



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Aproximações e afastamentos das Tecnologias Digitais de
Informação, Comunicação e Expressão durante a pandemia da Covid-19
por professoras da Educação Infantil**

Lorena Braga de Siqueira

Brasília-DF
2021

LORENA BRAGA DE SIQUEIRA

**Aproximações e afastamentos das Tecnologias Digitais de
Informação, Comunicação e Expressão durante a pandemia da Covid-19
por professoras da Educação Infantil**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Educação, Tecnologias e Comunicação, sob orientação do Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos.

**Brasília-DF
2021**

**Aproximações e afastamentos das Tecnologias Digitais de
Informação, Comunicação e Expressão durante a pandemia da Covid-19
por professoras da Educação Infantil**

LORENA BRAGA DE SIQUEIRA

**Dissertação de mestrado defendida em 25 de agosto de 2021, submetida à banca
Examinadora constituída pelos seguintes avaliadores:**

Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos
Faculdade de Educação – UnB
Presidente

Prof. Dr. Lúcio França Teles
Faculdade de Educação – UnB
Examinador interno

Profª. Dra. Marcielly Moresco
UniCeub
Examinadora Externa

Profª. Dra. Andrea Versuti
Faculdade de Educação – UnB
Examinadora Suplente

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BL868a Braga de Siqueira, Lorena
Aproximações e afastamentos das Tecnologias Digitais de
Informação, Comunicação e Expressão durante a pandemia da
Covid-19 por professoras da Educação Infantil / Lorena Braga
de Siqueira; orientador Gilberto Lacerda Santos. --
Brasília, 2021.
154 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2021.

1. Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e
Expressão. 2. Formação de professores. 3. Educação Infantil.
4. . Covid-19. 5. Tecnologias na Educação. I. Lacerda
Santos, Gilberto, orient. II. Título.

Dedico esta dissertação aos meus pais, Joselito e Dalvirene, por terem me proporcionado sempre a melhor educação. Obrigada pelo incondicional amor e apoio de vocês.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por sempre me conduzir nos melhores caminhos.

Agradeço a minha família, em especial, aos meus pais, Joselito e Dalvirene, aos meus irmãos Caio, Leticia e Ivo, ao meu querido sobrinho Thomás e aos meus avós paternos e maternos por me apoiarem e compreenderem as minhas ausências durante este período tão importante para minha formação.

Ao meu orientador, Dr. Gilberto Lacerda Santos, agradeço por tornar o mestrado, mesmo num contexto tão difícil, uma experiência leve, agradável e de muito aprendizado. Obrigada pela paciência e por acreditar em minha pesquisa.

Um agradecimento especial aos meus colegas do Laboratório Ábaco e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em especial ao Rafael Moreira, à Larissa Lira e à Danielle Reis pelos momentos de acolhida, parceria e partilha.

Às professoras Dra. Andrea Versuti e Dra. Marcielly Moresco, bem como ao professor Dr. Lúcio Teles pela participação em minha banca de qualificação e defesa e pelas ricas contribuições que permitiram que a pesquisa se tornasse melhor.

A todos os professores que, até aqui, fizeram parte da minha trajetória, desde a Educação Infantil. Muitos foram essenciais para que eu chegasse aonde cheguei. Destaco aqui o professor Dr. Robson Borges Dias e a professora Dra. Carine Schenekenberg Guedes.

Por fim, agradeço às professoras que participaram voluntariamente desta pesquisa, mesmo diante de tantos desafios, elas representam tantas outras que seguiram firmes na missão de educar.

SIQUEIRA, Lorena Braga de. **Aproximações e afastamentos das Tecnologias Digitais de Informação Comunicação e Expressão durante a pandemia da Covid-19 por professoras da Educação Infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, 2021.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado consiste em uma investigação que tem como objetivo compreender as aproximações e os afastamentos das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) por professoras atuantes da Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19. Este estudo, de abordagem qualitativa, tem como recorte temporal inicial o ano de 2020, quando as instituições de Ensino Básico e Superior precisaram suspender as aulas presenciais e passaram a utilizar as TICE para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes. Para tanto, pretendeu-se buscar, na pesquisa proposta, os fatores que aproximaram e afastaram os professores do uso de TICE durante este período tão adverso. Para dar forma ao referencial teórico desta pesquisa, buscou-se por investigações que contemplam os campos amplos e específicos que contornam a dissertação, como: as políticas públicas na Educação, em específico na Educação Infantil: Paschoal e Machado (2009); Lonchiati e Motta (2019) e Marques *et al.* (2019); as tecnologias na Educação Infantil durante a Covid-19: Lacerda Santos e Braga (2012), Machado (2013) e Buckingham (2007 e 2010); os professores e suas relações com as TICE diante da pandemia da Covid-19: Zanella e Lima (2017), Alvarenga (2011) e Kenski (2013); o ensino remoto emergencial: de onde vem e o que nos apresenta: Joyce *et al.* (2020); os professores da educação infantil em um contexto pandêmico, utilizando as tecnologias: Villela (2007); Gatti (2012); Wandscheer, (2020) e outros. A investigação foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas (MANZINI, 1990/1991; TRIVIÑOS, 2019), virtuais e individuais, em uma amostragem de quatro professoras de uma escola particular do Distrito Federal. Posteriormente, foi realizada uma análise de conteúdo decorrente destas entrevistas (BARDIN, 2011). Os dados coletados permitiram a elaboração de uma tipologia de motivações, que levam professores da educação infantil a adotarem ou a rejeitarem o uso de TICE como mediadores de relações educativas, a qual pode ser utilizada como base para a elaboração de estratégias de formação inicial e continuada desses docentes.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão. Formação de professores. Educação Infantil. Covid-19.

SIQUEIRA, Lorena Braga de. **Approaches and departures from Information, Communication and Expression Digital Technologies during the Covid-19 pandemic by Kindergarten teachers.** Master's Dissertation (Masters in Education) – Graduate Program in Education. University of Brasilia, 2021.

ABSTRACT

This master's thesis proposes an investigation that aims to understand the approaches and the distancing from Information, Communication and Expression Digital Technologies (ICEDT) by teachers working in Early Childhood Education during the Covid-19 pandemic. This study, of qualitative approach, has as its initial time frame the year 2020, when Elementary and Higher Education institutions needed to suspend face-to-face classes and started using ICT to continue the teaching and learning process of their students. To this end, we intended to search, in the proposed research, for the factors that brought teachers closer to and distanced them from the use of ICT during this adverse period. To shape the theoretical referential of this research it was sought for investigations that contemplate the broad and specific fields that outline the dissertation such as: public policies in Education, specifically in Early Childhood Education: Paschoal and Machado (2009); Lonchiati and Motta (2019) and Marques et al. (2019); The technologies in Early Childhood Education during Covid-19: Lacerda Santos and Braga (2012), Machado (2013) and Buckingham (2007 and 2010); Teachers and their relations with ICT in the face of the Covid-19 pandemic: Zanella and Lima (2017), Alvarenga (2011) and Kenski (2013); The emergency remote education: where it comes from and what it presents us with: Joyce et. al. (2020); Early childhood education teachers in a pandemic context using technologies: Villela (2007); Gatti (2012); Wandscheer, (2020) and others. The research was conducted through semi-structured interviews (MANZINI, 1990/1991; TRIVIÑOS, 1987), virtual and individual, of a sample of four teachers from a private school in the Federal District. Subsequently, a content analysis arising from these interviews was performed (BARDIN, 2011). The data collected allowed the elaboration of a typology of motivations that lead early childhood education teachers to adopt or reject the use of ICT as mediators of educational relationships, which can be used as a basis for the elaboration of strategies for the initial and continuing education of these teachers.

