota: novos desafios em tempos de isolamento social.¹

Luana Santos Aragão Cortez²
Samuel Pires Melo³

RESUMO

A crise sanitária global, no início de 2020, causada pelo vírus SARS- COV- 2, popularmente conhecido como novo Corona vírus, confinou grande parte da humanidade em suas casas, abalando todas as bases das estruturas da sociedade, incluindo a educação. Sendo assim, estudantes e professores tiveram sua rotina interrompida sem aviso prévio e por tempo indeterminado. As escolas foram pressionadas a encontrar maneiras de dar continuidade às práticas pedagógicas e amenizar os prejuízos intelectuais, emocionais e financeiros. Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo investigar como professores da Educação Infantil conseguiram manter, durante a pandemia, a relação professor-aluno, além de compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem e a relação deste com a família de cada aluno. Portanto, a pesquisa foi desenvolvida através da abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com sete professoras da Educação Infantil. Os dados foram analisados com base na técnica da análise de conteúdo de Bardin (2011), seguindo as três fases fundamentais propostas pela autora, são elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: inferência e interpretação, resultando assim em oito categorias iniciais, quatro categorias intermediárias e duas categorias finais denominadas “a importância da formação continuada para a inserção das tecnologias digitais na educação” e “a relação professor-aluno-família e suas implicações na prática pedagógica do professor” que apresentam a síntese das interpretações. Através dos dados apresentados concluímos que a participação da família foi fator determinante para o resultado do desenvolvimento da criança no fim do ano letivo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Formação de professores. Ensino remoto. Família-Escola.

INTRODUÇÃO

A infância é a fase em que a criança se desenvolve e é inserida na sociedade. Na pré-escola, ela terá seu primeiro contato com pessoas que não fazem parte do seu convívio familiar, de diferentes culturas, costumes e credos. Nessa fase, há dificuldade na adaptação, pois ainda são dependentes de alguém, geralmente de uma figura materna, mas logo os laços vão se fortalecendo e o aprendizado passa a ser bem explorado. Tudo é novidade: as pessoas, as brincadeiras, as formas de comunicação, mas no fim, o maior laço afetivo é com a professora, que passa a ser vista como alguém afetiva.

¹Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de graduada em Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal Delta do Parnaíba (UFDPAr), 2021.

² Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal Delta do Parnaíba (UFDPAr).

³ Orientador da Disciplina Prática e Pesquisa Educativa III do curso de Pedagogia, na Universidade Federal Delta do Parnaíba (UFDPAr).

Vale ressaltar, que a afetividade é de extrema importância na Educação Infantil, os laços afetivos permitem que o aluno crie um vínculo de confiança com o professor e este vínculo está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo da criança, pois uma boa relação professor-aluno torna o ambiente escolar confortável e assim a criança desenvolve melhor sua autoestima, memória e pensamento.

Mas e se de repente acontece uma situação em que as crianças são isoladas em suas casas sem poder ter contato com as professoras? Foi o que aconteceu no início de 2020, quando começou uma crise sanitária global, abalando todas as bases das estruturas da sociedade, incluindo a educação. Até o presente momento os órgãos competentes não encontraram a cura, medicamentos e vacinas estão em fase de teste, mas enquanto não descobrem a solução a melhor alternativa é o isolamento social.

Dessa forma, estudantes e professores tiveram sua rotina interrompida sem aviso prévio e por tempo indeterminado. As escolas foram pressionadas a encontrar maneiras de dar continuidade às práticas pedagógicas e amenizar os prejuízos intelectuais, emocionais e financeiros. Sendo assim, foi necessário aderir o ensino remoto, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não é permitido aulas a distância da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, porém, no contexto do isolamento social esta modalidade de ensino é a única opção para a manutenção das aulas. Afim de incentivar a adoção desta modalidade, o Governo Federal autorizou uma mudança na legislação isentando as instituições de cumprir a carga horária mínima de 200 dias letivos.

A partir de então surgiram novos desafios para os educandos, suas famílias e, principalmente, para os professores que precisaram aprender a utilizar as tecnologias digitais e buscar diferentes metodologias para desenvolver atividades que despertassem o interesse, a atenção e a participação dos alunos.

Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo investigar como professores da Educação Infantil conseguiram manter, durante a pandemia, a relação professor-aluno, além de compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem e a relação deste com a família de cada aluno.

Portanto, a pesquisa foi desenvolvida através da abordagem qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada como instrumento para coleta de dados. A entrevista foi desenvolvida com 7 professoras da Educação Infantil através de chamada de vídeo, onde foi possível perceber pelo olhar, fala e gestos não apenas respostas objetivas, mas também a emoção e a intensidade do significado dessa nova Era em que estamos vivendo. Os dados foram analisados com base na técnica da análise de conteúdo de Bardin (2011), seguindo as três fases

fundamentais propostas pela autora, são elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

A presente pesquisa é relevante para educadores e futuros educadores, pois é um tema novo que traz um alerta para esses profissionais sobre a necessidade de buscar se qualificar constantemente, para que estejam aptos a se adaptar a situações como esta, que exigem o manuseio frequente das novas tecnologias.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O processo de formação de professores no Brasil, conforme Gatti (2010), começou a partir da criação de escolas normais no fim do século XIX, que correspondia na época ao ensino secundário, e posteriormente, em meados do século XX, o ensino médio foi implementado. Com isso, o trabalho do docente era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, onde, até então não era exigido a formação no ensino superior.

Conforme Tanuri (2000), na década de 1930, as escolas normais foram substituídas pelos institutos de educação, cabendo-o à formação do professor primário (1º ao 5º ano do ensino fundamental), que acontecia em apenas dois anos com disciplinas tradicionais de fundamentos e metodologias do ensino. Esses institutos ainda ofereciam cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão.

Este foi o modelo que inspirou a criação do curso de Pedagogia, com o objetivo de formar professores para o ensino secundário, para atuar na Escola Normal e Institutos de Educação. Em 1935 foi criado em conjunto com a Universidade do Distrito Federal (UDF) o primeiro curso de formação de professores, chamado de escola de professores, concedendo assim a “licença magistral”. Com a extinção da UDF, em 1939, a Escola Normal volta a ser integrada ao Instituto de Educação.

Através do decreto de Lei n. 1.190 de 04 de abril de 1939, com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, surgiram a oferta de formação de bacharéis e licenciados para várias áreas incluindo a pedagógica. Para a formação de bacharel eram três anos de formação e para a licenciatura era acrescido mais um ano de didática, conhecido popularmente como o esquema 3+1 (SILVA, 2006).

O bacharel em Pedagogia era preparado para ocupar os cargos mais técnicos da educação, com disciplinas mais teóricas e fundamentalistas, enquanto o licenciado era formado para a docência, sua grade curricular visava às práticas dentro da sala de aula, a prática pedagógica. Acredita-se que a partir daqui veio a explicação da divisão da teoria *versus* prática. Atualmente ainda encontramos professores em formação atuando no meio educacional e

também sem uma formação adequada para o magistério, uma pesquisa do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 aponta que:

nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), nos quais se concentram 751.994 docentes, 80,1% são graduados com licenciatura (602.375). Outros 4,1% concluíram o ensino superior (bacharelado) e 10,6% têm o magistério em nível médio. O censo ainda identificou 5,2% de professores dos anos iniciais, com nível médio ou inferior. A pesquisa mais recente revela que 9 a cada 10 professores (690.419) que trabalham com os anos finais do fundamental possuem nível superior completo: 86,6% (654.419) têm licenciatura e 4,8% (36.082) têm bacharelado.

O Artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil de 1966, com a reformulação da Lei de nº 12.014 de 2009, considera que:

“Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Lei nº 12.014, de 2009)

A partir de então os professores da Educação Básica poderão atuar apenas com a formação em nível superior em licenciatura. No entanto, como vimos nem todos os profissionais em atuação possuem formação adequada.

A necessidade de haver profissionais qualificados em campo já é uma preocupação (Lei nº 12.014, de 2009) e está em discussão nos cursos de licenciatura, mas a pandemia evidenciou que para além da formação inicial, o professor necessita da formação continuada, professores e professoras precisam acompanhar as demandas da sociedade, dentre estas demandas estão as tecnologias de informação e comunicação.

As novas tecnologias tornaram-se parte fundamental da educação no período de isolamento social, causando estranhamento tanto para os professores, quanto para os alunos e seus familiares. Pois apesar de atualmente as TICs integrarem o currículo escolar, é notório que muitos professores priorizam aulas expositivas, pois foi assim que aprenderam. Nesse contexto, autores como Buzato (2006) e Souza (2007) apresentam um conceito de Letramento Digital. Para o primeiro,

letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p. 16).

Dessa forma, na Educação, o letramento digital compreende o saber participar de forma crítica e reflexiva das práticas sociais da cultura digital, através da utilização dos recursos tecnológicos. O LD apresenta-se, então, como mais um desafio na formação do professor. Buzato (2006) afirma que

Se aceitarmos que os letramentos digitais, as práticas, tecnologias e significados que os constituem não estão separados por uma “brecha” das práticas, tecnologias e significados que nos trouxeram até aqui, mas, ao contrário, são o fruto de uma ação social coletiva que gerou apropriações, amalgamentos e sínteses entre gêneros, linguagens e tecnologias até então vistas como coisas separadas, estaremos em posição de começar a pensar uma lógica de formação do professor que não é do tipo “agora isso e não mais aquilo”, mas do tipo “transformar isso praticando aquilo” (BUZATO, 2006, p. 19).

