



A EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: MUDANÇAS E CONSTÂNCIAS DAS PRÁTICAS CORPORAIS NO PLANEJAMENTO DOCENTE

Ângela Adriane Schmidt Bersch¹
Camila Borges Ribeiro²
Leila Cristiane Finoqueto³

RESUMO

O artigo objetivou investigar as vivências, experiências do corpo e a corporeidade na Educação Infantil em tempo de pandemia e de ensino remoto emergencial sob a ótica de professores/as que atuam nesse nível de ensino na rede pública do município do Rio Grande/RS. Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, os dados foram levantados por meio de questionário e de rodas de conversa que contaram com a participação de 45 professores/as e passaram pela análise, inspirada na Teoria Fundamentada nos Dados. O estudo evidenciou: a potência da presencialidade dos sentidos e dos corpos na Educação Infantil e a ampliação do repertório dos saberes docentes, uma vez que aos/as professores/as foi exigido recriar e ressignificar os processos pedagógicos, bem como suas condições de trabalho.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Remoto Emergencial; Corporeidade; Crianças.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND EMERGENCY REMOTE EDUCATION: CHANGES AND MAINTENANCE OF BODY PRACTICES IN TEACHING PLANNING

ABSTRACT

The article aimed to investigate the experiences of the body and corporeity in Early Childhood Education in times of pandemic and emergency remote education from the perspective of teachers who work at this level of education in the public education of Rio Grande city/RS. This qualitative research had the data collected through questionnaire and interview that had the participation of 45 teachers and were analyzed with inspiration in the Grounded Theory. The study showed: the power of the face-to-face of the senses and bodies in Early Childhood Education and the enlargement of the repertoire of teaching knowledge, since teachers were required to recreate and resignify the pedagogical processes, as well as their working conditions.

¹ Doutora em Educação Ambiental – PPGEA/FURG. Graduada em Educação Física – UFPEL. Profa. Adjunta do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). angelabersch@gmail.com.br

² Doutora em Ciências da Motricidade/UNESP/Rio Claro. Graduada em Educação Física. Profa. Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). camilaborges@hotmail.com

³ Doutora em Educação (PPGEdu/UFPel). Graduada em Educação Física, UFSM. Profa. Adjunta do Instituto de Educação – FURG.. cristianefinoqueto@gmail.com

Keywords: Early Childhood Education; Emergency Remote Education; Corporeity; Children.

EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA Y EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA: CAMBIOS Y CONSTANCIAS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES EN LA PLANIFICACIÓN DEL MAESTRO

RESUMEN

El artículo tenía um propósito indagar las vivencias, experiencias del cuerpo y la corporeidad en Educación Infantil en un momento de enseñanza remota pandémica y de emergencia desde la perspectiva de los docentes que laboran en este nivel educativo en la red pública de la ciudad de Rio Grande / RS. Al tratarse de una investigación cualitativa, los datos fueron recolectados a través de un cuestionario y círculos de conversación que contaron con la participación de 45 docentes y fueron analizados, inspirados en la Teoría Fundamentada. El estudio mostró: el poder de la presencia de sentidos y cuerpos en la Educación Infantil y la ampliación del repertorio de saberes docentes, ya que los docentes estaban obligados a recrear y resignificar los procesos pedagógicos, así como sus condiciones de trabajo.

Palabras clave: Educación Infantil; Aprendizaje remoto de emergencia; Corporeidad; Niños

INTRODUÇÃO

A pandemia difundida pelo SARS-COV2, mais conhecido como COVID-19, irrompeu a rotina de todo o planeta. Todos, em alguma medida, foram afetados, e as desigualdades, discrepâncias, vulnerabilidades, fragilidades e todos os demais adjetivos que demarcam as condições sociais, políticas e econômicas da humanidade se tornaram – ainda mais - evidentes.

Aproximadamente, 1,5 bilhão de estudantes de 192 países, repentinamente, deixaram de ir às escolas, devido ao seu fechamento, para manter a segurança sanitária (UNESCO, 2020). As instituições escolares, em diferentes tempos e em distintas plataformas ou por diversos canais de comunicação, passaram a adotar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) numa tentativa de manter o vínculo com os estudantes e desses com o estudo.

Nesse contexto, fomos provocadas a discorrer sobre a Educação Física no âmbito da Educação Infantil e as interfaces com o Ensino Remoto Emergencial, trazendo algumas questões à tona para promover reflexões, pensar possibilidades, problematizar situações, aspectos que se referem ao ser e fazer docente em contexto pandêmico.

Sobre esse tema vamos, ao longo do artigo, trazer dados de uma pesquisa realizada com professores/as que atuam na Educação Infantil da rede pública do município do Rio Grande,

situado no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul (RS), com a proposição de investigar as vivências, experiências do corpo e a corporeidade na Educação Infantil em tempo de pandemia e ensino remoto emergencial.