Keywords: Digital Information, Communication and Expression Technologies. Teacher Training. Early Childhood Education. Covid-19.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As 10 Competências Gerais da BNCC	31
Figura 2 - <i>Print Screen</i> de comentários recebidos por meios das redes sociais do colégio ...	40
Figura 3 - Charges mostram as desigualdades sociais de acesso às tecnologias durante a pandemia da Covid-19.....	49
Figura 4 - Professor se emociona com apoio de estudantes	55
Figura 5 - Professor desiste de ministrar durante uma aula <i>on-line</i>	56
Figura 6 - A evolução dos EPIs dos médicos (as) e enfermeiros (as) desde a Peste Bubônica até a Covid-19.....	56
Figura 7 - Alunos de Chicago (EUA) nas aulas da "escola de rádio" transmitidas em 1937.	62
Figura 8 - Tirinha retrata o trabalho dos professores durante o ERE e como esse trabalho é visto	63
Figura 9 - Grade Curricular parcial do curso de pedagogia da Faculdade Estácio de Sá.....	84
Figura 10 - Grade Curricular até o terceiro semestre do curso de pedagogia da Faculdade Projeção	97
Figura 11 - Grade Curricular parcial do curso de Pedagogia da Faculdade Anhanguera	98
Figura 12 - Charge ilustra a realidade de uma professora durante o Ensino Remoto Emergencial.....	106
Figura 13 - Imagem feita por uma mãe viralizou na internet e evidenciou o sofrimento de um estudante em meio às aulas on-line	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias discursivas presentes nos documentos da CF, do ECA, da LDBEN e do PNE.	30
Quadro 2 - Principais diferenças entre a EAD e as atividades educacionais remotas	67
Quadro 3 - Identificação das professoras entrevistadas para a pesquisa.....	95
Quadro 4 - Proposições positivas e negativas da aplicação da informática na Educação Infantil.....	112
Quadro 5 - Surpresas e Decepções com as aulas on-line.	121

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AD	Análise de Discurso
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPI	Equipamento de Proteção Individual
ER	Ensino Remoto
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FE	Faculdade de Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IDC	<i>International Data Corporation</i>
IFB	Instituto Federal de Brasília
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan Americana de Saúde
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
STF	Supremo Tribunal Federal

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TICE	Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Motivação e Justificativa	16
1.2	Problema de Pesquisa e Objetivos	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	A função social da Educação Infantil	23
2.1.1	<i>A Sociologia da Infância e a Cultura de Pares no contexto pandêmico</i>	34
2.2	As tecnologias na Educação Infantil e a Covid-19	38
2.2.1	<i>As desigualdades no acesso às tecnologias antes e durante a pandemia</i>	49
2.3	Os professores e suas relações com as TICE durante a pandemia da Covid-19	54
3	O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DE ONDE VEM E O QUE NOS APRESENTA?	61
3.1	Ensino Remoto e a Educação à Distância	65
3.2	O Ensino Remoto e o futuro da educação	70
4	PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, PANDEMIA E TECNOLOGIAS	73
4.1	Formação Superior para a Educação Infantil e o uso das tecnologias educacionais	74
4.2	Reinvenção ou imposição do uso das TICE durante a pandemia	82
5	MÉTODO DE PESQUISA	83
5.1	A Entrevista Semiestruturada	85
5.2	A Análise de Conteúdo	90
5.2.1	<i>Tipologia</i>	91
6	COLETA E ANÁLISE DE DADOS	92
6.1	Identificação das professoras: formação, experiências e atuação	93
6.2	Opiniões e atuação das professoras durante a pandemia da Covid-19	100
6.3	Resultados: Aproximações e Afastamentos das TICE	115
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICE A – roteiro das Entrevistas semiestruturadas	145
	APÊNDICE B – Documento de aprovação pelo Comitê de Ética	147
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	152

CAPÍTULO 1
INTRODUÇÃO

No dia 11 de março de 2020, a população do Distrito Federal (DF) teve conhecimento do Decreto nº. 40.509, uma edição extra do Diário Oficial do Distrito Federal, que dispunha sobre as medidas para se evitar uma disseminação do novo coronavírus¹ (Sars-Cov-2), a Covid-19, uma doença pandêmica instalada mundialmente. A publicação citada se deu a partir da classificação de pandemia dada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e anunciada pelo seu diretor-geral, Tedros Adhanom, nesta mesma data.

Segundo Rezende (1998, p. 54):

Pandemia, palavra de origem grega, formada com o prefixo neutro *pan* e *demos*, povo, foi pela primeira vez empregada por Platão, em seu livro Das Leis. Platão usou-a no sentido genérico, referindo-se a qualquer acontecimento capaz de alcançar toda a população. No mesmo sentido foi também utilizada por Aristóteles. [...] O conceito moderno de pandemia é o de uma epidemia de grandes proporções, que se espalha a vários países e a mais de um continente, exemplo tantas vezes citado é o da chamada "gripe espanhola", que se seguiu à I Guerra Mundial, nos anos de 1918-1919, e que causou a morte de cerca de 20 milhões de pessoas em todo o mundo.

Conforme anunciado pela Organização Pan Americana de Saúde (OPAS), foi no dia 31 de dezembro de 2019 que a OMS recebeu a informação de um número crescente de casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. A partir disso, se descobriu um novo tipo de coronavírus, ainda não conhecido. Até então, a comunidade científica sabia que a Covid-19, até as últimas décadas, raramente causava doenças mais graves em humanos do que um resfriado comum. Mesmo com a informação sobre o vírus e com os noticiários relatando, a cada dia, a situação da cidade de Wuhan, não era possível ainda vislumbrar o que os outros países do mundo teriam que enfrentar. De acordo com Arruda (2020, p. 258):

Ainda que no mês de janeiro de 2020, imagens da cidade chinesa de Wuhan, epicentro do novo coronavírus, chocassem o mundo, por mostrar uma cidade com milhões de habitantes com suas ruas completamente vazias, a

¹ Família de vírus, com forma semelhante a uma coroa, que causam infecções respiratórias leves, moderadas ou graves (adapt. S.MS.gov.BR). *Ainda não está claro com que facilidade o coronavírus se espalha de pessoa para pessoa, mas já se sabe que a transmissão é menos intensa que do vírus da gripe* (S.SecBA.).

*Os primeiros coronavírus em humanos foram isolados pela primeira vez em 1937. No entanto, foi em 1965 que o vírus foi descrito como coronavírus, em decorrência do perfil na microscopia, parecendo uma coroa (Site.MS.gov.BR). *Fonte*: Glossário Terminológico da COVID-19.

perspectiva de uma transformação tão drástica em nossos padrões de vida pareceu não estar no horizonte do mundo ocidental. Possivelmente os baixos números de letalidade, ou as experiências passadas com outras variações do vírus reforçou o sentimento de que a normalidade estaria garantida.

Mas o vírus chegou a outras partes do mundo e todos precisaram tomar medidas para combater a disseminação da Covid-19. As regras de isolamento social começaram a fazer parte da conjuntura social de todos os continentes.

Uma corrida científica em busca do antídoto, principalmente uma vacina, se instalou no mundo, assim como o uso frequente de máscaras e a higienização das mãos que se tornaram recomendações diárias de organizações sanitárias, sendo reforçadas diariamente em telejornais, redes sociais e outros veículos de comunicação. A partir de então, o mundo já se transformava.