Logo, as universidades precisam formar profissionais capazes de auxiliar seus alunos nesse processo de letramento digital e educadores já formados precisam buscar formação continuada. As práticas precisam ser reinventadas, atualizadas, afim de acompanhar as demandas da sociedade, é preciso construir novas aprendizagens através do uso das tecnologias digitais.

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos primeiros anos de vida da criança, antes mesmo dela ir à escola, inicia-se o processo de aprendizagem. A criança começa a aprender através de tudo que está em sua volta. A Educação Infantil então, é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois é a comunidade escolar que vai potencializar o desenvolvimento e o aprendizado integral que cada criança trouxe de casa, instigando-a a tornar-se sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a escola tem como principal objetivo formar cidadãos e cidadãs críticos e reflexivos, autônomos e preparados para conviver em sociedade. Assim, o professor tem que dar condições para que seus alunos e alunas exerçam um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, ganhando autonomia, exercendo a criatividade e explorando o ambiente onde está inserido.

Dewey (apud DAMIS, 2004, P. 147) afirma que é função da escola, “coordenar, na vida mental de cada indivíduo as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive.” Luckesi (1993, p. 115) ressalta que um [...] “educador é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e aprendizagem. Ele assume o papel de mediador entre a cultura elaborada, acumulada e em processo de acumulação da humanidade.”

A profissão de professor é uma prática educativa, caracterizada como uma possibilidade de mudar a sociedade por meio da educação (PIMENTA E ANASTASIOU, 2008, p. 178).

Assim, a educação deve ser uma prática social ligada diretamente a uma teoria, chegando assim em uma práxis, ou seja, a educação precisa de um fortalecimento do elo entre teoria e prática, e “é nosso dever como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização” (VEIGA, 1989, P. 16).

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que orienta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cortejando-os com a prática (KONDER, 1992, P. 115).

Freire (1989, p. 67) explica que a teoria sem a prática se transforma em uma prática preocupada apenas na transmissão de conteúdos e, na maioria das vezes, não instiga a reflexão, assim como a prática sem teoria se transforma em ativismo, ou seja, prioriza a prática, a doutrina. Apesar disso, quando se une a teoria com a prática temos a chamada práxis, caracterizada como uma ação criadora e modificadora da realidade social e educacional.

Nesse sentido, a prática pedagógica deve ser norteadada e fundamentada a partir de teorias que dialoguem sobre educação e o desenvolvimento da criança. Atualmente, o principal documento que norteia a formulação dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Básica brasileira, seja da escola pública ou privada é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC estabelece os eixos estruturantes da prática pedagógica, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança e os conceitos de aprendizagem.

Este documento trata a Educação Infantil como a primeira etapa de escolarização da criança, e, conseqüentemente, a primeira etapa da vida em que a criança precisa se separar dos vínculos afetivos da família. Por isso, a Educação Infantil vem se concretizando na nossa sociedade com uma concepção de “cuidar e educar”, a BNCC entende o “cuidado como algo indissociável do processo educativo”.

Para atender as necessidades do desenvolvimento da criança na Educação Infantil e desenvolver uma prática pedagógica alinhada a teoria, que respeita as diretrizes da BNCC, o docente precisa desenvolver uma metodologia norteadada pela ludicidade, desenvolvendo atividades adequadas para crianças de 0 a 5 anos de idade que garantam a qualidade da educação infantil.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem, que precisam ser respeitados pelo professor, são eles o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

O direito de *conviver* garante a interação da criança com outras pessoas, para que ela possa conhecer outras culturas e costumes afim de aprender a respeitar esses aspectos, saber

lidar com os colegas diante os conflitos de interesse, saber ceder e reconhecer quando for o momento do outro, tornando a convivência mais interessante e agradável.

O direito de *brincar* evidencia que, nesta fase, a brincadeira é ferramenta fundamental de aprendizagem. Através do brincar os professores orientam e oferecem recursos para que esse momento passe de espontâneo para dirigido, de modo que se encontre mais possibilidades e o conhecimento seja ampliado através da exploração e interação com o espaço, os objetos e os brinquedos disponíveis.

O direito de *participar* torna a criança um indivíduo protagonista no processo de ensino e aprendizagem, com o poder de escolher, decidir e participar das atividades propostas, buscar resoluções para os problemas e se sentir realmente ativo e importante no meio em que convive. *Explorar* é uma característica inerente a criança, cabe ao professor saber o que oferecer a ela para que essa exploração aconteça no espaço facilitador que será observado com a visão, tato, audição, olfato, paladar e movimentos, dando material suficiente para que os professores desenvolvam mais atividades que ajudem na evolução desse direito.

A criança se expressa de inúmeras maneiras, de acordo com sua subjetividade, algumas irão se expressar através da fala, outras por desenhos ou gestos, ou da melhor maneira que seu corpo e sua personalidade permitem. Nesse sentido, o direito de *expressar* garante que o professor proponha diferentes situações para que cada criança se expresse à sua maneira.

O direito de *conhecer-se* faz a conexão de todos os outros. Esse direito garante que o professor desenvolva atividades e brincadeiras que permitam a criança conhecer-se através da convivência, das brincadeiras, da exploração do ambiente, das diferentes formas de se expressar.

Para Vygotsky (1978) o desenvolvimento do indivíduo é um processo construído nas e pelas interações que ele estabelece no contexto histórico e cultural em que está inserido. Sendo assim, a construção do conhecimento ocorre a partir de processos de interação social, visto que, possibilita uma troca de saberes dos diversos espaços sociais que o aluno está inserido, em conjunto com a cultura e o saber social, uma vez que as interações sociais são responsáveis pela aquisição do conhecimento construído ao longo da história.

Na escola, essas interações se dão através das atividades propostas pelo professor e na Educação Infantil estas atividades surgem como brincadeiras. De acordo com Zanluchi (2005, p. 89), “quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas”. Durante o brincar, a criança desenvolve a noção de regras,

seu raciocínio lógico, cognitivo, emocional e o pensamento, além das habilidades motoras. Dessa forma, a brincadeira é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, a prática pedagógica na Educação Infantil deve compreender o brincar como prática educativa. Assim, o professor deve criar um ambiente organizado que possibilite diferentes desafios e objetos de aprendizagem, para que através da ludicidade a criança consiga se expressar, desenvolver suas habilidades motoras e cognitivas. Vieira (2009) afirma que

A escola deve ser um espaço socialmente organizado para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, deve tornar possível inúmeras mediações, qualitativamente diferentes. A escola de educação infantil e seus diferentes espaços físicos internos e externos compõem parte significativa do processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas (VIEIRA, 2006, p. 16).

A prática pedagógica na Educação Infantil deve considerar a bagagem histórica e social da criança, as atividades desenvolvidas devem ser humanizadas, dando a criança o papel principal no seu desenvolvimento. O professor tem o desafio de construir em sua prática um ambiente que acolha a criança, que desperte sua curiosidade e que ofereça os estímulos necessários para cada fase do seu desenvolvimento. Hermida (2007) ressalta que a Educação Infantil

Deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não podendo deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio (HERMIDA, 2007, p. 227).

Contudo, é possível afirmar que a prática pedagógica na Educação Infantil requer um aprendizado lúdico e afetivo que favoreça a socialização, interação, o desenvolvimento da autonomia e a exploração do ambiente e da infinidade de coisas que ele oferece, desde a natureza até as novas tecnologias.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

As crianças do século XXI já nascem imersas na cultura digital, muito se ver bebês utilizando o *touch screen* para dar *play*, pausar ou mudar de tela em aparelhos eletrônicos. Esse contato com as tecnologias digitais acontece cada vez mais cedo e, algumas vezes, sem supervisão de um adulto, por isso é comum vermos diferentes opiniões em debates sobre permitir ou não o acesso de crianças às novas tecnologias.

Segundo dados divulgados em 2018 pela Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua, 81% dos estudantes brasileiros se conectaram à internet, seja em casa, na escola ou em qualquer outro lugar (PNAD Contínua TIC, 2018). A tendência é que as novas tecnologias se tornem mais acessíveis para os educadores e para os alunos, não só nos espaços escolares, mas também em suas casas.

Para Kenski (1997, p.61):

Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentamos os desafios oriundos das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significam criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens, de seus riscos e possibilidades, para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos e dispensá-los em outros instantes.

A escola como instituição formadora de cidadãos críticos e reflexivos, preparados para viver em sociedade não pode se distanciar das demandas sociais, ou seja, necessita acompanhar os avanços tecnológicos e suas nuances, preparar os alunos para lidar com as tecnologias e permitir que eles a utilizem para seu desenvolvimento.

Nesse sentido, vale ressaltar que a competência geral número 4 da BNCC fala sobre o uso de diferentes linguagens, incluindo a digital, com o objetivo de o aluno expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos. E a competência número 5 estabelece que estudantes devem “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética” (BNCC, 2016, p. 9).

Dessa forma, faz-se necessário que as escolas proponham um currículo que inclua o letramento digital, pois além do uso das tecnologias ser uma demanda social, é também competência da BNCC, portanto é importante que professores e alunos não sejam meros consumidores e usuários da tecnologia, mas que compreendam a tecnologia como fonte de produção de conhecimento e saibam utilizá-la de forma reflexiva e ética.