A pesquisa que ora apresentamos investigou: a) Qual o espaço e tempo do corpo, da corporeidade, das práticas corporais nos seus planejamentos? b) Quais as mudanças e constâncias nas práticas docentes no período do ensino presencial para o ensino remoto?

Ensino Remoto Emergencial na Educação Infantil: emergências e incertezas

Partimos da premissa que as ações, os estudos, as interações, as intervenções, as experiências e as vivências nos diferentes espaços e nas distintas inter/intra relações nos constituem. Embora não possamos mensurar ou quantificar o quanto uma interação pode impactar ou repercutir no desenvolvimento de uma pessoa, de uma forma ou de outra, em uma medida ou outra, vai impactar (BRONFENBRENNER, 2011).

Portanto, já iniciamos com uma constatação: toda a ação, especialmente a docente, deve ser planejada com cuidado e afeto, pois ela vai impactar seus alunos, alguns mais, outros menos, mas vai impactar. Sobretudo, quando falamos de Educação Infantil, momento em que as crianças estão se descobrindo, descobrindo-se no mundo, descobrindo o mundo. Nessa perspectiva, podemos nos questionar: e no ERE, qual o “fator” de impacto da relação professor/a criança?

Nesse estudo, partimos do pressuposto que o ERE se refere a uma alteração temporária do envio de orientações para uma forma alternativa em razão da crise instalada, neste caso, a pandemia (HODGES *et al*, 2020). E quando a situação pandêmica diminuir consideravelmente ou for controlada retoma-se ao formato anterior (PAIVA, 2020; HODGE *et al*, 2020)⁴.

Seguindo as diretrizes do Conselho Nacional da Educação (CNE), em conformidade com a Resolução de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020), que instituiu Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos para a Educação Infantil em caráter excepcional durante o ano letivo de 2020 ou parte dele, afetada devido à pandemia, cada escola

⁴ A título de esclarecimento, a Educação a Distância (EaD) tem outra proposta e estrutura. Ela não prevê, necessariamente, o contato presencial entre professor e estudante, e o material é pré-produzido. Já o termo Educação *on-line* foi criado, conforme Hodges *et al* (2020) para substituir a EaD, tendo em vista que essa modalidade era entendida com preconceito e como educação de segunda linha. A substituição do nome para Educação *on-line* foi uma tentativa de reanimar a Educação à distância (PAIVA, 2020; HODGES *et al*, 2020).

teve autonomia para, de acordo com a sua realidade e seguindo tais diretivas, implementar o ERE.

Evidentemente que, no cômputo dessa autonomia deliberada pelo CNE às escolas, é preciso considerar a pressão social que a instituição escolar e os professores sofreram e sofrem ainda em relação ao modelo, às formas, ao tempo do ERE (CIPRIANI *et al*, 2021; SARAIVA *et al*, 2020).

Nessa lógica, cada escola se reorganizou de acordo com a sua realidade e possibilidades.

Embora estejamos (con)vivendo o ERE há, aproximadamente, um ano e meio⁵, ainda se faz necessário falar, escrever, refletir e debater sobre ele. O ERE, cotidianamente, gera dúvidas, emergências, incertezas, confusões e é imprescindível discuti-las se nosso desejo for qualificar o processo. Ainda que muitas escolas tenham retomado as aulas de forma híbrida, algumas estratégias do ERE permanecem na estrutura pedagógica adotada pelas instituições. É imperioso que analisemos as conquistas e os equívocos para avançar. Também, urge olharmos para as crianças e suas – novas – culturas em tempos de pandemia.

As crianças, as culturas e as culturas digitais

As crianças têm uma relação com a cultura digital muito fruída. Ouvimos muito a expressão: “as crianças já nascem fazendo movimento de *touch* na tela”. Elas são uma geração imersa no universo digital, no qual muitos de nós adultos fomos mergulhados após a infância. Isso, sem dúvida, influenciou para que tivéssemos, atualmente, crianças muito interativas e nativas digitais.

Entretanto, é preciso destacar que as tecnologias digitais estão presentes em, apenas, uma parcela da população, e muitos ainda não têm acesso a elas devido à exclusão social e à exclusão social digital (GOBBI *et al*, 2020). Portanto, é preciso ter claro que o ERE sequer é possibilidade para muitas famílias.