Cada país desenvolveu suas ações para o combate à doença que, em poucos meses, começou a colapsar hospitais e cemitérios. Até o dia 21 de fevereiro de 2021, segundo dados oficiais da OPAS, foram confirmados 107.423.526 casos das doenças e 2.360.280 mortes em nível mundial. No Brasil, ao longo de um ano, a partir da declaração da OMS, foram mais de 11 milhões de casos e mais de 200 mil mortes². Os índices elevados de casos no Brasil aconteceram devido a diversos fatores políticos e sociais do país, mas principalmente por falta de políticas públicas federais com ações eficazes contra o vírus, como afirma Caponi, 2020:

Mesmo que governadores de diferentes estados do Brasil tenham tentado adotar medidas de isolamento, a falta de coordenação do governo federal, a falta de diretrizes comuns, o jogo de informações cruzadas e contraditórias serviram de estímulo para desistir do isolamento e restringiram as possibilidades de controle. Existem imensas dificuldades que devemos enfrentar hoje, particularmente no Brasil, para construir uma política de gestão da pandemia que respeite os direitos humanos aceitando as necessárias restrições impostas pelo isolamento (CAPONI, 2020, p. 210).

Assim como cita a autora acima, no Brasil, o Supremo Tribunal Federal (STF) atribuiu aos estados, Distrito Federal e municípios a capacidade de decidir sobre as diligências de distanciamento social para mitigação e supressão da Covid-19³. O Governo do Distrito Federal (GDF) foi o primeiro no país a instaurar medidas contra o vírus, no Decreto nº. 40.509, conforme citado no início desta introdução. Dentre as diversas medidas de

² O acesso aos dados foi realizado no dia 21 de março de 2021, no portal da OPAS: <https://www.paho.org/pt/covid19>.

³ Supremo Tribunal Federal. STF reconhece competência concorrente de estados, DF, municípios e União no combate à Covid-19.2021. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=441447>. Acesso em: 21 de março de 2021.

prevenção, destaca-se a suspensão de: “II – atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada” (DISTRITO FEDERAL, 2020).

A partir da suspensão das atividades educacionais, diversas instituições de Educação Básica e Superior precisaram se reinventar. Essa palavra nunca fez tanto sentido na educação como diante de um cenário tão adverso, pois se fala de vários fatores para que esse processo de reinvenção aconteça, como atender à realidade de cada estudante e suas peculiaridades, isto é, se possuem acesso à internet e se têm computador ou qualquer outro meio eletrônico para assistirem às aulas.

Depois do primeiro decreto, que suspendia as aulas por 15 dias, vários outros foram emitidos devido ao aumento de casos de pessoas infectadas e mortas, semana após semana, postergando o retorno às aulas presenciais. Com a incerteza a respeito de uma data para o retorno às aulas presenciais, foi preciso criar mecanismos para lidar com os presentes e futuros imprevistos.

Segundo um estudo realizado pela revista *Época*, 138 países tiveram suas instituições educacionais fechadas e 1,37 bilhões de estudantes ficaram fora da escola. Já em relação ao impacto para os docentes, 60,2 milhões de profissionais não estavam lecionando em salas de aula presenciais (HERRERA, 2020).

As instituições de ensino, diante do isolamento social, da pressão dos estudantes e de seus familiares, se viram obrigadas a recorrerem às Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Ele foi a forma encontrada para dar continuidade às atividades pedagógicas, previstas no calendário escolar. As TICE são as “principais referências potencializadoras de iniciativas voltadas para a manutenção da conexão educacional” (ARRUDA, 2020, p. 263).

Diante de tal desafio, cada instituição se adaptou e se deparou com diversas problemáticas; as escolas particulares enfrentaram matrículas canceladas, a demissão de educadores, as cobranças por parte das famílias, o cumprimento do calendário escolar, entre outros desafios. Foi necessário repensar prioridades, replanejar aulas, inovar e, principalmente preparar os professores para essa nova forma de ensino com uso das tecnologias. Nesse caso e em relação ao compromisso das escolas na utilização de tecnologias e as novas adaptações, Lacerda Santos e Braga (2012, p. 42) afirmam que “independente da realidade vivenciada, a instituição escolar precisa assumir o compromisso da qualidade como forma de otimizar as transformações que circundam e assegurar sua identidade educativa em uma sociedade que vivencia rápido processo de mudança”. E para

que estas atividades sejam continuadas, a função docente se torna essencial, pois, como afirmam os autores, “o papel do professor na consolidação de uma nova mentalidade pedagógica, na preparação dos cidadãos para a Sociedade Informacional, é inquestionável” (LACERDA SANTOS; BRAGA, 2012, p.42).

Sendo assim, esses profissionais se viram obrigados a atuar com o uso de TICE em função da Covid-19 e a enfrentar todos os problemas decorrentes deste uso, principalmente, quando se trata do segmento da Educação Infantil. E isso se torna um problema quando “alguns obstáculos precisam ser vencidos: o ‘medo’, o domínio técnico e o processo reflexivo sobre a tecnologia” (CASTRO; FERNANDES; LIMA, 2007, p. 4). Ou seja, a pandemia não permitiu que as instituições de ensino preparassem os professores, em tempo hábil, para o uso teórico e prático das tecnologias voltadas ao público da Educação Infantil. Devido à urgência, eles precisaram enfrentar a situação e continuar com as demandas educacionais.

1.1 Motivação e Justificativa

Tendo em vista esta situação, em um colégio particular do Distrito Federal, foi constatada a realidade dos professores que foram obrigados, diante da situação de suspensão das aulas presenciais, a utilizarem as tecnologias para o ERE, alguns mais familiarizados, outros menos ou sem familiaridade alguma. A motivação para a escrita desta dissertação surgiu justamente por meio de uma conversa informal com uma professora de inglês, da Educação Infantil, que, em um momento de desabafo, relatou as dificuldades, os medos, as angústias, as alegrias e as realizações diante do cenário das aulas remotas.

A partir desse relato, percebeu-se a necessidade de compreender os sentimentos, as emoções e as relações que professores da Educação Infantil experimentaram com o uso das TICE durante a pandemia da Covid-19, no momento em que precisaram deixar a sala de aula presencial e ministrar aulas por meio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Surgiram, assim, alguns questionamentos: quais foram os obstáculos que eles precisaram enfrentar? O que os afastou e o que os aproximou das tecnologias? Quais as razões levaram aos afastamentos e quais levaram às aproximações? O que leva os professores a aderirem ou a rejeitarem o uso de TICE nas relações educativas? Esses e outros questionamentos nortearam a pesquisa ora relatada.

A relevância desta dissertação se justifica pela importância em se discutir como se dão as relações com as tecnologias nos ambientes educacionais, especialmente por professores que atuam no segmento da Educação Infantil, em um momento tão inesperado

como o de uma pandemia. Além disso, a pesquisa transcorreu durante todo o ano de 2020 e primeiro semestre de 2021, período em que a sociedade teve conhecimento sobre o coronavírus; foi dado o anúncio de pandemia; foram recomendadas as medidas de prevenção e proteção contra o vírus; ocorreu a compreensão científica a respeito do que o vírus causa nas pessoas e, principalmente, entrou em vigor a suspensão das aulas presenciais e, nos últimos meses do ano, ocorreu o retorno das aulas presenciais - em instituições particulares - e a esperança da vacina.

Diante do que foi apresentado, percebeu-se a necessidade de dissertar sobre os professores da Educação Infantil que precisaram enfrentar todas essas situações ao vivenciarem o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

1.2 Problema de Pesquisa e Objetivos

Nesta dissertação, pretendeu-se responder à problemática norteadora seguinte: quais foram os fatores que aproximaram e afastaram das TICE os professores que atuam na Educação Infantil, durante a pandemia decorrente da Covid-19, em um colégio particular do Distrito Federal?