[...] já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação. A dinâmica e a infinita capacidade de estruturação das redes colocam todos os participantes de um momento educacional em conexão, aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, e isso é revolucionário (KENSKI, 2007, p. 47).

Nesse contexto, a tecnologia deve estar presente na educação desde a Educação Infantil, pois

o trabalho com as múltiplas linguagens nesta etapa da educação permite o estabelecimento de redes de relações, as quais permitem aos alunos reestruturar suas significações anteriores, produzir boas diferenciações e construir outras/novas significações. De acordo com este paradigma, não basta utilizar os recursos informáticos, é preciso problematizá-los e produzir novas relações numa pedagogia reflexiva (BEHAR; et al. 2011, p.06).

Para desenvolver esta pedagogia reflexiva, é preciso que o professor saiba articular e viabilizar o uso da tecnologia em suas práticas pedagógicas, por isso faz-se necessário a formação continuada, para que este profissional se mantenha atualizado. Valente (1993, p.115) considera que:

O conhecimento necessário para que o professor assumira esta postura não é adquirido através de treinamento. É necessário um processo de formação permanente, dinâmico e integrador, que se fará através da prática e da reflexão sobre esta prática – do qual se extrai o substrato para a busca da teoria que revela a razão de ser da prática.

Ao utilizar a tecnologia com fins educativos, é preciso haver sistematização e planejamento, assim como com qualquer outro recurso e atividade proposta em sala de aula. Dessa forma, a aliança entre tecnologia e a prática pedagógica permitirá o desenvolvimento da autonomia, a organização, a criatividade, a construção de conhecimento e a formação para a cidadania.

A BNCC propõe que a utilização da tecnologia aconteça em todas as disciplinas, de forma interdisciplinar e não que haja uma disciplina específica para isso. Portanto,

O professor precisa ter condições para poder utilizar o ambiente digital no sentido de transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumemente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem melhores pessoas e cidadãos participativos (KENSKI, 2001, p. 74).

O professor é capaz de potencializar o cenário de tecnologia e educação a partir da percepção e da vivência em sala de aula contemplando a subjetividade de cada aluno, diante a desigualdade social. Há uma diversidade muito grande de infraestrutura e também de práticas pedagógicas, a infraestrutura é importante, mas sozinha não é suficiente, o que determina o sucesso do ensino e aprendizagem é a capacidade de compreender as ferramentas tecnológicas como uma das vertentes da educação, como algo necessário para a formação de cidadãos críticos e reflexivos na contemporaneidade.

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO-FAMÍLIA

O primeiro contato com as práticas educativas vem das relações existentes no seio familiar, nela as crianças aprendem normas, valores e regras. A família

[...] desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É em seu interior que constroem as marcas entre as gerações e são observados os valores culturais (KALOUSTIAN, 1988, p. 22).

Diante disso, ao adentrar a escola a criança conhece uma outra forma de educação, e nela o conhecimento é sistematizado e tem objetivos específicos. Entretanto, a família continua sendo uma instituição essencial para a educação junto à escola.

O seio familiar é onde a criança tem seu pleno desenvolvimento social e psíquico. Por isso, é fundamental que a escola crie laços afetivos e dialógicos, nos quais tenha como objetivo promover ações fundamentais para atender as necessidades de cada criança, respeitando as subjetividades de cada educando.

Uma ligação estreita e continua entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e frequente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (PIAGET, 1972 Apud JARDIM, 2006, p. 50).

Visto isto, os professores sozinhos, não conseguem atingir objetivos satisfatórios no desenvolvimento integral das crianças, para que isso ocorra a família precisa estar em constante diálogo e interação com os professores, para que este desenvolva uma prática educativa implicada no respeito às subjetividades de cada educando.

Nesse sentido, vale ressaltar que para Paulo Freire (2005), a relação professor-aluno deve ser dialógica, levando a entender que cada aluno tem sua própria visão de mundo, sua subjetividade, nenhuma criança chega vazia no espaço escolar, portanto, ela deve ser inserida na prática pedagógica como sujeito ativo, numa educação horizontal, onde ambos, professor e aluno constroem juntos conhecimentos que podem mudar sua realidade social. Nessa mesma perspectiva, os sujeitos professor e aluno tem o mesmo valor dentro do processo de ensino-aprendizagem, o professor não usa do autoritarismo para ensinar, mas oferece autonomia, auxilia e orienta o aluno respeitando a realidade e a subjetividade de cada um, sendo mediador e facilitador da sua construção do conhecimento.

O processo do ensinar e aprender depende da relação professor-aluno, isso não foi sempre assim, os professores não traziam os aspectos afetivos para sala de aula, isso se explica quando a educação ocidental pós- iluminista privilegiou a ideia do aprender associado a aquisições de conhecimento no modo técnico, objetivo e racional num contexto em que alunos e professores pertenciam a universos diferentes, com interação limitada. Aqueles que foram educados dessa forma podem trazer reflexos desse comportamento, no entanto para o século XXI a afetividade ganha nova relevância nas escolas.

Atualmente, o aluno possui papel ativo na construção do seu conhecimento, portanto a escola precisa ter um olhar sensível quanto ao desenvolvimento integral da criança e estreitar os laços na relação professor-aluno-família, afim de favorecer os aspectos emocionais, motores, culturais e sociais.

Na teoria de Jean Piaget (1999), o desenvolvimento intelectual tem dois componentes: o cognitivo e o afetivo. A cognição trabalha com o aprender constante de novas ideias, conceitos e valores. A criança aprende quando o professor a valoriza, acolhe e respeita. Deve haver incentivo, despertar sua atenção e seu interesse como fontes motivacionais. Em uma aula em que o professor é autoritário, hostil e desinteressado em criar vínculos afetivos, pode levar o aluno a perder a motivação em participar das aulas, o interesse em aprender, gerar sentimentos

negativos como desafetos, antipatias e rejeição; o aluno pode associar o professor à disciplina, repercutindo negativamente na aprendizagem e na interação. O mesmo se aplica ao ambiente familiar, por isso é importante que o professor mantenha uma relação próxima com os responsáveis da criança, para saber como a criança aprende em casa, quais referências ela possui e, juntos, buscarem a melhor maneira de potencializar o desenvolvimento da criança.

Portanto, Dantas (1992) conceitua a consciência afetiva como:

[...] a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que se instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva (p. 85-86).

Neste contexto, é possível afirmar que a afetividade é um exercício fundamental para o desenvolvimento da criança, sendo assim, faz-se necessário estreitar os laços da relação professor-aluno-família. Porém em março de 2020, quando o Brasil foi afetado pela pandemia de Covid-19, foi necessário haver o isolamento social e as escolas não tiveram tempo de elaborar um planejamento consistente, dessa forma precisaram propor diferentes metodologias de enfrentamento para dar continuidade as atividades educacionais.

As aulas presenciais deram lugar as aulas remotas, através de videoaulas e aulas online. Acredito que a Educação Infantil foi a mais afetada, por exigir aulas que permitam explorar o ambiente, interagir com os colegas, movimentar-se, cantar, dançar e de repente as crianças foram postas sentadas na frente do computador e/ou celular para ouvir as instruções da professora. Nesse contexto, a família ficou responsável por grande parte da educação dos alunos. As professoras gravavam vídeos, marcavam aulas online, mas as crianças necessitavam da ajuda dos pais para conseguir assistir. Portanto,

É importante ter os pais como aliados durante todo processo, conquistando sua confiança e paciência em relação ao trabalho e também procurando mostrar-lhes alternativas para modificar as relações com as crianças. [...] Eles podem não conhecer novas formas de ensino, nem compreender seu valor, por isso podemos convidá-los a acompanhar e participar das eventuais mudanças [...] (MACEDO, 2000, p. 43).

Neste sentido, estabelecer uma comunicação efetiva com a família do aluno se torna o principal passo para que ocorra uma educação de qualidade, é importante permitir que a família conheça a metodologia de trabalho desenvolvida em sala de aula e acompanhe o desenvolvimento de seus filhos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida através da abordagem qualitativa, que é uma metodologia de caráter exploratório que busca compreender os sujeitos. De acordo com Godoy (1995, p. 21) “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades

de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”.

Por se tratar de um tema novo, nos apoiamos na metodologia da pesquisa exploratória, pois esta é realizada em áreas ou conteúdos em que existe poucas pesquisas e conhecimentos sistematizados (VERGARA, 2000). Corroborando com este pensamento, Gonçalves e Meirelles (2004, p. 37), afirmam que a pesquisa exploratória é “realizada para descobrir ou descrever melhor o(s) problema(s)-raiz que são apontados através de sintomas (ou queixas) para se alcançar os objetivos”.

De acordo com Gil (2008, p. 27) “De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso”. Nesse sentido, realizamos o levantamento bibliográfico para a construção do referencial teórico da pesquisa e a realização de entrevistas semiestruturadas com 7 professoras da Educação Infantil da rede pública e privada da cidade de Parnaíba.

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Dessa forma, além de favorecer a descrição dos fenômenos sociais, a entrevista semiestruturada também favorece a explicação e compreensão da totalidade destes fenômenos. Ao utilizar a entrevista semiestruturada na abordagem qualitativa “o que se pretende, além de conhecer as opiniões das pessoas sobre determinado tema, é entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo” (FRASER, 2004, p. 146).