Sobre essa discussão temos estudos (ATAIDE *et al*, 2019; ANJOS, 2015; BRITO, 2018) discutindo as infâncias, as crianças e suas relações com o universo digital. Contudo, diferente do que muitos/as professores/as acreditavam, o processo de ensino e de aprendizagem por meio da modalidade de ERE não foi e, na maioria dos casos, não é algo simples, antes o contrário, é

⁵ Tomando como referência outubro/2021

extremamente complexo, principalmente na Educação Infantil. Acreditava-se que, como as crianças tinham interesse em manipular celulares, computadores, *notebooks*, aparelhos de TV, diferentes consoles e aparelhos eletrônicos, elas teriam facilidade em se envolver com o ERE. No entanto, rapidamente, os professores descobriram que essa expectativa não era realidade e exigiria muito esforço, estudo e esmero docente, bem como das famílias nas mediações pedagógicas com as crianças.

Evidentemente que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, TDIC, por

conta da pandemia, ocupam um lugar de destaque no ERE: elas permeiam, atravessam, limitam, ou, ainda, podem potencializar o processo de cuidar e educar (OLIVEIRA *et al*, 2020), que é a premissa da Educação Infantil. As TDIC, portanto, são instrumentos que constituem, de diferentes formas, o ensino na atualidade, seja no ensino remoto, híbrido, seja presencial.

No âmbito da Educação Infantil, o uso das TDIC, no processo pedagógico, tem sido utilizado com parcimônia. Isso porque se parte da perspectiva de que o desenvolvimento da criança dar-se-á por meio do seu próprio corpo, utilizando, para tal, o movimento, a linguagem e a expressão corporal, especialmente, em se tratando de crianças pequenas (ANJOS; FRANCISCO, 2021). Desse modo:

No movimento via brincadeira, temos o exercício da mediação social que se dá no contato com outras crianças e consigo mesma, na constituição de um ser social. Neste sentido, são relevantes as relações e interações para a constituição infantil. Desta forma, o contato presencial precisa ser privilegiado, a fim de viabilizar a corporificação das aprendizagens por parte das crianças (ANJOS; FRANCISCO, 2021 p. 128-129).

Nessa perspectiva, é importante pontuar que o fato de as crianças manipularem os diferentes aparelhos eletrônicos com bastante habilidade e fluidez não significa que estão ampliando seu repertório de aprendizagem. Tal situação nos preocupa, sobretudo, pois algumas TDIC podem acentuar a passividade e inatividade das crianças, tanto no aspecto psicomotor como cognitivo, afetivo e social. Fato que pode promover a diminuição da estimulação, da criatividade, da inventividade, da imaginação, do movimento, elementos cruciais para a consolidação do que, atualmente, a sociologia da infância entende por concepção de infância (ARROYO; SILVA, 2012; MULLER, 2010).

Por outro lado, há estudos evidenciando as contribuições das TDIC no desenvolvimento das crianças e evidenciando que são seres ativos e participantes da(s) cultura(s) na(s) qual(is) estão inseridas (FRANCISCO; SILVA, 2015; ATAÍDE *et al*, 2015; BRITO, 2018). Apesar de opiniões distintas com relação aos efeitos das TDIC, o que congrega os diferentes estudos é o fato de entenderem a criança como centro do ensino e da aprendizagem.

Infância em tempos de ensino remoto emergencial: uma perspectiva da sociologia

Consideramos relevante pontuar alguns aspectos da Sociologia da infância e outros elementos importantes para compreendermos a situação da Educação Infantil (EI) que recrudescer com a pandemia. A EI, historicamente, é impactada pela premissa do assistencialismo, ou seja, esse espaço escolar, educativo, por muito tempo, era entendido como um depósito de crianças, ou para não sermos tão ásperas, um lugar de cuidado, de cuidar da criança.

Essa concepção está muito presente, ainda, no sistema de crenças, nas imagens sociais de muitas pessoas, professores/as, pais e responsáveis (COLLA, 2020), que, por sua vez, não viam sentido, necessidade ou importância, por exemplo, em manter os/as filhos/as em contato com o/a professor/a durante a pandemia, já que o cuidar poderia ser feito em casa pela família. Não viam ou compreendiam que a manutenção das relações e dos vínculos potencializaria as experiências, a aprendizagem e o desenvolvimento, mesmo no ERE.

Fato que contribuiu para a lacuna ou o hiato no tempo de retorno à EI de muitas crianças. Se considerarmos que a EI tem como eixos norteadores brincadeiras e interações (BRASIL, 2010) as privações ou restrições à essas ações e experiências, nesse intervalo de tempo e distanciamento da escola pode ser prejudicial ao desenvolvimento das crianças. Ao tratar das experiências, Bronfenbrenner (2011) destacava os processos proximais como molas propulsoras do desenvolvimento humano. Esses processos referem-se às relações e interações estabelecidas entre as pessoas em diferentes contextos, como, por exemplo, a família e a escola. Isso se torna muito significativo quando se trata do ensinar e do aprender.