Decorre de tal questionamento o **objetivo geral** que delimita a investigação: compreender as aproximações e os afastamentos das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) por professores atuantes da Educação Infantil, em decorrência da pandemia da Covid-19, de um colégio particular do DF.

Poucas pesquisas acadêmicas abordam a utilização das tecnologias na Educação Infantil, como afirmam Lacerda Santos e Braga (2012), que complementam que se torna, cada vez mais, evidente, nessas pesquisas, a grande resistência à inovação tecnológica na Educação Infantil, que é mais intensa do que em outros níveis escolares. Ainda que em menor número, em relação a outros segmentos, é possível encontrar diversas pesquisas que abordam o uso das tecnologias para crianças no ambiente escolar e, principalmente, os benefícios deste uso ainda na infância, os quais serão apresentados ao logo deste estudo.

Compreende-se, assim, que a Covid-19 tornou a discussão do uso das TICE na educação básica incontornável, posto que as rotinas nas instituições de ensino, dos professores, dos estudantes e das famílias foram modificadas por elas.

Para se alcançar o objetivo geral, a partir da contextualização realizada acima, os **objetivos específicos** foram os seguintes:

(i) abordar um grupo de professoras da Educação Infantil sobre os desafios referentes ao uso das tecnologias na educação a elas imposto em função da situação de pandemia;

(ii) identificar, junto a essas professoras, os fatores que as aproximaram das TICE na situação de pandemia;

(iii) identificar, junto a essas professoras, os fatores que as afastaram das TICE na situação de pandemia; e

(iv) elaborar uma tipologia de motivações que levam professores da Educação Infantil a adotarem ou a rejeitarem o uso das TICE.

A partir dessa problemática e dos objetivos geral e específicos, será apresentado, no próximo tópico, o referencial teórico que contempla os aspectos amplos e específicos das temáticas que delimitaram a dissertação, como, por exemplo: as legislações específicas da Educação Básica, em especial da Educação Infantil, a função social deste segmento, o Ensino Emergencial Remoto (ERE) e suas atribuições, a fim de compreender como as aulas *on-line* podem dialogar com o nível de ensino em foco, a formação integral da criança e a atuação docente com o uso de TICE no contexto de pandemia.

CAPÍTULO 2
REFERENCIAL TEÓRICO

A problemática desta investigação surgiu a partir da observação, por parte da pesquisadora, da realidade do país, à luz da Covid-19 e dos desafios e descobertas dos professores da Educação Infantil no uso das TICE e suas contribuições para o desenvolvimento cultural da criança, durante este período. É certo que a pandemia incluiu uma nova rotina para todos, principalmente para a comunidade do campo da Educação; nesse sentido, Marques e Fraguas (2020, p. 86172) afirmam que: “É cada dia mais inegável que a pandemia da Covid-19 repercute de maneiras inimagináveis na rotina das pessoas, assim como nas evidências e fragilidades que impactam a educação de um país”.

Se antes o uso de TICE na educação básica ocorria de forma esporádica, nesta nova realidade, as TICE estão sendo utilizadas de forma compulsória, tanto pelo professor quanto pelo estudante em suas respectivas casas, o que gerou, até mesmo, a elaboração de pareceres no Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca desta nova realidade. Este cenário torna esta pesquisa um desafio já que o ERE é recente e pouco usual no Brasil. Contudo, desde que se iniciou o processo de aulas remotas, diversas pesquisas preencheram as páginas das revistas científicas. Em uma simples pesquisa no Google Acadêmico, com os descritores covid-19 e educação, é possível encontrar mais de 15 mil artigos publicados, no período de fevereiro de 2020 a março de 2021.

Para o referencial teórico desta dissertação, foi realizada uma Revisão Sistemática da Literatura de trabalhos que se aproximavam dos descritores deste trabalho, como: (1) Educação Infantil (função social e políticas públicas); (2) uso das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) na educação infantil; (3) a educação durante a pandemia da Covid-19; (4) os professores da Educação Infantil e suas relações com as TICE e (5) aproximações e afastamentos das tecnologias na educação.

Para encontrar algumas pesquisas acadêmicas que conversavam com a temática desta dissertação, foi utilizada a plataforma Google Acadêmico, que possui, em sua base, estudos de diversas nacionalidades e tipos (artigos, teses e dissertações). A busca ocorreu por meio de menção a descritores, como: políticas públicas na Educação Infantil; o ensino com tecnologias; professores e as tecnologias na educação infantil, entre outros.

Muitas das pesquisas e dos pesquisadores, citados nesta dissertação, foram conhecidos por meio das disciplinas cursadas pela pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em

Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB), dentre elas: Educação, Tecnologia e Comunicação; Pesquisa em Tecnologias da Educação; Estudos Comparados em Tecnologias da Educação; Sujeito, Ensino e Aprendizagem na Infância: olhares contemporâneos e Profissão Docente: gênese e desenvolvimento histórico.

Foi realizado um levantamento bibliográfico de estudos e legislações para um mapeamento mais amplo deste referencial teórico e outros mais específicos, a fim de contemplar o objetivo geral e os específicos para a realização da pesquisa. Para o campo amplo, recorreu-se a textos legais que fazem referências ao contexto da Educação Infantil, suas funções e obrigações, aos planos de educação, ao uso de tecnologias na educação básica - principalmente a respeito do primeiro segmento da Educação Básica - as mudanças realizadas em recursos normativos para a o uso das TICE na educação em tempos de pandemia da Covid-19 e, principalmente, em relação ao direito da criança à Educação.

Inicialmente, abordou-se a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) (BRASIL, 1988), que dispõe sobre

os direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus (BRASIL, 1988, p. 1).

A Carta Magna é o documento gerador de diversas leis e normativas que viabilizaram o direito das crianças como cidadãs, o acesso à educação, a proteção e a assistência de seus direitos. Para isso, serão citados, nesta dissertação, os artigos: 6º; 24; 203; 208 e 227.

Dentre as leis criadas posteriormente à CF, está o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que dispõe sobre os direitos a serem garantidos a fim de proteger integralmente a criança e o adolescente:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Dessa forma, é assegurado, sem qualquer distinção, seja ela de cor ou etnia, raça, religião e outros, os direitos enunciados no ECA. Assim, deve-se proporcionar às crianças e aos adolescentes o reconhecimento de seus sujeitos e de suas participações sociais.

Seguindo o que diz a CF sobre Educação, é estruturada uma lei que regulamenta a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A legislação abrange os processos formativos da educação brasileira e a responsabilidade dos Estados, Municípios, do Distrito Federal, da família e de toda Comunidade Educativa quanto ao compromisso com a Educação; isso desde a disponibilidade de vagas para todas as crianças de 4 a 17 anos de idade, até o plano de carreira e valorização do professor (BRASIL, 1996).

Em continuidade aos documentos advindos da CF, tem-se o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005/2014. A referida Lei determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional a serem cumpridos durante um período de 10 anos.

Para nortear os caminhos da Educação Básica, a partir do que é posto na LDBEN, foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Esse documento pontua que: “A Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil” (BRASIL, 2018).

Para ampliar a discussão sobre as mudanças legais no processo educativo, durante a pandemia da Covid-19, serão citados pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) que possui como função “formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira” (BRASIL, 1995).

Para a base teórica em relação às políticas públicas na Educação, em específico na Educação Infantil, tem-se como referências: Paschoal e Machado (2009); Lonchiati e Motta (2019), Campos *et al.* (2011), Moreira e Lara (2012), Marques *et al.* (2019) e Lucas e Machado (2012).