Sendo assim, é possível observar no quadro 1 a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa:

Quadro 1- Caracterização dos sujeitos

SUJEITO	IDADE	FORMAÇÃO	REDE DE ENSINO	TURMA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA
1	22 anos	Pedagogia	Pública	Infantil 3	3 anos
2	22 anos	Pedagogia	Pública	Infantil 3	3 anos
3	23 anos	Pedagogia	Privada	Infantil 3	1 ano
4	27 anos	Especialista em Neuropsicopedagogia	Pública	Infantil 4/5	2 anos
5	33 anos	Pedagogia	Privada	Infantil 3/4	3 anos
6	27 anos	Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia	Privada	Infantil 2	1 ano e 5 meses

7	23 anos	Pedagogia	Privada	Infantil 2/3	2 anos
---	---------	-----------	---------	--------------	--------

Fonte: CORTEZ, 2021.

Já no quadro 2, apresentam-se as principais perguntas que nortearam as entrevistas semiestruturadas:

Quadro 2 – Perguntas norteadoras

Qual é a sua formação? Possui formação continuada?
Qual foi a sua primeira reação sobre a pandemia, no sentido de cumprir a exigência de ministrar aulas remotas?
A Universidade ofertou alguma disciplina voltada para as novas tecnologias? Se sim, essa oferta contribuiu com sua desenvoltura diante as aulas remotas?
Como você realizou o planejamento das aulas durante o período de pandemia?
Quais as ferramentas utilizadas durante as aulas?
Você teve dificuldade em manusear os aparelhos eletrônicos, aplicativos e afins?
A escola em que você atua ofereceu subsídios para as aulas remotas?
Você já utilizava a tecnologia em suas aulas antes da pandemia?
Quais foram os maiores desafios enfrentados durante este momento de adaptação às aulas remotas?
Houve algum momento de interação com as crianças nesse período?
Como se deu a participação da família nesse processo de adaptação às aulas remotas?
Como você avalia a importância da relação professor-aluno-família?

Fonte: CORTEZ, 2021.

Portanto, para analisar os dados obtidos através das entrevistas, utilizamos a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2011). Para a autora, o termo análise de conteúdo significa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Para fazer a análise de conteúdo é necessário seguir três fases fundamentais no processo de análise dos dados. De acordo com Bardin (2011), são elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

A *pré-análise* é entendida como uma fase organizacional, que, de acordo com Bardin (2011), envolve uma leitura “flutuante”, ou seja, o primeiro contato com o material para a análise, nesse caso, com as entrevistas transcritas e reunidas, que formam o corpus da pesquisa. Para que seja feita a transcrição e reunião desse material, precisamos seguir as regras de exaustividade (a transcrição do material na íntegra, sem omitir partes ou falas); representatividade (amostragem em que deve-se representar o universo em que a pesquisa está imersa, quando se tem um número elevado de dados); *homogeneidade* (os dados colhidos não podem fugir do tema central da pesquisa, sendo obtidos de formas iguais e por sujeitos

semelhantes) e pertinência (verificação do conteúdo, os documentos precisam estar de acordo com o referencial teórico e o objetivo da pesquisa).

A *exploração do material* consiste na construção de categorias emergidas do corpus da pesquisa, “considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas” (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 4). Ou seja, o corpus é recortado em unidades de registro, que são categorizadas de acordo com as relações existentes entre elas. O agrupamento das unidades de registro forma as categorias iniciais, intermediárias e finais, sucessivamente. Vale destacar que essas unidades e categorias fazem inferência ao referencial teórico da pesquisa, onde confirmam ou modificam a hipótese da pesquisa.

Na terceira e última fase *tratamento dos dados: inferência e interpretação*, os dados obtidos, codificados e categorizados são analisados de forma comparativa, afim de perceber as semelhanças e diferenças nas narrativas das entrevistadas, fazendo inferência ao referencial teórico explorado na pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Afim de alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa as entrevistas semiestruturadas foram analisadas através da análise categorial, que de acordo com Bardin (2010) consiste em desmembrar o texto e agrupar as unidades de registro semelhantes em categorias. Esta opção de análise se deu, por esta ser “a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças.

A interpretação dos dados foi realizada através da análise de conteúdo, resultando assim nas **categorias iniciais**: “sentimentos”, “formação inicial”, “planejamento”, “ferramentas”, “facilitadores”, “uso das tecnologias”, “dificuldades” e “participação dos pais” que refletem as primeiras impressões. As **categorias intermediárias** “formação de professores”, “os impactos da pandemia no planejamento escolar”, “tecnologia na prática” e “a dificuldade no estreitamento da relação professor-aluno-família durante a pandemia” que apontam a associação das primeiras interpretações. E, as **categorias finais** “a importância da formação continuada para a inserção das tecnologias digitais na educação” e “a relação professor-aluno-família e suas implicações na prática pedagógica do professor” que apresentam a síntese das interpretações.

- **Categorias iniciais**

Aqui apresentam-se as primeiras impressões acerca da realidade estudada. Após sistematizar as entrevistas, realizamos a categorização das mesmas, cada categoria é formada por trechos selecionados das falas das professoras entrevistadas e são apoiadas no referencial teórico. Resultaram deste processo oito categorias iniciais.

1. Sentimentos

Essa categoria refere-se aos primeiros sentimentos e reações expressadas pelas professoras entrevistadas, que através de palavras e gestos falaram que sentiram medo, insegurança, tristeza e até mesmo desespero, onde foram invadidas por uma novidade desafiadora em que tiveram que se adaptar.

Professora 1: Fiquei insegura, com medo.

Professora 2: Minha primeira reação foi de espanto, fiquei assustada.

Professora 3: Tive medo e ansiedade, medo de conseguir acompanhar.

Professora 4: Pra mim foi um choque muito grande.

Professora 5: receio do inesperado.

Professora 7: Desespero. Eu fiquei desesperada.

Esses sentimentos entram em consonância com a situação vivenciada, pois fazem referência ao início da pandemia, quando pouco sabíamos sobre a covid-19 e as novas metodologias de ensino ainda não haviam sido exploradas, ou seja, as professoras, nesse momento, não tinham ciência de como iriam proceder com seu trabalho.

2. Formação inicial

Nesta categoria são apresentadas as queixas expressadas pelas professoras com relação a sua formação inicial. Quando questionadas se havia alguma disciplina voltada para o ensino das tecnologias digitais no curso de formação inicial, as professoras relataram que havia a disciplina de educação e novas tecnologias, mas a mesma não forneceu suporte para o desenvolvimento de aulas remotas.

Professora 1: Não aproveitei nada dessa disciplina, tudo que vi foi muito passageiro e superficial.

Professora 2: Não teve nada a ver a disciplina com o que eu precisei na prática, para mim não serviu de nada.

Professora 4: Teve aquela disciplina né, educação em novas tecnologias, mas ela é muito..., não preparou a gente pra esse momento de ter que dar aula pela internet.

Professora 5: Sendo bem sincera, acho que a gente trabalhou muito pouco né, a disciplina é muito pouco assim, em relação às plataformas, os programas que foram utilizados eu nunca tinha visto, a disciplina é muita teoria, a gente não praticou e quando a gente vai realmente pra prática, não tem como você não sentir dificuldade. Assim, realmente eu não consegui identificar que tenha contribuído com muita coisa não.

Professora 6: Sim, foi ofertado uma disciplina, mas essa disciplina não contribuiu, pelo menos na minha experiência, ela não contribuiu em nada porque o que a gente viu nessa disciplina não teve nada a ver com as aulas remotas que a gente teve agora, então não teve nenhuma ligação.

Professora 7: Não, a disciplina foi mais para discutir sobre ter ou não as tecnologias na escola, tudo mais, mas eu não me senti preparada pela disciplina em si, eu não me senti pronta pra poder dar aula online.

É perceptível que a formação inicial não deu suporte para o desenvolvimento de aulas remotas, apesar de haver uma disciplina voltada para as tecnologias. Nota-se que houve um distanciamento entre teoria e prática no desenvolvimento desta disciplina e que o Letramento Digital (BUZATO; 2006 e SOUZA; 2007) dos professores é urgente, pois este configura-se em saber participar das práticas sociais da cultura digital.

3. Planejamento

Esta categoria corresponde ao planejamento estruturado, àquele que organiza a execução das aulas e as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, levando em consideração a carga horária e faixa etária dos alunos. Durante as entrevistas, as professoras demonstraram que com a crise sanitária, todos esses aspectos ficaram comprometidos, pois passaram a ser incoerentes com a realidade vivenciada.

Professora 4: o planejamento era organizado de acordo com o planejamento geral vindo da secretaria de educação. Assim, com base na realidade da minha turma vou fazendo as adaptações. E meu planejamento foi afetado porque no meu planejamento gosto de acrescentar muitas atividades lúdicas e práticas que trabalham a coletividade, além do nosso tempo de aula ficar reduzido pois as crianças não conseguem manter a concentração durante 4 horas de aulas em frente ao celular ou computador.

Professora 6: tem a questão do planejamento, você fazer um plano de aula de maneira remota é muito complicado, a questão de você produzir materiais também pra aula remota é muito complicada. A gente perde muito tempo, pra gravar um vídeo, perde muito tempo pra editar um vídeo, muitas vezes esse vídeo nem é assistido pelos alunos, então isso acaba gerando insegurança no professor, isso acaba desmotivando o professor.