Contudo, para que os processos proximais se efetivem é necessário que a criança esteja inserida em uma atividade; a interação deve ocorrer de forma efetiva, regular e reciprocamente ao longo de períodos prolongados de tempo; a atividade deve aumentar progressivamente a complexidade; e tantos os objetos, como os símbolos disponíveis no ambiente imediato, devem

priorizar o estímulo à atenção, à exploração, à manipulação e à imaginação da criança (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; BERSCH *et al*, 2020).

Nesse sentido, entendemos que estes conhecimentos ou saberes docentes são imprescindíveis nas práticas pedagógicas. Tardif (2002), ao tratar dos saberes docentes, explica que esses se constituem de uma amálgama, formado por meio das experiências de vida advindas de diferentes espaços e tempos da sua existência, como das instituições de formação como a universidade, mas de outros contextos das experiências de vida: família, escola, igreja, clubes etc. Nessa lógica, os saberes dos professores são oriundos de experiências pessoais e profissionais (TARDIF, 2002).

Dessa forma, ao experienciar uma pandemia e suas adversidades, os professores, ao se depararem com a urgência e a emergência do “novo”, como o ensino remoto emergencial, imposto pelos controles sanitários, pelos documentos legais, bem como pelo distanciamento social, foram buscar, em diferentes fontes, informações e conhecimentos para prosseguir com seu fazer docente. Não havia alguma vivência prévia na modernidade, tendo em vista que a pandemia é algo inédito para/desde muitas gerações.

A busca por modelos foram, aos poucos, sendo difundidos, assim como as tentativas assertivas e as equivocadas com relação ao processo de ensino e de aprendizagem com crianças no ERE. Sem dúvida, a pluralidade e multiplicidade de fontes e estratégias ou ainda “essa combinação ou fusão de saberes articulados e interconectados se concretizou e se (re)significou nas interações pedagógicas com as crianças” (BERSCH; PISKE, 2020 p.1152).

Guizzo *et al* (2020), ao olharem para diferentes cenas envolvendo a relação de famílias com as tecnologias e a relação das famílias com a escola e a relação das famílias com suas crianças, encontram diferentes (de)marcadores que problematizam as reinvenções e deslocamentos diante da quarentena e a emergência de um novo *modus operandis* haja vista o deslocamento de contextos escola-família e papéis família-educadores-mediadores do ensino e da aprendizagem. Todavia, engana-se quem acredita que as (re)invenções foram exclusivas dos adultos, pois, também, foi um movimento das crianças.

Corsaro (2011), ao falar das crianças, explica que essas não são meros reprodutores ou então internalizadores da cultura adulta, elas - as crianças -, ao mesmo tempo em que são influenciadas, também a influenciam. Ao tratar desse tema, o autor elabora o termo “reprodução interpretativa”:

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. [...] já o termo reprodução [...] inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais (CORSARO, 2011, p. 31).

Portanto, como explicam Sarmiento e Gouvea (2009), as crianças, por meio de um sistema simbólico, que envolve a estrutura social e cultural, têm uma forma muito própria de (re)significar o mundo, os acontecimentos. Para isso, valem-se do brincar e do lúdico⁶. Essas concepções e compreensões evidenciam que as crianças são atores sociais e protagonistas, uma vez que (re)interpretam as culturas dos adultos de forma simbólica e que (inter)agem com o espaço social no qual estão inseridas, apropriando-se e produzindo saberes (SARMENTO;

GOUVEA, 2009).

Metodologia

A pesquisa configura-se em qualitativa e exploratória (BAUER; GASKELL, 2002). O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande - FURG e aprovado conforme Parecer nº. 5.021.684.

Foram participantes desta pesquisa 45 professores/as, tanto de Educação Física como Pedagogos/as que atuam na Educação Infantil, tendo em vista que, em muitas escolas do município, são Pedagogos/as que trabalham com os componentes curriculares que envolvem a corporeidade, movimento, práticas corporais, brincadeiras e outros atinentes à Educação Física. Destacamos que, no município de Rio Grande/RS, a presença do/a professor/a de Educação Física, na Educação Infantil, ainda é reduzida. No entanto, importante frisar que o espaço do/a professor/a de Educação Física está se consolidando, especialmente pelo trabalho significativo desses neste nível de ensino (BORGES RIBEIRO *et al*, 2021 no prelo).

Os dados empíricos analisados neste estudo são oriundos de questionários e diálogos em momentos de formação continuada ou rodas de conversas, por meio de encontros síncronos, mediados por plataformas digitais, com as professoras da Educação Infantil da rede municipal do Rio Grande, extremo sul do Rio Grande do Sul.