Ainda no campo amplo desta investigação, encontram-se os estudos sobre infância, Sociologia da Infância e a cultura de pares em que se buscaram as pesquisas de: Marques (2017, 2019), Voltarelli e Gomes (2020) e Corsaro (2011).

Ao discutir sobre as tecnologias na Educação Infantil durante a Covid-19 e as desigualdades no acesso às tecnologias existentes durante este período, utilizou-se: Lacerda Santos e Braga (2012), Machado (2013), Buckingham (2007, 2010, 2012) e Almeida Júnior e Silva (2021).

Ainda no campo amplo desta pesquisa, discutiram-se acerca dos professores, suas relações com as TICE e a atuação docente diante da pandemia da Covid-19 a partir de autores, como Zanella e Lima (2017), Alvarenga (2011), Kenski (2013) e Joye *et al.* (2020).

Para iniciar o campo específico desta pesquisa, o tópico “O ensino remoto emergencial: de onde vem e o que nos apresenta” tem como objetivo discutir a história do ERE e como ele entrou no contexto educacional durante a pandemia da covid-19, além disso, há o intuito de diferenciá-lo da Educação a Distância (EAD) e mensurar quais os efeitos futuros que o ERE ocasionará para a educação. Para isso, foram utilizadas as pesquisas de: Joye *et al.* (2020) e Cardoso *et al.* (2020).

O segundo campo específico, desta dissertação, aborda a questão dos professores da educação infantil em um contexto pandêmico, utilizando as tecnologias. Este tópico discute a formação docente para o uso das tecnologias e como ocorreu a relação desses profissionais com as TICE durante a pandemia. Assim, utilizamos os estudos de Villela (2007), Tanuri (2000), Gatti (2012), Saviani (2009), Kenski (2013).

A metodologia que embasou a realização da investigação fundamentou-se em dois métodos distintos e complementares: a Entrevista Semiestruturada e a Análise de Conteúdo (AC). Para a primeira, Manzini (1990/1991) e Triviños (2019) fomentam a base teórica. Para a Análise de Conteúdo, foi utilizada a fundamentação apoiada nos estudos de Bardin (2011). A parte final, e não menos importante, de coleta e análise de dados, teve em sua sustentação teórica os pesquisadores já citados.

2.1 A função social da Educação Infantil

Para que surgisse o que hoje conhecemos como escola primária, a educação brasileira vivenciou variadas questões sociais, como abandono infantil, desnutrição de crianças e amparo às mulheres que trabalhavam fora de casa e às viúvas sem assistência (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Após a abolição da escravatura e o aumento da migração, no final do século XIX, observou-se a necessidade de iniciativas de proteção à criança, devido a um aumento de casos de mortalidade infantil; tais iniciativas partiram, inicialmente, de instituições filantrópicas, mas, ainda assim, houve resistência no Brasil, conforme explicam Paschoal e Machado (2009, p. 6): “A criação dos jardins de infância foi defendida, por alguns setores da sociedade, por acreditarem que os mesmos trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo foi criticado por identificá-los com instituições europeias”. Segundo as autoras, foi o processo de inserção do trabalho feminino nas indústrias e nos movimentos feministas europeus, no início do século XX, que alavancou as discussões sobre a importância de ambientes educacionais para as crianças. E, mesmo assim, somente após quase um século o direito à educação é legalizado para a criança.

A Educação Infantil brasileira possui, em sua história, marcos normativos que contribuíram para o seu reconhecimento e desenvolvimento, mesmo que tardio, em relação a outros países. O primeiro deles é a Constituição Federal (CF) de 1988. Segundo Lucas e Machado (2012, p.7) “A atual carta magna é a mais extensa de todas as outras constituições brasileiras em matéria de educação, sendo detalhada em dez artigos específicos (Arts. 205 a 214)”. Ressalta-se que “foi somente com a Constituição que a criança de zero a seis anos foi concebida como sujeito de direitos” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.8), não mais como objeto de tutela.

Apresentaremos, aqui, os artigos: 6º; 203; 205; 206; 208 e 227 que possuem incisos que citam as palavras: crianças, infância e educação. Existem outros artigos na CF que falam a respeito da educação em âmbitos importantes, mas que não serão apresentados neste trabalho, artigos esses que se referem a investimentos, fiscalizações e despesas com a educação, a distribuições de recursos como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), além da carreira dos professores.

O artigo 6º enfatiza os direitos sociais: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Assim, relatam-se, nesse artigo, os deveres do Estado quanto a essas populações no direito fundamental para a sobrevivência e qualidade de vida, porém que precisam ser regulamentadas por outras leis.

Faz parte do capítulo II da CF, o artigo 203 que se refere à Seguridade Social, no qual é relatado que “a Assistência Social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II - o amparo às crianças e adolescentes carentes” (BRASIL, 1988). Nesse artigo, não há referência apenas à concessão de prestações econômicas, mas também de acolhimento, independente de contribuição, principalmente em casos de violência doméstica, de indivíduos em situações de vulnerabilidade.

O capítulo III se refere à Educação, à Cultura e ao Desporto. Nele encontra-se no primeiro artigo, 205, que assegura: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Esse artigo coloca a educação em um papel importantíssimo na sociedade, sendo ela fundamental para a preparação humana no exercício da cidadania e na

qualificação para o trabalho. Para Lonchiati e Motta (2019, p. 83) “o direito à educação é imprescindível para o desenvolvimento completo do ser humano e para a garantia de melhores condições de vida, exercício da cidadania, inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na diminuição das desigualdades sociais”.

Em seguida, encontra-se na CF, o artigo 206, que determina o seguinte:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII - garantia de padrão de qualidade;
 - VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal;
 - IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- (BRASIL, 1988).

Diante do artigo 206, verifica-se a qualidade de ensino que deve ser oferecida por meio do acesso à educação, a valorização dos profissionais de educação e destaca-se o último inciso sobre o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, questão essencial para uma formação integral do indivíduo para o convívio social.

O artigo 208 se refere à obrigatoriedade do Estado com a educação mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
 - IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
 - VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (BRASIL, 1988).

Foi a partir deste artigo que as creches passaram a ter uma responsabilidade educacional, e não mais, somente, assistencialista. “Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.85).

A CF é um documento que coloca a criança como cidadã, ou seja, um ser que possui direitos que devem ser de obrigatoriedade do Estado, principalmente no que concerne à Educação, que antes era algo cobrado apenas da família. Assim, o Art. 227 do capítulo Da Família, Da Criança, Do adolescente e do Idoso assevera que:

É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O Art. 227 deixa claro o papel do Estado quanto à promoção da educação para crianças e adolescentes, desde a educação básica formal até a sua convivência em sociedade. Foi com a Constituição Federal (CF) que se iniciou o processo de legitimidade para a expansão do atendimento educacional às crianças entre 0 e 6 anos (CAMPOS *et al.*, 2011), como pode ser observado nos artigos citados acima.

Após a CF, outras legislações e documentos normativos foram sendo construídos no quadro legal da educação brasileira, em especial da Educação Infantil e dos direitos da criança de ser criança, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Tudo o que o Art. 227 descreve vem a ser diretamente ligado à construção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8.069/90 - que surgiu dois anos após a CF e inseriu a criança como um indivíduo de direitos humanos e do direito de ser criança.