Qualquer atividade desenvolvida com fins educativos precisa ser planejada e na Educação Infantil este planejamento precisa levar em consideração os direitos de aprendizagem e os campos de experiência propostos pela BNCC. É possível observar que o isolamento social impactou negativamente no planejamento das escolas, e também nos direitos de aprendizagem, principalmente no direito de conviver, pois não foi possível desenvolver atividades que atingissem os objetivos traçados previamente.

4. Ferramentas

Esta categoria refere-se as ferramentas utilizadas para aprimorar o desenvolvimento das aulas, através destas as professoras puderam planejar, criar, executar, gravar e enviar aulas e atividades para as famílias de seus alunos.

Professora 1: O celular, o quarto, que antes eu dividia com minha irmã e de repente passei a usar uma parede inteira só para o cenário da escola.

Professora 2: Utilizei muitas ferramentas coloridas, lúdicas como o cenário chamativo e com caixinhas com o nome deles, por exemplo, um painel de chamadinha. Usei caixa musical, muitas histórias, vídeos, artifícios que contribuíram para que crianças de quatro anos conseguisse ter um foco durante as aulas.

Professora 6: Eu utilizei apenas o celular, né, eu gravava com o celular e aí eu repassava esse vídeo pra escola.

Professora 7: Foi o WhatsApp, que é por onde eu enviava os vídeos, aí o celular que é pra poder gravar os vídeos e a plataforma zoom, que é por onde eu dava as aulas online. Aplicativos de edição de vídeo, o notebook, essas coisas.

É possível perceber que em todas as falas aparece o “celular”, isso evidencia também que mesmo sem uma formação adequada – como vimos na categoria *formação* – as professoras conseguiram se adaptar e utilizar a tecnologia a seu favor neste momento atípico. A partir disso podemos compreender que elas já possuíam um conhecimento prévio com relação ao uso do aparelho celular.

Contudo, vale ressaltar que para desenvolver uma prática pedagógica reflexiva o professor precisa articular e viabilizar o uso da tecnologia. Para tanto, faz-se necessário a formação continuada, pois só o treinamento rotineiro não é capaz de fornecer subsídios para o desenvolvimento de uma prática crítica e reflexiva (VALENTE, 1993).

5. Facilitadores

Esta categoria apresenta o apoio que algumas professoras receberam e alguns aspectos individuais que auxiliaram no desenvolvimento das aulas remotas.

Professora 1: Se fosse eu sozinha, teria enfrentado sim muitas dificuldades, com a memória do celular, de iluminação, mas como a professora com quem trabalho era maquiadora, ela já tinha um preparo, já tinha recursos como iluminação, um celular com a memória bem extensa, já tinha também experiência com edição de vídeo, o que facilitou muito pra mim. Se fosse eu sozinha, com certeza eu teria enfrentado muito mais dificuldades.

Professora 4: O que me ajudou foi ter participado do Cinema e Educação, participei do projeto com professor Samuel, então eu aprendi essa parte de edição, de fazer vídeos e tal que me ajudou muito esse processo tecnológico eu aprendi muito no Cinema e Educação.

Professora 5: porque querendo ou não o celular e o computador já fazem parte do nosso dia a dia, eu sei manipular o celular e sei até gravar um vídeo.

Professora 6: Eu gravava e enviava pra diretora da escola pra ela fazer essa parte da edição.

Professora 7: o que mais me ajudou realmente foi porque eu participei do projeto de extensão Cinema e Educação, então ali no projeto eu tive contato com edição de vídeo, formas corretas de se gravar um vídeo, posicionar o celular, como aproveitar o áudio.

É possível observar que a professora 5 pontua como facilitador o fato de ter uma pessoa por perto que já tinha uma noção de como gravar e editar, além de ter suporte técnico para isso.

A professora 5 teve como facilitador seu conhecimento básico com relação ao uso do celular e a professora 6 teve ajuda da diretora da escola nas edições dos vídeos. Enquanto as professoras 4 e 7 apontaram um projeto de extensão da universidade como facilitador, evidenciando mais uma vez a importância da formação continuada, pois apesar de ser um projeto desenvolvido ainda durante sua formação inicial, podemos considerar como algo extra, uma vez que nem todos os discentes participam.

6. Uso das tecnologias

Esta categoria refere-se as dificuldades encontradas ao longo do período de aulas remotas, com relação ao uso das tecnologias digitais.

Professora 2: porque não tinha habilidade em gravar vídeos. Também não sabia como desenvolver uma aula atrativa que chamasse atenção das crianças e que ao mesmo tempo conseguisse uma sequência coerente.

Professora 5: Tive dificuldade mais na questão de editar os vídeos, baixar as plataformas, como melhorar a qualidade desse vídeo pra chegar lá até os pais com a qualidade boa né, então foi mais a questão dos aplicativos mesmo.

Professora 6: eu não consegui aprender a questão da edição, eu até tentei, baixei um aplicativo, mas eu não tinha tempo pra isso né e eu não consegui desenvolver.

Professora 7: eu senti dificuldade no início foi de me adaptar ao zoom, porque eu nunca tinha usado.

Diante desse contexto, reafirmamos a importância do letramento digital, sendo um desafio na formação do professor. O letramento digital não quer dizer apenas o domínio do uso da tecnologia, mas sim como utilizar de forma ativa, crítica e reflexiva na sociedade. Buzato (2006), nos faz refletir sobre como a tecnologia está segregada das linguagens propriamente ditas, alerta também da importância de “uma lógica de formação do professor que não é do tipo ‘agora isso e não mais aquilo’, mas do tipo ‘transformar isso praticando aquilo’” (p. 19).

7. Dificuldades

Esta categoria refere-se a dificuldade que pode ser considerada como o maior problema relatado neste trabalho: a negligência dos pais com a Educação Infantil.

Professora 5: Sem sombra de dúvidas, pra mim o maior de todos os desafios foi manter essa relação professor-aluno, com a família, fazer com que os pais participassem, que as crianças participassem, que não desistissem, porque muitos pais queriam, não tinham por vários motivos, por não ter tempo de ficar com a criança naquele momento assistindo a aula, assistindo vídeo, todos eles queriam desistir, tirar a criança, trancar a matrícula, o maior desafio de todos mesmo, além de lidar com as tecnologias que também não foi fácil né, ter que reaprender como usar as tecnologias, como usar plataformas, gravar vídeos, enfim, mas tentar realmente manter a relação e a participação dos pais foi o mais difícil de tudo.

Professora 7: meu maior desafio real foi como fazer para convencer os pais a participarem, porque para as crianças participarem elas precisavam dos pais, porque são dois e três anos, então, por mais que eles saibam mexer no celular, eles não sabem pegar o celular com o objetivo de estudar, precisava que os pais preparassem o

ambiente, falassem que tava na hora da aula, tudo mais, então convencer os pais que isso era importante pro desenvolvimento deles foi meu maior desafio.

Durante o período de isolamento social a responsabilidade da família com relação a educação aumentou consideravelmente, pois os mesmos precisavam estar mais ativos, auxiliando a criança a assistir as aulas e realizar as atividades. É importante que os pais sejam aliados da escola no processo de ensino e aprendizagem (MACEDO, 2000). No entanto, como relatado não houve um retorno satisfatório da família.

Uma ligação estreita e contínua entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e frequente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (PIAGET, 1972 Apud JARDIM, 2006, p. 50).

Entendemos que no cenário de pandemia, é imprescindível a participação dos pais, principalmente, nas aulas remotas, visto que são os portadores da comunicação entre o aluno e o professor. Sem essa comunicação efetiva, o professor não pode acompanhar o desenvolvimento das crianças e muito menos saber se os objetivos propostos em seu planejamento estão sendo satisfatórios.

8. Participação dos pais nas aulas remotas

Esta categoria apresenta um dos principais agravantes para a decadência ou progresso do ensino no ano letivo de 2020: o interesse e participação dos pais na educação de seus filhos. Segundo as entrevistadas eles foram o maior motivo de desistência ou permanência da criança na escola.

Professora 1: Foi a mesma coisa do presencial, algumas famílias participam e outras não, o bom foi que de 17 famílias, 11 participaram e percebi que os mesmos que participavam antes são os que durante a pandemia faziam questão de fazer as atividades com os filhos, um acompanhamento legal e me mandar um feedback, mas em contrapartida, tem os pais que dão desculpas de estarem ocupados com coisas supérfluas.

Professora 2: A família intensificou, quem acompanhava no presencial ficou mais presente e quem já não participava presencialmente, continuou sem participar e alguns até desistiram da escola, por serem alunos do infantil, alguns pais se sentem no direito de simplesmente tirarem da escola e não dar satisfação.

Professora 3: as crianças da minha turma, se desistiram não foi pela dificuldade em acompanhar as aulas, mas pela falta de acompanhamento da família, “preguiça” dos pais em ajudar seus filhos. Quem já acompanhava os filhos, continuou, mas quem não acompanhava, tirou os filhos da escola.

Professora 5: Eu tive muita dificuldade, porque na minha turma mesmo, de 13 alunos, no final do ano agora eu pude fazer relatório apenas de 4, 4 alunos, realmente porque todos, eu tentava me aproximar, eu mandava mensagem pelo zap pros pais, mandava mensagem no privado pedindo o telefone, pedindo pra fazer uma chamada de vídeo com a criança pra gente ter uma aula só eu e a criança, pra gente interagir e a resposta foi muito negativa, tinha muitos pais que falavam: “ô professora, é porque eu passo

o dia inteiro trabalhando, meu filho fica em casa, mas não tenho telefone em casa, tô deixando o meu filho com a avó ou com a irmã mais velha, então não tem como”, teve isso né, que a gente pode entender que os pais também tiveram essa dificuldade, mas tem muitos pais que realmente nem te respondiam, esse processo foi muito trabalhoso, todo dia a gente mandando mensagem, perguntando e separando material, e cobrando esse material respondido pelas crianças, então foi bem difícil esse processo.