O estudo foi realizado de outubro de 2020 a maio de 2021, por meio de aplicação de questionários a 24 professores/as, que continha 30 questões divididas em quatro blocos. Além

⁶ Sobre os conceitos e concepções de brincar e lúdico ver (BERSCH; GARCIA, 2019)

dessas, outros 21 professores/as participaram de rodas de conversa sobre temáticas referentes à Educação Infantil e ao ensino remoto, à educação Infantil, à corporeidade em tempos de pandemia, à docência, à pandemia e à resiliência. A fim de preservar a identidade dos/as participantes, a identificação, neste texto, se deu como “Professor/a sucedido de um número”, o qual corresponde ao ordenamento dos questionários ou das falas nas rodas de conversa. Os excertos extraídos dos questionários ou das falas serão apresentados em itálico e estarão entre aspas. O objetivo que nos mobilizou nesta pesquisa foi investigar as vivências, experiências do corpo e a corporeidade na Educação Infantil em tempo de pandemia e ensino remoto emergencial.

Os questionários foram enviados aos participantes juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) via email ou via *whatsapp*. Após o prazo de 10 dias, aqueles/as que não haviam dado retorno de ambos receberam novo contato solicitando o envio dos documentos preenchidos. As rodas de conversa com os/as 21 professores/as aconteceram pela plataforma *Google Meet*, em quatro momentos distintos, os quais foram gravados com as devidas autorizações mediante a assinatura do TCLE.

Para a análise dos dados, utilizou-se uma inspiração na Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009), metodologia que permite a imersão do pesquisador nas informações empíricas geradas e a emergência dos dados relevantes a partir da análise de uma gama de informações produzidas e a compreensão do fenômeno investigado, bem como da realidade dos envolvidos.

Repensar e ressignificar os espaços e os tempos de ensinar e de aprender

Desde março de 2020, a pandemia fez com que a escola, da forma como a conhecemos em termos estruturais e pedagógicos, tivesse que se reconfigurar. Muitos foram e ainda são/estão céticos com relação ao futuro da escola. Kohan (2020a; 2020b) acredita que, de certa forma, a escola, a partir da pandemia, está se fortalecendo. O autor destaca que as TDIC, embora muito criticadas pelos seus aspectos negativos, possam ser interessantes a depender de como esses meios forem utilizados. Entretanto, seguindo seu pensamento acerca da “digitalização das relações pedagógicas”, também alerta que “mesmo com todos esses aspectos mais ou menos satisfatórios e interessantes, a sensação que predomina, em cada um dos encontros remotos, é a de que alguma coisa do escolar é insubstituível, impossível de ser digitalizada” (KOHAN, 2020, s/p).

Sobre isso uma das professoras falou ao ser questionada sobre as carências do ERE: *“Muita coisa, começaria falando da falta que faz a presencialidade, do quanto nossos saberes são específicos da docência, o quanto a experiência sem o olhar apurado do educador perde sua potencialidade”* (Professora 40).

Quanto a isso, destacamos que, dentre os saberes docentes elencados por Tardif (2002) – formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais –, a pandemia evidenciou um saber não discutido e/ou ainda pensado na formação, a experiência num contexto inimaginado, em especial nas formas de contato e vínculo que foram ressignificadas, mas ainda questionadas pelos/as professores/as quanto a sua efetividade.

A escola se faz com corpos presentes, corpos que se tocam, se abraçam, se cheiram e até se empurram e se atropelam (KOHAN, 2020b). De fato, a escola, enquanto local de encontros presenciais, inclui: cheiros, gestos, olhares, vozes, dissensos, consensos e toda gama de aspectos que, muitas vezes, é inapreensível pela tecnologia (KOHAN, 2020a; 2020b).

Concordamos com Larossa (2018) quando afirma que *“a sala de aula não é, não pode ser, não deve ser um lugar qualquer”* (p. 332). Independente da forma, do espaço ou do tempo desta sala de aula, algumas concepções pedagógicas devem ser resguardadas.

O vínculo entre professor/a estudante é um exemplo. No ERE, em que os/as professores/as tiveram que manter conexões com os alunos por meio de aulas síncronas ou assíncronas, qual a possibilidade de estabelecer vínculos? Quando há encontros síncronos - o que para muitos é um privilégio -, temos interações visuais e de audição, mesmo que limitadas; já nas aulas assíncronas, não há sequer contato visual, não há a audição das vozes, não há a expressão facial ou corporal. Sobre os vínculos no ERE, as professoras escreveram:

A Educação Infantil para mim é cuidado, afeto, abraços, descobertas, é o inédito. As telas que nos distanciam e aproximam ao mesmo tempo, se tornaram o novo recurso para a promoção de novos conhecimentos e interações. Apesar de distantes, conseguimos de alguma forma chegar às famílias (nem todas) de maneira que o vínculo entre as crianças e a escola não fossem completamente rompidos. No entanto, por outro lado, as experiências vivenciadas no chão da escola não puderam ser substituídas e em muitos casos observados através das mídias e redes sociais, houve muitos retrocessos, com crianças submetidas a folhas impressas com estereótipos e trabalhos prontos (Professora 01)

Precisaríamos fazer mais por nossas crianças, chegar nelas de alguma forma. As dificuldades estavam e em muitos casos ainda estão impostas pelas desigualdades sociais e parecíamos que estávamos de mãos atadas. Aos poucos, fomos descobrindo novas maneiras de alcançar as famílias, as redes sociais se tornaram um apoio, mas mesmo assim, não conseguimos chegar a todos. Frustração por não encontrar alguns e alívio de acompanhar outros. Mas sempre com o sentimento de que precisaríamos estar fazendo mais (Professora 15).