Sobre o relato de ser criança, descreve-se no Art. 16 do ECA o direito da liberdade em ser criança que contempla:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
II - opinião e expressão;
III - crença e culto religioso;
IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
VI - participar da vida política, na forma da lei;
VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.
(BRASIL, 1990)

Os incisos do artigo mostram como algumas questões ainda eram privadas das crianças e dos adolescentes, como o simples direito de brincar, opinar e de se expressar. O brincar é imprescindível no desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança tanto em ambiente escolar quanto na família ou na comunidade. “A brincadeira é vista como uma atividade essencial, mesmo a principal, ao desenvolvimento infantil, uma vez que ela prepara

o caminho de transição de um estágio de desenvolvimento para outro e que, através dela, ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico” (OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009, p. 60).

Vygotsky (1998) afirma que, por meio do brincar, a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, sendo livre para determinar suas próprias ações. Segundo ele, o brincar estimula a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. A discussão em relação ao brincar e as outras questões do ECA estão inteiramente ligadas a problemáticas que cercam a infância e a adolescência brasileira há anos, dentre elas o trabalho análogo à escravidão, o trabalho infantil e os abusos e violências contra esses indivíduos.

A percepção sobre o olhar para a criança como ser que opina e se expressa tem a sua importância devido a diversas questões históricas que negaram a criança. “Até o século 17, a ciência desconhecia a infância. Isto porque não havia lugar para as crianças nesta sociedade, fato caracterizado pela inexistência de uma expressão particular a elas” (NASCIMENTO *et al.*, 2008, p. 52). O conceito de infância surgiu a partir da ideia de ser dependente, que necessita de proteção e de ser irracional, como afirmam Nascimento *et al.* (2008).

Os autores relatam a dura disciplina imposta às crianças para que fossem socialmente aceitas. Apenas no século XVIII começa a surgir, de fato, a invenção social de infância (NASCIMENTO *et al.* 2008) que está interligada à institucionalização da escola (CORSARO, 2003).

Em relação à questão de liberdade de opinião e expressão, para a pesquisadora em Sociologia da Infância, Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento, da Universidade de São Paulo (USP), o ECA apresenta elementos que viabilizam de forma legal e organizada a participação política das crianças (GOMES; VOLTARELLI, 2020). Ela cita o exemplo de, atualmente, as crianças serem ouvidas em casos de separação dos pais quanto à guarda, ou a respeito de outras questões, como na decisão de que em que escola quer estudar - claro que, para isso, depende de diversas questões sociais e econômicas.

Para Gallo e Limongelli (2020), o ECA foi uma legislação importante para as crianças e os jovens por colocá-los como sujeitos de direito e protegidos a fim de serem realmente cidadãos, porém os autores afirmam que em "acontecimentos esporádicos de uma infância ingovernável continuaram (crianças e adolescentes) a ser tratados como uma doença social, como problema a ser enfrentado, pelo bem de todos” (GALLO; LIMONGELLI, 2020, p. 16). Os pesquisadores criticam que, mesmo diante da lei, crianças e jovens continuam morrendo ou sendo presos, mesmo com o direito à proteção integral.

Assim, compreende-se a necessidade da expressão “o direito de ser criança” e o quão longe foi o percurso para que chegássemos a ter leis e regulamentos que valorizem a criança e as colocam em seus lugares de direitos, como a Educação, mesmo com falhas no processo de aplicação do que dizem essas legislações.

Com a CF e a aprovação do ECA, posteriormente outros documentos foram sendo criados a fim de promover a valorização da Educação. Segundo Paschoal e Machado (2009):

Nos anos seguintes à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, entre os anos de 1994 a 1996, foi publicado pelo Ministério da Educação uma série de documentos importantes intitulados: “Política Nacional de Educação Infantil”. Tais documentos estabeleceram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85 e 86).

Uma das leis mais importantes para a qualidade da educação brasileira surgiu oito anos depois da Constituição Federal. Após o artigo 227 da CF, é constituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que organiza a estrutura da educação brasileira, em que a Educação Infantil é integrada à Educação Básica. Na seção II, da lei, que dispõe sobre o nível de ensino, é colocado no artigo 29 que:

a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Ou seja, esse nível de ensino deixa de ter uma perspectiva, exclusivamente, assistencialista, pois, inicialmente, as tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram para atender as mães que trabalhavam fora e as viúvas (PASCHOAL; MACHADO, 2009) e passam a ter um perfil educacional.

O Art. 29 da LDBEN é importante, pois expressa o papel do Estado e da família no desenvolvimento da criança em conjunto, sendo responsabilidade das duas instituições. Com a LDBEN e outras normas, a Educação Infantil passou a cumprir os requisitos de uma formação integral e reconheceu a criança como sujeito de direitos, com necessidades e interesses próprios, mudando os contextos educacionais e revendo o papel das instituições educativas e do professor que atua com crianças pequenas, pois começou a se trabalhar com a concepção de criança que se quer formar, a partir do seu bem-estar infantil, como o

desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

Na LDBEN, no Art. 31, se estabelece as seguintes regras comuns, da Educação Infantil, a Municípios e ao Distrito Federal:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996)

Destaca-se este artigo para uma análise que será realizada nesta dissertação quanto ao cumprimento destas regras em contexto pandêmico. Já que os estudantes da Educação Infantil tiveram por mais de 6 meses um acompanhamento à distância e com carga horária de aulas reduzidas.

Seguindo os quesitos colocados pelo artigo 214, da Constituição Federal, deverá ser criado um Plano Nacional de Educação (PNE), que consiste em metas a serem realizadas, visando o desenvolvimento da Educação Básica, condizentes com os seguintes objetivos:

- I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País e VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

O primeiro PNE foi criado em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Atualmente, estamos na vigência do PNE do ano de 2014 a 2024. A Lei Nº 13.005/2014 aprova o PNE com vigência de 10 anos para o cumprimento das metas colocadas pela CF e dá outras providências, como, por exemplo: IX - valorização dos (as) profissionais da educação e X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 1988). Segundo o PNE atual, as novas metas:

conferiram ao País um horizonte para o qual os esforços dos entes federativos e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a

permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania. (BRASIL, 2014).

Ao analisar o último PNE, do período de 2001, o próprio Projeto de Lei do documento, que também estipulava novas metas, afirma que essa nova década (2001 a 2010) seria “uma oportunidade ímpar para se corrigir distorções do passado, superar omissões, lacunas, erros e, de olho no presente, encarar o futuro” (BRASIL, 2001). Ou seja, o cumprimento dessas metas ainda é falho e a cada 10 anos é necessário reparar as falhas, atrasando ainda mais o desenvolvimento da Educação.

Ressalta-se que as metas do PNE estão diretamente ligadas a questões de investimentos financeiros que refletem sobre o financiamento dado à Educação Infantil, como é colocado no próprio documento. Porém, essa distribuição ocorre de forma não igualitária no que “se refere ao acesso à educação com iguais oportunidades de ingresso e à distribuição das possibilidades de obter uma educação de qualidade” (MOREIRA; LARA, 2012, p. 143).

Segue abaixo - Quadro 1 - as palavras que descrevem cada documento mencionado acima quanto ao direito da criança na Educação Infantil.

Quadro 1 - Categorias discursivas presentes na CF, no ECA, na LDBEN e no PNE

Recomendações políticas à Educação Infantil presentes nos documentos oficiais do MEC: algumas categorias			
CF/1988	ECA/Lei 8.069/90	LDB/Lei 9.394/96	PNE/Lei 10.172
<ul style="list-style-type: none"> - Direito - Igualdade - Qualidade - Municipalização - Descentralização - Cidadania 	<ul style="list-style-type: none"> - Direito - Proteção Integral - Garantia de prioridade - Desenvolvimento Humano - Cidadania - Qualidade - Igualdade - Gratuidade - Municipalização 	<ul style="list-style-type: none"> - Especificidade da Educação Infantil: 1ª etapa da Educação Básica - Focalização ao ensino básico - Desenvolvimento integral - Gratuidade - Municipalização - Estado mínimo - Descentralização 	<ul style="list-style-type: none"> - Estado mínimo - Descentralização - Ampliação, expansão e melhoria - Qualidade - Gratuidade - Municipalização - Equidade - Financiamento - Focalização - Prioridade - Gratuidade

Fonte: Moreira e Lara (2012). Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)⁴.