Professora 6: Foi muito complicado a questão da participação, eu acho que, pra mim, foi o mais complicado de tudo isso, de ter que lidar com esse distanciamento, de tudo, o mais difícil foi a participação da família, porque até pessoas que eram mais presentes quando as aulas eram presenciais, essas pessoas ou não tinham tempo, ou não tinham paciência, então elas acabaram se afastando, as crianças não participavam, então isso faltou muito, essa questão da participação, né, teve sim aqueles que se dedicaram, teve aqueles que mostraram que tava ali, que tava fazendo as atividades, mas teve aqueles também que nunca deram retorno, então faltou muito nisso.

Professora 7: Foi mais positiva, porque minha turma tem dez crianças, então eu tive a participação efetiva mesmo de sete crianças, então foram só três que não participaram muito bem, então eu vejo como positivo. Mas não foi fácil, foi complicado convencê-los a participar e a mandar os resultados.

Através destes relatos é possível observar como a falta do acompanhamento dos pais na educação afeta o desenvolvimento da criança e o trabalho dos professores, pois estes buscaram diferentes formas de se adaptar à nova realidade, buscando a compreensão e participação efetiva da criança nas aulas online, mas para que o conteúdo chegasse até a criança foi preciso a participação dos pais, que, por sua vez, não foi efetiva.

Somente as professoras 1 e 7 relataram que a participação dos pais na sua turma refletiu de forma positiva, pois houve uma participação maior do que 50%, fazendo com que estas professoras pudessem acompanhar o desenvolvimento e o retorno dos resultados referentes aos objetivos de trabalho desenvolvidos em seu plano.

Segundo Spodek e Saracho (1998, p. 167),

O envolvimento dos pais na educação das crianças tem uma justificativa pedagógica e moral, bem como legal [...] quando os pais iniciam uma parceria com a escola, o trabalho com as crianças pode ir além da sala de aula e as aprendizagens na escola e em casa possam se complementar mutuamente.

Através destes dados é possível compreender que, em sua maioria, a participação dos pais não foi efetiva, isso se dá tanto pela falta de interesse dos pais, quanto pelo fato da escola, historicamente, não conseguir estreitar os laços com a família e a comunidade.

- **Categorias intermediárias**

As quatro categorias intermediárias emergiram das oito categorias iniciais. Vale salientar que as categorias foram formadas através das narrativas das professoras entrevistadas e reunidas formando as categorias intermediárias: “formação de professores”, “os impactos da pandemia no planejamento escolar”, “tecnologia na prática” e “a dificuldade no estreitamento da relação professor-aluno-família durante a pandemia”.

1. Formação de professores

Quadro 3 – Constituição da categoria intermediária “Formação de professores”

Categoria inicial	Conceito norteador	Categoria Intermediária
Sentimento	Evidencia o medo e a insegurança das professoras com os novos rumos da educação em meio a pandemia.	a Formação de professores
Formação inicial	Indica a falta de preparo das professoras para as aulas remotas	

Fonte: CORTEZ, 2021.

Esta categoria refere-se a insegurança das professoras entrevistadas quanto a sua formação, pois as mesmas relataram que a formação inicial não forneceu subsídios para atuação na modalidade EAD.

Professora 4: só tivemos uma disciplina que era Educação e novas tecnologias, mas essa não era voltada para nossa formação para darmos aulas EAD, não proporcionava nenhum subsídio para a nossa atuação.

Professora 6: a gente teve que se adaptar mesmo sem ter uma base, uma formação pra isso.

Dessa forma é possível compreendermos que as narrativas apresentadas na categoria inicial “sentimentos” estão diretamente relacionadas com a formação. O medo, a insegurança, o desespero foram diferentes formas das professoras dizerem que não estavam preparadas.

No início da entrevista da professora 6, ela relatou que estava com “*medo de lidar com o novo*” e este cenário de aulas remotas para a Educação Infantil até o momento era inexplorado, nenhuma delas sabia o que fazer, precisaram aprender com a prática.

“A forma como o educador aprende é a forma como o educador ensina. Logo, tudo que quisermos transformar depende dessa formação e da reelaboração dessa cultura profissional”, é a partir desta frase que José Pacheco, um dos criadores da Escola da Ponte (em Portugal), caracteriza a formação de professores como um dos problemas do sistema educacional do Brasil (MATUOKA, 2018). Em outras palavras, a qualidade de ensino na rede básica, está diretamente relacionada à qualidade da formação do professor.

Durante a entrevista é possível perceber que as professoras compreenderam a importância da formação continuada.

Professora 4: procuraria me especializar mais para dar uma boa aula.

Professora 5: tem que tá mais preparada pra dar mais aparato, mais apoio.

Professora 6: Eu acredito que faltou ter um tempo de preparo, um tempo de formação pra você entrar em uma rotina completamente diferente do que você já vinha seguindo, né.

As professoras sentem a necessidade de desenvolver a práxis, pois apesar das dificuldades elas conseguiram desenvolver suas aulas remotas, mas não estão acomodadas, pelo contrário, estão inquietadas, entendendo que precisam aprender mais para fornecer um ensino de qualidade.

2. Os impactos da pandemia no planejamento escolar

Quadro 4 – Constituição da categoria intermediária “Os impactos da pandemia no planejamento escolar”

Categoria inicial	Conceito norteador	Categoria Intermediária
Planejamento	Ressalta as modificações ocorridas no planejamento previamente estruturado.	Os impactos da pandemia no planejamento escolar
Ferramentas	Apresenta as ferramentas utilizadas durante as aulas remotas.	

Fonte: CORTEZ, 2021

Esta categoria refere-se à necessidade de modificar o planejamento anual das escolas para incluir o uso das tecnologias digitais, que foram peças fundamentais para o desenvolvimento das aulas remotas.

De acordo com Vasconcellos (2000)

Planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliado às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade (VASCONCELLOS, 2000, p.43).

Ou seja, o planejamento norteia tudo que será desenvolvido na escola pelos professores ao longo do ano, estabelece os objetivos que se deseja alcançar, as metodologias e recursos utilizados para isso e com a pandemia toda a estrutura curricular foi afetada, desde os objetivos que se deseja alcançar, aos recursos utilizados e isso fica evidente na fala da professora 6:

“Eu faço o plano anual baseado na BNCC, planejamento semanal apenas com os conteúdos, para depois elaborar o plano de aula. O planejamento foi afetado, pois o plano anual foi todo pensado para modalidade presencial. E a maioria dos conteúdos não atingiam os objetivos da aula, por não haver um retorno por parte dos alunos.”

As mudanças no planejamento foram além da modalidade, as professoras precisaram reorganizar os conteúdos e objetivos para conseguir prosseguir com as aulas remotas.

Professora 7: Eu focava mais em um objetivo, porque lá na escola que eu trabalho ficou decidido que a gente iria priorizar linguagem e matemática, então apesar de ter dado todas as disciplinas, que na educação infantil tem muita interdisciplinaridade né, mas eu procurava focar sempre em um objetivo, por exemplo, um vídeo só para as vogais, tudo relacionado àquele plano de aula era voltado somente para as vogais, diferente da sala de aula, que antes a gente podia falar das vogais, depois pegar uma outra história pra contar, e aproveitar essa história pra poder trabalhar outro conteúdo. E eu tive que reduzir, enxugar realmente, acho que essa é a palavra, porque muita coisa foi reduzida, muita coisa que estava no planejamento anual não foi realizado, isso me fez também questionar se eu tava desenvolvendo um bom trabalho, mas acho que no final até que deu certo

Além dessas mudanças, houveram mudanças com relação as ferramentas utilizadas para dar aulas, os livros e cadernos foram substituídos por vídeos e celulares.

Professora 5: Eu particularmente utilizei muito o celular, não teve como, tive que baixar alguns aplicativos. O celular, sem dúvidas serviu tanto para gravar as aulas como para dar as aulas remotas, em chamadas de vídeo né, no caso ao vivo, e também computador por que a gente utilizava de uma plataforma. A escola que eu trabalhava, ela trouxe uma plataforma pra gente tá colocando os relatórios, os vídeos, as atividades, foram algumas ferramentas muito utilizadas: o celular e o computador, e os aplicativos em geral.

É possível perceber os impactos da pandemia no planejamento das escolas, no entanto, com a realização das aulas em EAD na Educação Infantil foi perceptível que a utilização das TIC's rompeu a primeira fronteira, o cruzamento das tecnologias e educação. Este encontro causou um estranhamento nas professoras, mas as motivou a buscar formas variadas de ministrar suas aulas, inovando na prática, buscando artifícios que chamassem a atenção das crianças.

3. Tecnologia na prática

Quadro 5 – Constituição da categoria intermediária “Tecnologia na prática”

Categoria inicial	Conceito norteador	Categoria Intermediária
Facilitadores	Relata os aspectos que facilitaram o desenvolvimento das aulas remotas.	Tecnologia na prática
Uso das tecnologias	Evidencia as dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento do trabalho	

Fonte: CORTEZ, 2021.