Em outros momentos não conseguimos nem chegar até a criança, seja por vídeo, áudio ou vídeo chamada. Existe a necessidade de nos fazermos presentes em um ambiente em que muitas vezes não encontramos espaço para entrar (Professora 17).

Ficou evidente, no desenvolvimento deste estudo empírico, que o ensino permeado pela interação, pela experiência, pela vivência, pelos corpos presentes ocupa um lugar mais significativo e privilegiado se comparado com aquele que se dá por meio da interação mediada pelas tecnologias. Ou seja, a probabilidade de acontecer aprendizagens significativas é mais efetiva quando há esses elementos: interação, vivência, experiência, emoções, vínculos com os professores, propostas de atividades em que a criança se envolva e se interesse. Sobre isso, Le Breton (2019) esclarece que não somente a palavra, mas, sobretudo, o corpo, as ações, as condutas e as posturas que primeiramente evidenciam a influência do outro na interação. O autor afirma, ainda, que as “percepções sensoriais não dependem somente de uma fisiologia, mas em primeiro lugar de uma orientação cultural” (LE BRETON, 2018, p.14), portanto as emoções são circunscritas pelo fator cultural.

Os dados analisados revelaram que as professoras, nesse período de pandemia, passaram por várias emoções, sentimentos e necessidade de mudanças no processo pedagógico, as quais foram marcadas por distintas fases no que se refere ao ensino, o primeiro momento de alerta e ceticismo conforme as professoras relataram:

“A pandemia promoveu diferentes sentimentos em todos envolvidos neste processo. O medo e a insegurança, do início de março, geraram sentimento de impotência” (Professora 17).

Na sequência, veio o sentimento de medo, temor, receio devido ao número de óbitos e contaminados aumentando dia a dia.

“Quando nos demos conta que a doença era séria, poderia deixar sérias sequelas ou ainda ser fatal, bateu o medo e pânico, pois éramos impotentes diante do vírus” (Professora 12).

“Infelizmente perdi alguns amigos e tenho colegas se recuperando da COVID, muito triste, fiquei com medo de sair de casa” (Professora 5).

Depois, sentimentos de angústia e incerteza sobre o que e como fazer para manter o vínculo com as crianças da Educação Infantil. Junto a isso, a pressão da sociedade sobre o fazer do/a professor/a, pressão que nós, docentes, vivemos até hoje:

“Promover o diálogo entre Educação Infantil e este tempo pandêmico gerou grandes desafios para muitos docentes. Promover a interação entre as crianças, seus pais, professores, famílias e currículo, na garantia da promoção de uma nova relação pedagógica e para a construção de novos conhecimentos, que garantissem os direitos das crianças, não foi tarefa fácil. Pensar nos eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil, nas interações e brincadeiras, com o distanciamento social, promoveu inquietações sobre esse novo fazer pedagógico” (Professora 11).

“Tivemos que repensar muita coisa: o Tempo, espaço, materiais, propostas pedagógicas, participação das famílias nos processos, pouca interação entre as crianças da turma, pouca adesão ou diminuição das crianças nas propostas” (Professora 04).

“A busca de informações e formações em diferentes espaços e fontes. Foi preciso, sem dúvida, reinventar-se, pensar outras estratégias pedagógicas, com outras metodologias” (Professora 42).

“Busquei acompanhar lives, cursos on-line, pesquisei em vários sites que falassem sobre estratégias, atividades qualquer ideia sobre o que e como trabalhar com as crianças pelo ensino remoto” (Professora 27).

Outro momento foi o da espera pelos *feedbacks* das famílias e das crianças: sentimento de frustração por não ter esse retorno e de alegria quando ele ocorria por áudio, imagem, vídeo ou qualquer outra forma de registro.

“Aos poucos, fomos descobrindo novas maneiras de alcançar as famílias, as redes sociais se tornaram um apoio, mas mesmo assim, não conseguimos chegar a todos. Frustração por não encontrar alguns e alívio de acompanhar outros. Mas sempre com o sentimento de que precisaríamos estar fazendo mais” (Professora 32).