⁴ O quadro teve uma alteração quanto aos documentos dispostos, pois o elaborado pelos autores possuía mais dois documentos que não foram citados nesta dissertação, os quais foram apenas ocultados.

Seguindo com as disposições legais referentes à educação e para definir o conjunto de competências gerais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica — que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio —, foi criado o documento, de caráter normativo, intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, diferente da LDBEN, “orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados” (BRASIL, 2018). Previsto na CF (1988), na LDBEN (1996) e no PNE (2011), o documento contempla em sua construção todas as legislações e marcos normativos que falam sobre a Educação Básica, a fim de propor o currículo e as competências (Figura 1) necessárias para a educação integral na formação da criança e do adolescente.

Figura 1 - As 10 Competências Gerais da BNCC



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

As 10 competências gerais da BNCC consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que envolvem as questões de conhecimento, habilidades, atitudes e valores considerados necessários para a cidadania e o trabalho. O

documento traz que tudo isso deve acompanhar o estudante da Educação Infantil até o Ensino Médio.

A BNCC possui ainda a "intenção de melhorar a qualidade da educação básica e amenizar fortes disparidades entre aquilo que é ensinado nos diferentes locais, estados e regiões brasileiras" (MARQUES *et al.*, 2019, p. 272). Avalia-se que não há o objetivo de unificar o conteúdo como algo obrigatório, levando em conta as diferenças que há entre estados e municípios, mas, sim, que sejam cumpridos os conhecimentos básicos e as competências de cada estudante em seu nível de ensino. "Nesse sentido, nos parece bastante claro que a BNCC não pretende universalizar uma proposta curricular fechada, mas garantir aos estudantes os direitos igualitários de aprendizagem em um país com tantas diferenças sociais e econômicas" (MARQUES *et al.*, 2019, p. 273).

Ressalta-se que este documento, diferente dos outros já citados, foi construído mediante opiniões e sugestões com a sociedade e a população científica, por meio de consultas públicas, de setembro de 2015 e março de 2016, quando posteriormente foi finalizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Segundo a BNCC (2018), a criança possui seis direitos fundamentais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, são eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Além disso, propõe cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018). Todos esses campos são detalhados no documento que também especifica os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento para cada grupo de crianças: de zero a cinco anos e onze meses, classificadas como bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Para esta pesquisa, nós destacamos as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, pois as professoras entrevistadas atuam em salas de aulas para crianças com quatro e cinco anos; além disso, a instituição de ensino na qual essas professoras atuam recebe crianças para a Educação Infantil apenas com três anos completos até o dia 31 de março, conforme Resolução nº 01 de 11/9/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE). As professoras que atuam com crianças de três anos não participaram da pesquisa, pois a idade não é obrigatória para a inclusão numa instituição escolar da Educação Infantil que se configura como creche.

A BNCC apresenta como sendo necessário no papel do professor: "refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças" (BRASIL, 2018).

Ressalta-se que, assim como todas as normativas citadas acima, a BNCC também coloca a família, o Estado e a Escola como uma comunidade educativa, na qual apenas a união de seus membros em prol de educação de qualidade pode colher os frutos para um futuro melhor. Dessa forma, numa análise de todos esses documentos, se destacam que não cabe apenas aos professores as responsabilidades com todas as metas, diretrizes e currículos. “Afinal essa modalidade educacional é de responsabilidade pública e, como tal, deve prioritariamente ser assumida por todos; esse é o nosso maior desafio” (PASCHOAL; MACHADO, 2012, p. 92), pois a criança não aprende apenas na escola, mas também por meio do convívio com a família, amigos, no cotidiano, na internet, no desenho animado e demais atividades.

Por isso, a parceria da família e da escola se torna tão importante, como afirmam Sousa e Monteiro Filho (2008): “é imprescindível que família e escola atuem juntas como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando, pois é através da educação que vão se constituir em agentes institucionais capazes de exercer seu papel para a mudança da estrutura social”. Durante a pandemia da Covid-19, esta parceria se tornou ainda mais necessária, pois os pais e ou responsáveis, diante do uso das TICE, precisaram acompanhar as crianças nas aulas, auxiliá-las no manuseio dos aparatos eletrônicos e na formação de sujeitos autônomos perante a realidade.

Com o que foi apresentado acima, é possível ter uma visualização geral e bastante sucinta do que foi o processo de formalização da Educação Infantil e como tudo no segmento ainda é recente e, além disso, destaca-se que muita coisa ainda precisa ser feita em relação à educação das crianças brasileiras, como afirmam Marques *et al.* (2017, p. 277):

Embora se reconheçam os avanços no que tange aos compromissos que vêm sendo gradativamente assumidos pelo estado brasileiro a partir da CF/1988, precisamos ser humildes em reconhecer que temos muitas deficiências nesse atendimento, em especial no que se refere àquele direcionado aos bebês e crianças bem pequenas.

É preciso que a Educação Infantil seja um espaço de unidade para o pleno desenvolvimento motor, cognitivo e emocional da criança. Além disso, ela deve ser colocada como protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem. Este segmento deve estimular integralmente estas questões, assim como diz a BNCC (BRASIL, 2018), nos campos de experiências. Essas questões entre a teoria e a prática precisam estar alinhadas para o pleno desenvolvimento da criança e do que ela representa enquanto ser social.

Para Moreira e Lara (2012), há muitas contradições nas políticas voltadas para a Educação Infantil e isso colabora para a permanência de uma visão assistencialista, voltada a este nível de ensino por falta de definições e investimentos no âmbito pedagógico. Nesse sentido, vale ressaltar que, apesar de todo o processo de evolução e transformação da Educação Infantil no cenário brasileiro, sustentado na dependência de fatores político-sociais, faz-se necessário pensar em práticas pedagógicas que priorizem melhorias na qualidade deste nível de ensino. Ainda mais em contexto pandêmico, no qual os direitos das crianças são tão ameaçados, é indispensável que seja promovida a discussão sobre os direitos da criança e a Educação Infantil enquanto prática para “desocultar e conscientizar a educação como justiça social” (MALETTA *et al.*, 2020).

2.1.1 A Sociologia da Infância e a Cultura de Pares no contexto pandêmico

Considerada a primeira etapa da Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), a Educação Infantil tem papel social importante no desenvolvimento humano. Do ponto de vista legal, tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Para que estas finalidades aconteçam, é essencial que a Educação Infantil proporcione um ambiente que favoreça esse desenvolvimento e, além disso, permita que a criança seja protagonista da sua construção social⁵ e cultural. Como participante ativa da sociedade, ela precisa ser vista e escutada, o que geralmente não ocorre em processos culturais nos quais a criança precisa “obedecer para apropriar da estrutura adulta, fechada, e não podem se manifestar” (VOLTARELLI; GOMES 2020, p.8).