Esta categoria apresenta os aspectos que facilitaram e dificultaram o desenvolvimento das aulas remotas com relação ao uso das tecnologias. Como observado na categoria inicial “facilitadores” as professoras relataram que não tiveram dificuldade para gravar vídeos pois já estavam familiarizadas com o celular, já na categoria inicial “uso das tecnologias” elas ressaltam as dificuldades com relação aos programas utilizados para editar os vídeos e as plataformas onde eram realizadas as aulas online.

Professora 5: porque querendo ou não o celular e o computador já fazem parte do nosso dia a dia, eu sei manipular o celular e sei até gravar um vídeo.

Professora 5: Tive dificuldade mais na questão de editar os vídeos, baixar as plataformas, como melhorar a qualidade desse vídeo pra chegar lá até os pais com a qualidade boa né, então foi mais a questão dos aplicativos mesmo.

Apesar de possuir um conhecimento prévio com relação ao uso do celular e do computador, é possível perceber que as professoras não sabem utilizá-lo corretamente, pelo menos não no que diz respeito as ferramentas necessárias para as aulas remotas.

A formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui, entre outros, um razoável conhecimento de uso do computador, das redes e de demais suportes midiáticos [...] em variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem. É preciso saber utilizá-los adequadamente (KENSKI, 2007, p. 106).

Sendo assim, fica evidente a necessidade de as professoras entrevistadas buscarem a formação continuada para que consigam utilizar as tecnologias digitais em atividades de aprendizagem.

4. As dificuldades no estreitamento da relação professor-aluno-família durante a pandemia

Quadro 6 – Constituição da categoria intermediária “A dificuldade no estreitamento da relação professor-aluno-família durante a pandemia”

Categoria inicial	Conceito norteador	Categoria Intermediária
Dificuldades	Evidencia a dificuldade de promover o envolvimento dos pais durante as aulas remotas.	A dificuldade no estreitamento da relação professor-aluno-família durante a pandemia
Participação dos pais	Evidencia as questões relacionadas ao interesse e participação dos pais na educação da criança.	

Fonte: CORTEZ, 2021.

Esta categoria foi a que apareceu com mais frequência na pesquisa, ela aborda as principais dificuldades das professoras durante o período de aulas remotas e as sete entrevistadas relataram que a maior dificuldade foi promover a participação efetiva da família.

Professora 4: O maior desafio, eu acho que nem foi essa parte de aparelhos tecnológicos, e sim convencer os pais a importância das aulas online, mesmo distante é preciso estar tendo aula, é preciso os pais tirarem um tempinho dessa vida corrida que a gente tem, além do trabalho, tem várias coisas. Tirar um tempinho pra ajudar os filhos nas atividades de casa.

Professora 6: A pandemia afetou muito a relação da família com os profissionais e com a escola, visto que alguns pais não receberam a modalidade EaD como importante para a continuidade dos estudos da sua criança, fazendo com que o professor não tivesse o retorno esperado sobre o desenvolvimento dos alunos. Houve um distanciamento da família, que acabou prejudicando a criança.

Logo, é possível compreender que a família não exerceu um papel ativo durante as aulas remotas. No entanto, cabe ressaltar que “a escola, enquanto instituição formadora, e os professores, enquanto agentes dessa formação, assumem junto com as famílias a grande responsabilidade em relação às tecnologias na escola e para a escola” (MELO; TOSTA, 2008 *Apud* RIBEIRO; CLÍMACO, 2020, P. 101).

Professora 4: com a pandemia houve um grande distanciamento entre a família e os professores, pois uma grande parcela para haver o aprendizado das crianças foi colocada para a família e muitos não tiveram esse comprometimento de ajudar os filhos nas aulas remotas.

Dessa forma, é possível compreender que a dificuldade em estabelecer a relação professor-aluno-família prejudicou o desenvolvimento das atividades durante a pandemia, uma vez que as professoras não obtiveram um retorno satisfatório dos pais, dificultando assim o acompanhamento do desenvolvimento da criança.

- **Categorias finais**

As categorias iniciais e intermediárias constituíram duas categorias finais, denominadas “a importância da formação continuada para a inserção das tecnologias digitais na educação” e “a relação professor-aluno-família e suas implicações na prática pedagógica do professor.

1. A importância da formação continuada para a inserção das tecnologias digitais na educação

Quadro 7 – Constituição da categoria final “A importância da formação continuada para a inserção das tecnologias digitais na educação”

Categoria intermediária	Conceito norteador	Categoria final
Formação de professores	Evidencia a insegurança das professoras quanto a sua formação.	A importância da formação continuada para a inserção das tecnologias digitais na educação
Tecnologia na prática	Evidencia os aspectos que facilitaram e dificultaram o desenvolvimento das aulas remotas com relação ao uso das tecnologias.	

Fonte: CORTEZ, 2021.

Esta categoria reflete a inferência das categorias intermediárias “formação de professores” e “tecnologia na prática”, estas apresentam a sensação de despreparo das professoras para utilizar as tecnologias digitais e os fatores que facilitaram e/ou dificultaram essa utilização. As narrativas apresentadas nestas categorias evidenciam a necessidade da formação continuada para a inserção das tecnologias no ambiente educacional.

O uso das tecnologias está previsto na BNCC, porém vemos que “a educação infantil não tem sido foco de estudos quando se trata da utilização de tecnologias em suas práticas, mostrando-se mais impermeável e resistente a essa inovação na prática docente que outros níveis escolares” (SANTOS, 2012 *Apud* RIBEIRO; CLÍMACO, 2020, p. 101).

Embora diversos fatores possam interferir na inserção das tecnologias no cotidiano escolar,

é preciso ousar, vencer desafios, articular saberes, tecer continuamente a rede, criando e desatando novos nós conceituais que se inter-relacionam com a integração de diferentes tecnologias, com a linguagem hipermídia, teorias educacionais, aprendizagem do aluno, prática do educador e a construção da mudança em sua prática, na escola e na sociedade (ALMEIDA, 2002, p. 41).

Durante a pandemia a tecnologia foi a fonte de manutenção das atividades escolares. Sendo assim, evidenciou a emergência dos professores buscarem a formação continuada para acompanhar as novas necessidades educacionais.

Professora 4: procuraria me especializar mais para dar uma boa aula.

Professora 5: Sim, com certeza sim, eu acho que as escolas estão mudando né, então assim, a gente tem que ter esse olhar um pouco mais direcionado pra tecnologias que realmente são aguçadas na sala de aula, nesse tipo de necessidade, se a gente teve essa necessidade de ir e realmente eu não me senti preparada pra tá lá, pra lidar com plataformas, tendo que lidar com os pais, em relação até eles mesmos utilizarem essa plataforma, então eu mudaria e traria mais essa prática mesmo.

Professora 5: tem que tá mais preparada pra dar mais aparato, mais apoio.

Nesse sentido, vale destacar que

A tecnologia não é a salvação da educação nem lhe dará todos os respaldos para buscá-la, mas é um novo instrumento que abre possibilidades para novos direcionamentos metodológicos e pedagógicos, que podem solucionar problemas da área da informação e da comunicação (ROCHA, 2009, p. 31).

Além de pontuar a necessidade da formação continuada, uma das professoras refletiu sobre a dissociação entre teoria e prática nos cursos de capacitação.

Professora 4: Eu queria muito essa parte de trazer as novas tecnologias para a realidade do aluno, para nossa realidade de professor, porque a gente ver até nas formações que foi dado pela SEDUC, uma coisa muito a nível de outras regiões, nível superior e não pra gente como professor da escola pública, com acesso à tecnologia limitada, a gente tem pouco recurso, então a gente tem que usar apenas isso e nessas formações eles colocavam coisas muito mirabolantes que não dava certo, então o que eu mudaria na formação de professores seria isso, trazer mais essa formação pra nossa realidade, uma coisa mais prática que desse pra gente usar em sala de aula.

“A teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1989, p. 67). Ideias e metodologias utópicas não auxiliam os professores no desenvolvimento de suas aulas, é preciso pensar na realidade de cada professor, aluno, escola e comunidade, as teorias que fundamentam o ensino ministrado em cursos superiores e de capacitação devem estar preocupadas com a subjetividade de seus alunos.

2. A relação professor-aluno-família e suas implicações na prática pedagógica do professor

Quadro 8 – Constituição da categoria final “A relação professor-aluno-família e suas implicações na prática pedagógica do professor”

Categoria intermediária	Conceito norteador	Categoria final
Os impactos da pandemia no planejamento escolar	Evidencia a necessidade de modificar o planejamento anual das escolas para incluir o uso das tecnologias digitais.	A relação professor-aluno-família e suas

A dificuldade no estreitamento da relação professor-aluno-família	Evidencia a principal dificuldade das professoras, a de promover a participação efetiva da família.	implicações na prática pedagógica do professor
--	---	---

Fonte: CORTEZ, 2021.

Esta categoria reflete sobre as limitações da prática pedagógica dos professores devido o distanciamento da família e a escola. Nas categorias intermediárias que resultaram nesta categoria foram apresentadas narrativas que evidenciaram a necessidade de haver mudanças no planejamento anual da escola e a dificuldade de aproximar os pais das atividades escolares durante as aulas remotas.