É interessante analisar que, com o retorno ao ensino híbrido de muitas escolas, movimento mais recente, os sentimentos se repetiram: medo; angústia, incerteza, busca por estratégias pedagógicas e metodologias para seguir os protocolos de segurança; reinventar-se a partir da necessidade de uma nova configuração no contexto escolar e no exercício docente.

Os resultados desta pesquisa convergem com outros estudos, de outras regiões e evidenciam questões históricas e sociais relacionadas à educação, como: as diferenças entre a educação pública e privada; reflexo de uma sociedade diversa com tantas discrepâncias; o papel ou a função da escola vai muito além do ensinar, além de enaltecer essa função precípua – a do ensino; a relevância do papel do/a professor/a na mediação do conhecimento (MORGADO *et al*, 2020; CIPRIANI *et al*, 2021; SARAIVA *et al*, 2020).

Considerando os preceitos pedagógicos, os conceitos de infância e desenvolvimento infantil, por mais tecnologia que se tenha à disposição, entendem que o papel do professor como mediador entre o conhecimento e o estudante é insubstituível. Ficou evidenciado que a presencialidade e os corpos com sua linguagem potente ocupam um lugar central no processo de ensino e de aprendizagem.

Um dado que ainda é preliminar, mas tem nos provocado a refletir, é a intenção dos/as professoras em manter as TDIC no processo pedagógico em alguma medida, menos do que vivenciamos no ERE, mas foi possível perceber que os/as professores/as, participantes da pesquisa, enxergam nas TDIC uma ferramenta que pode potencializar algumas práticas educativas. É fato que toda crise nos desacomoda, nos desestrutura e desestabiliza e, com isso, nos reorganizamos e somos provocados a pensar em outras possibilidades.

Os dados também apontaram a importância da parceria escola e família para que a criança pudesse qualificar suas experiências e vivências, já que a família passou a executar um papel primordial no processo de ensino e de aprendizagem (CATANE *et al*, 2020; OLIVEIRA *et al*, 2021; GUIZZO *et al*, 2020). Outro aspecto que emergiu foi a necessidade de os/as professoras conhecerem as rotinas, os tempos, os espaços e os materiais que a família dispunha em casa, para, assim, oferecer à criança um trabalho pedagógico de forma mais qualificada, fato evidenciado nesse relato:

“Quando tomamos consciência do que era o ensino remoto ou como ele funcionaria melhor, passamos a falar mais com a família, perguntar o que tinham em casa de objetos, coisas que poderíamos usar nas aulas, porque nem todas as famílias têm acesso a uma variedade de objetos (...). Também perguntamos qual o espaço em que a criança fazia as atividades, quem a ajudava, e tudo mais que pudessem nos ajudar a planejar. E muitas vezes era um planejamento quase exclusivo, quase específico por criança” (Professora 30).

Esse exercício fundamental de observação, de olhar atento para cada estudante deve/deveria fazer parte do fazer docente para qualificar o processo de ensino e de aprendizagem. Observar o que se passa no contexto é olhar para quem está nesse espaço, o que está desenvolvendo, suas dificuldades, facilidades, necessidades e potencialidades (BRONFENBRENNER, 2011). Enfim, estas ações - o olhar atento, a escuta sensível - potencializam a reflexão sobre a prática docente, os quais são eixos centrais e fundamentais do Ser Professor/a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste artigo vai além de sugerir atividades, para isso, há inúmeras fontes, especialmente na *web*, que, inclusive, se multiplicaram exponencialmente durante a pandemia. Nosso intuito foi provocar a reflexão sobre o porquê fazer, como foi feito e como essas ações impactaram e ainda repercutem nos estudantes, no caso, as crianças da Educação Infantil.

Pela extensão do contexto pandêmico, os/as professores/as acabaram por construir um ser/fazer docente permeado pelas tecnologias no intuito de atender à realidade que se apresentava. Nesse sentido, evidenciou-se a potência da presencialidade não somente pela sua recorrência e familiaridade, mas pelos sentidos e aprendizados mediados pelas relações sociais, pela presencialidade dos sentidos, dos corpos. Isso não impediu que os/as professores/as compreendessem o papel das tecnologias na sua prática docente, uma vez que passaram a reconhecê-la como ferramentas de trabalho. Essa condição abre, aos nossos olhares, uma nova

perspectiva investigativa ao reconhecer que esses/as professores/as ampliaram o repertório dos saberes docentes, na medida em que foram submetidos a recriar suas condições de trabalho.

Ao refletir sobre o ERE nesse período pandêmico e como isso afetou o cotidiano escolar, em especial na EI, percebemos que, sob a ótica de professores/as, tanto o retorno remoto como o híbrido foram permeados pelas mesmas preocupações de medo e angústia pelo cenário que se formava. O primeiro é que não sabíamos quando a vacina chegaria, atrelado, ainda, à perda de muitas vidas; o segundo acerca da preocupação de como proceder para a não contaminação nas escolas.

Um segundo aspecto levantado se tratou do fato da aproximação das famílias, o que antes era relatado com frequência pelos/as professores/as como um entrave, passou a ser o canal de comunicação que por anos se buscou como apoio. Isso não quer dizer que tal fato tenha resolvido os problemas educacionais, mas, com certeza, trouxe novos olhares frente ao trabalho realizado na EI para além da perspectiva assistencialista ou de passatempo que ainda possa soar para aqueles que desconhecem o fazer docente.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125146, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos. Tatear e desvendar: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Maceió, 2015. Disponível: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1641>
- ATAIDE, Mayara Waleska Oliveira; FERREIRA, Adilson Rocha; FRANCISCO, Deise Juliana. A criança e a internet: análise bibliográfica acerca dos riscos e benefícios percebidos por crianças. **Revista Edapeci: Educação a distância e práticas educativas comunicacionais e interculturais**, v. 19, p. 165-176, 2019
- ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um Manual prático**. 4.ed. Editora Vozes, 2002.
- BERSCH, Ângela Adriane S.; PISKE, Eliane L. Formação de professores da Educação Infantil: ressignificando as práticas docentes por meio de propostas psicocorporais. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 21, n. 70, ago. 2021. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26847/25077>.
- BERSCH, ÂNGELA A.S.; YUNES, Maria. A.M.; MOLON, Susana. I. Psicometricidade relacional sob a ótica de conceitos teóricos de Vygotsky e Bronfenbrenner. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 60, p. 308-321, 31 dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/10518>.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf
- BRITO, Rita. Estilos de mediação do uso de tecnologias digitais por Crianças até aos 6 anos. **Revista Invest. Práticas**, Lisboa, v.8, n. 2, p. 21-46, set. 2018.
- BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CHARMAZ, Kathy. A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa. Tradução Joice E. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CARIUS, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade** [online]. 2021, v. 46, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>.
- COLLA, Rodrigo Avila. O cuidado como dimensão ontológica na educação infantil: sobre corpos, espaços e movimentos na constituição do ser-no-mundo. **Revista Pro-Posições** [online]. 2020, v. 31, e20180059. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0059>.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FRANCISCO, Deise Juliana; SILVA, Ana Paula Lourenço. Criança e apropriação tecnológica: um estudo de caso mediado pelo uso do computador e do tablet. **Holos, Natal**. (Online), v. 6, p. 277-296, 2015. Disponível: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2702>
- HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The Difference between emergency remote teaching and online learning. **EducauseReview**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning#fn7>
- GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos; PITO, Juliana Diamante. Sediciosas formas de viver: crianças, arte e cozinha na luta pelo direito à moradia. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n.40, p. 184-208, 2020. Disponível em: [Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6896](https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6896).
- KOHAN, Walter O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.15, e2016212, p.1-9, 2020^a. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212>
- KOHAN, Walter O. Tempos de pandemia e necropolítica: ainda há tempo de infância? **Revista Latino americana del colegio de filosofia**, 2020b.. Disponível em: <https://www.revistalatinamericanaciph.org/2020/06/24/tempos-de-pandemia-e-necropolitica-ainda-ha-tempo-de-infancia-por-walteromar-kohan/>
- LAROSSA, Jorge. **Esperando não se sabe o que**: sobre o ofício do professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- LE BRETON, David. **Antropologia dos Sentidos**. Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- LE BRETON, David. **Antropologia das emoções**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações Educativas em Tempos de Pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-10, jul. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16197>.
- MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.
- OLIVEIRA, Marcia Aparecida, DONELLI, Tagma Marina Schneider e CHARCZUK, Simone Bicca.

Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador. **Revista Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2020, v., e213679. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/217535392020213679>.

OLIVEIRA, Cláudia Patricia; PERES, Jussânia Oliveira; AZEVEDO, Gilson Xavier. Parceria entre escola e família no desenvolvimento do aluno durante a pandemia de COVID-19. **Revista de estudos em educação**. UEG, v. 7, n. 1, jan/abr 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11556/8225>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Coalizãoglobalde educação**. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>.

PAIVA, Vera L.M.de O. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, v. 37 | n. 1 e 2 | Dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044>

RIBEIRO, Camila B.; DOMINGUES, Josiane V.; BERSCH, Ângela A.S. Constituição da educação física na educação infantil do município do Rio Grande (RS): perspectivas para uma sociologia da infância. *Revista Didática Sistêmica*, 2021. **no prelo**.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A Educação em Tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, ago. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Kelly C.; ALCANTARA, Kelly. C. A (in)corporeidade do professor em tempos de pandemia e educação à distância. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 60, p. 102116, 31 dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2020.v29.n60.p102-116> TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.