Ao falar sobre as mudanças relacionadas ao planejamento, a professora 6 relatou que “a maioria dos conteúdos não atingiam os objetivos da aula, por não haver um retorno por parte dos alunos”, essa ausência do retorno se deu pelo distanciamento das famílias da escola, uma vez que, por serem muito pequenas, as crianças necessitavam da mediação de seus responsáveis para participar das aulas e realizar as atividades.

Logo, podemos compreender que embora seja possível inserir as tecnologias digitais para melhorar o ensino e a aprendizagem, o caminho é muito longo pois as famílias não estão abertas a participar dos processos educacionais que envolvem a escola. Ainda existem barreiras que separam a família e a escola, os papéis destas instituições não estão claros para a maioria dos responsáveis. O período de aulas remotas evidenciou a urgência das escolas buscarem mecanismos de conscientização, para que os responsáveis compreendam seu papel na educação formal da criança.

A escola precisa investir no trabalho de formação e conscientização dos pais. Devemos esclarecer aos pais a concepção de disciplina da escola, de forma a minimizar a distância entre disciplina domiciliar e escolar. Diante de toda crise, as famílias estão desorientadas. Muitos educadores argumentam que não seria tarefa da escola este trabalho com a família. De fato, só que concretamente se não fizermos algo já, enquanto lutamos por mudanças mais estruturais, nosso trabalho com a criança ficará muito mais difícil (VASCONCELLOS, 1994, p. 63).

As professoras entrevistadas demonstraram compreender a importância da relação professor-aluno-família:

Professora 1: a participação da família é essencial para que o aluno tenha um bom desempenho nas aulas remotas ou não.

Professora 4: É de suma importância essa parceria entre professor, aluno e família para o desenvolvimento do aluno, pois a participação da família é muito importante no desempenho escolar do aluno, e todo professor deseja que os pais acompanhem as lições de casa, participem das reuniões escolares e sejam cooperativos e atentos no desempenho escolar dos filhos na medida certa, pois assim as crianças se desenvolvem plenamente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem.

Professora 6: A relação professor-aluno-família é um dos pontos mais importantes para o sucesso do aprendizado da criança, pois na Educação Infantil, principalmente,

o diálogo saudável com a família vai proporcionar à criança o sentimento de segurança em relação ao professor e à escola.

Professora 6: Eu vejo que essa relação não beneficia apenas o aluno, mas também o professor. Eu sempre procuro conhecer a família, manter um diálogo saudável, mostrando a importância dessa relação para todos os envolvidos no processo educativo.

Professora 7: Eu acredito que essa relação professor-aluno-família é a chave para o desenvolvimento da criança, porque a família e a escola são responsáveis pela educação e instrução da criança, então não tem como elas caminharem separadas. Quando se tem um diálogo com os pais tudo flui melhor, a criança participa mais, a professora tem mais abertura pra inovar. Porque a gente gosta de inventar coisas diferentes, mas quando os pais não participam a gente acaba se desmotivando, então essa participação até nos motiva a melhorar nosso trabalho.

Nesse sentido, vale destacar que

O envolvimento e a participação da família no ambiente escolar nos dias atuais são considerados componentes importantes para o desenvolvimento das instituições de ensino, e para a segurança da criança e do adolescente em sua vida escolar, pois a convivência e o relacionamento familiar são fatores fundamentais para o desenvolvimento individual, a inserção da criança no ambiente escolar, o relacionamento com professores e familiares, convivência com colegas, tudo isso é fator decisivo para seu desenvolvimento social. Entender o indivíduo como parte de um sistema, ou todo, organizado, com elementos que interagem entre si, influenciando cada parte e sendo por ela influenciado, traz uma luz da compreensão à cerca do desenvolvimento humano, contribuindo para reflexão sobre os contextos escolares e familiares (PIFFER; PEREIRA, 2013, p. 04).

“Acredito que o diálogo, a compreensão, o compromisso são elementos indispensáveis para que se consiga terra fértil” (FREITAS, 2011, p. 01). Portanto buscar formas de estreitar os laços da relação professor-aluno-família é essencial tanto para o aluno, quanto para auxiliar no desempenho do trabalho do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos observados percebe-se que a crise sanitária causada pelo COVID-19 causou mudanças em toda a comunidade escolar, nos planejamentos e nas relações de afetividade e de comunicação. Foi um momento que surpreendeu a todos e trouxe muitas reflexões diante os desdobramentos para alcançar o êxito no processo de ensino-aprendizagem, que envolvia a participação efetiva da família e o acesso às novas tecnologias, este, aparentemente, seria o maior desafio de todos, visto que alguns alunos não tinham acesso aos aparelhos tecnológicos, tampouco à internet.

Contudo, através dos dados apresentados concluímos que a participação da família foi fator determinante para o resultado do desenvolvimento da criança no fim do ano letivo, garantindo a eles o sucesso ou o fracasso, e ainda, colocando em prova a profissão das educadoras, que em vários momentos se sentiram desmotivadas diante esse aspecto.

A educação digital, de agora em diante será vista com outros olhos, a formação de professores deverá contemplar essas áreas, numa perspectiva de preparar profissionais para situações adversas, tendo a possibilidade factível de novas doenças coletivas futuras. Salientamos a necessidade de haver mais pesquisas e projetos voltados para a inclusão das tecnologias digitais no cotidiano da Educação Infantil, por ser este um campo pouco explorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. Prática e formação de professores na integração de mídias. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Salto para o futuro. Brasília: MEC, Seed, 2002, p. 38-45. Disponível em: <http://www.tv escola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/livro_salto_tecnologias.pdf>. Acessado em: 23 de jan. de 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHAR, P. A. et al. **A validação de objetos de aprendizagem para formação de professores de Educação Infantil**. Disponível em: <<http://200.169.53.89/download/CD%20congressos/2008/V%20ESUD/trabs/t38679.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Brasília: MEC, 2016.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf>. Acesso em: 15 de dez. 2020

CENSO ESCOLAR. **Ensino fundamental tem 80% dos professores graduados, com licenciatura**. INEP: 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/ensino-fundamental-tem-80-dos-professores-graduados-com-licenciatura/21206>. Acessado em: 20 de dez. de 2020.

DAMIS, O. T. Docência: uma intencionalidade social?. **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais: aulas, saberes e políticas**: Curitiba, v.04, p.141- 154, 2004.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

FRASER, M. T. D.; Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**. Salvador, v. 14, n. 28, p. 139 -152, maio, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREITAS, I. C. **A educação não é prioridade para a sociedade**. 2011. Disponível em: <<http://democracianaescola.blogstot.com/>>. Acessado em: 23 de jan. de 2021.

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação social**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez de 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16>>. Acessado em: 18 de dez. de 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4^a.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S.; Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai /Jun. 1995.

GONÇALVES, C. A; MEIRELLES, A. D. M. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

HERMIDA, J. F. (org.). **Educação Infantil: políticas e fundamentos**. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2007.

JARDIM, A. P. **Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem**. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

KALAUSTIAN, S M. **Família brasileira, a base de tudo**. Brasília. Unicef, 1988.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, setembro de 1997. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/283411/RBDE08-07-VANI-MOREIRA-KENSKI>>. Acesso em: 02 de jan. 2021.

_____. **O papel do professor na sociedade**. In: **Ensinar a Ensinar**. São Paulo, Pioneira, 2001.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MACEDO, L. **Aprender com Jogos e Situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MATUOKA, I. **A formação de professores para o contexto da escola brasileira**. Educação Integral: 2018. Disponível em: <[HTTPS://EDUCACAOINTEGRAL.ORG.BR/REPORTAGENS/FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-CONTEXTO-DA-ESCOLA-BRASILEIRA/](https://educacaointegral.org.br/reportagens/formacao-de-professores-para-o-contexto-da-escola-brasileira/)> Acessado em: 04 de jan. De 2021.

PNAD. Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal PNAD contínua 2018**. IBEG: 2018. Disponível em: <https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2018/Analise_dos_resultados_TIC_2018.pdf>. Acessado em: 02 de jan. de 2021.

PIAGET, J. A Teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. In: MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

- PIFFER, M; PEREIRA, C. R. D. Família e escola: uma parceria necessária. In: _____. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Governo do Estado do Panamá, 2013.
- PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- RIBEIRO, M. P; CLÍMACO, F. C. Impactos da pandemia na educação infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil?. **Pedagogia em ação**. Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2020. ISSN:2175-7003, p. 96-110.
- ROCHA, C. A. **Mediações tecnológicas na educação superior**. IBPEX: Curitiba, 2009, v. 5.
- SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SILVA, A. H; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para a análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**. Campina Grande: UEPB, v. 17, n. 01, 2015, ISSN – 1677.4280. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>>. Acessado em: 15 de jan. de 2021.
- SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.
- SPODEK, B. SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de 3 a 8 anos**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TANURI, L. História da formação de professores. In: SAVIANI, D.; CUNHA, L. A.; CARVALHO, M. M. C. **500 anos de educação escolar**. São Paulo: ANPED/Autores Associados, 2000.
- TRIVIÑOS, A. N. S.; **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação coleção magistério 2º grau**. Série formação do professor. 21 Ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- VALENTE, J. A. Formação de Profissionais na Área de Informática em Educação. In: VALENTE, J. A. (org), **Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação**. Campinas, SP, Gráfica Central da Unicamp, 1993.
- VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2005.
- VIEIRA, S. L. Educação e Gestão: Extrair Significados da Base Legal. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p.27-42

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1998.

ZANLUCHI, F. B. **O brincar e o criar**: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1994.

_____. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto políticopedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.