Neste subtópico, apresentam-se dois conceitos importantes para compreender a criança e a infância no contexto social, que são: a Sociologia da Infância e a Cultura de Pares. Como vimos, as Políticas Públicas a respeito da educação brasileira divergem entre as questões teóricas e práticas, principalmente quando se fala em relação ao currículo da Educação Infantil, que reflete sobre as práticas docentes e ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. Para Marques (2017), além do papel do educador e da escola da infância, é

⁵ A visão da infância enquanto construção social foi iniciada com os estudos do historiador francês Philippe Ariès (1973).

preciso reconsiderar o currículo que é construído para crianças, pois, para que atenda as necessidades para o desenvolvimento integral delas, é preciso:

[...] valorizar suas falas, interesse, necessidades e produções, e possibilitar o acesso a experiências diversificadas de aprendizagem, tratando-as como pessoas que são. Faz-se necessário construir espaços, tempos, situações, relações que permitam à criança o acesso à cultura através de sua apropriação crítica e considerem o papel da criança na produção e transformação dessa mesma cultura que procuramos socializar. (MARQUES, 2017, p. 8).

E, além disso, precisamos compreender a infância enquanto uma categoria estrutural (QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2005) em que a criança interfere nos meios sociais e culturais da sociedade e que não é um ser invisível. Para analisar estas questões, a Sociologia da Infância surge na França e na Inglaterra com os estudos de Sirota (2001) e Montandon (2001), e vem a “desconstruir concepções estereotipadas acerca da infância e da criança, permite-nos visualizar uma criança partícipe, sujeito e não apenas objeto da educação” (MARQUES, 2017, p. 6).

É importante observar a criança como sujeito e agente; isso pode acontecer na criação dos espaços em que as crianças possam ser protagonistas, se manifestem, se expressem e participem. A oportunidade para que esse protagonismo aconteça pode ocorrer em uma brincadeira, em uma conversa, na contação de histórias, ao assistirem um desenho, ao jogarem *on-line*, entre outros.

A infância é um espaço social em que as crianças vivem e passam por constantes transformações. “O significado de infância está sujeito a um constante processo de luta e negociação, tanto no discurso público (por exemplo, na mídia, na academia, nas políticas públicas) como nas relações pessoais, entre colegas e familiares” (BUCKINGHAM, 2007, p.19). É classificada como um período que não é medido por início e fim, pois é relativo a cada indivíduo, a partir de seus diversos desenvolvimentos (QVORTRUP, 2010). Além disso, a infância é um conceito tanto cultural quanto biológico (NASCIMENTO *et al.*, 2008), porém, sobre essa última conceitualização, Marques (2017, p. 5) afirma que “A infância, portanto, não é um fenômeno natural, não diz respeito simplesmente ao aspecto biológico e sim, acima de tudo, a um contexto cultural particular”, ou seja, é a partir da sua conjuntura e de vivências particulares e em pares que ela constrói seu período na estrutura social da infância.

A institucionalização da infância ocorre justamente no processo de formação da escola, pois o processo de socialização mais complexo da criança ocorre quando começam a

passar grande parte do seu tempo fora do contexto familiar (DELGADO; MÜLLER, 2005). Nesse sentido, quando se fala da função social da Educação Infantil, considera-se que as crianças, ao entrarem na vivência escolar, passam a ser protagonistas e a terem maiores interações com seus pares.

Na tese de doutorado de Marques (2019), intitulada: *É tudo culpa do recreio: crianças em interação social*, a pesquisadora observou as relações entre as crianças durante o momento do recreio escolar, em específico quando jogam um jogo de regras. Ela afirma que o recreio escolar é um local de interações abundantes, já que, atualmente, grupos de crianças em praças, ruas e parquinhos dos grandes centros urbanos são pouco vistos (MARQUES, 2019). A partir de suas observações, ela concluiu que o recreio escolar não é apenas um lugar de interações, mas um momento em que:

As crianças organizam a sua própria experiência enquanto interagem. Tal perspectiva reforça o argumento de que, enquanto interagem no recreio escolar, crianças mobilizam um repertório linguístico que lhes garante vantagem nas negociações, reinterpretções das regras e convivência social naquele momento (MARQUES, 2019, p. 93 e 94).

Na tese, são observadas situações em que as crianças interagem entre si com a mediação de jogos de regras, ficando evidente que, nesse momento, elas discutem, questionam e criam regras, elaboram estratégias, lidam com os conflitos, se organizam para cada um ter a sua vez de jogar e lidam de formas diferentes com os gêneros semelhantes e opostos. Por fim, uma de suas conclusões foi a de que: “A cultura escolar também permeia e influencia as interações no recreio, que além de estarem subordinadas às relações de pares (com afiliações e exclusões), também se devem a fatores comportamentais: há crianças que permanecem sozinhas o recreio todo” (MARQUES, 2019, p. 166). Uma questão relevante da pesquisa é que, nessa situação, quase não há interferências de adultos. Assim, quando se fala da organização do recreio e da construção de regras de convivência, algumas vezes os adultos são mediadores e em outras protagonistas, no caso específico da escola observada.

Em paralelo, onde se encontram essas ações autônomas das crianças, encontra-se um espaço que envolve o recreio, que é administrado por adultos, a escola. Por isso, há a importância da criação de currículos, PPP, organização e regras do recreio, nas escolhas que envolvem as crianças de modo que sejam participantes ativas. “Embora a escola seja considerada o lugar legítimo das crianças, ela é dominada e administrada pelos adultos, pelas técnicas pedagógicas ou pelas tecnologias, por exemplo, mas não pelas crianças” (VOLTARELLI; GOMES, 2020, p. 7).

Para Marques (2017), a infância faz parte da sociedade e precisa ser estudada diante de diversos fenômenos sociais: “se as crianças participam da vida social, é preciso reconhecer que sua participação acrescenta algo à sociedade, transformando-a” (MARQUES, 2017, p. 5). Assim, o ambiente escolar, precisa possuir um currículo que atenda às demandas de formação integral da criança, reconhecendo a importância dela como produtora de cultura, da interação nas relações, da imaginação e da brincadeira, conforme sugerem os estudos de Corsaro (2011), que afirma que é necessário garantir tempos e espaços nos quais esses elementos se façam presentes e proporcionem condições para a construção e reconstrução da cultura de pares.

Corsaro (2011) define a cultura de pares como subculturas gerais de uma cultura ou sociedade mais ampla. Ela é pública, coletiva e performática. É um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais, seja na relação com as crianças ou com os adultos. Para o pesquisador, as crianças conhecem a cultura mais geral de pares e as específicas da família por meio da convivência com os irmãos, pais e até mesmo com os meios de comunicação. É a família que prepara a criança para a transição com o grupo de pares. “No entanto, as crianças ativamente ingressam e tornam-se participantes e colaboradores de culturas de pares locais pela primeira vez quando se movem para fora do âmbito familiar em direção à comunidade adjacente” (CORSARO, 2011, p. 4). Ele ainda afirma que as crianças estão indo, cada vez mais, cedo para fora deste ambiente, no caso das creches. Lá elas ficam mais tempo e possuem uma intensidade de interações que permite o desenvolvimento e florescimento do primeiro eixo da cultura local de pares (CORSARO, 2011).

Diante das colocações acima, observa-se o quanto a cultura escolar pode contribuir para a infância, enquanto categoria estrutural, para as interações entre crianças, a participação social, a construção de suas culturas, identidades e desenvolvimentos. No contexto de pandemia, com isolamento social e a suspensão das aulas presenciais, como fica a questão da participação social das crianças que, durante todo o período, permaneceram reclusas em casa com seus familiares, assistindo as aulas por um meio tecnológico, sem contato físico com outras crianças e pessoas externas à família?

Para Gomes e Voltarelli (2020, p. 05), com o fechamento das escolas, “as relações das crianças com seus pares e com o processo educativo foram modificadas e afetadas pelas possibilidades econômicas familiares”. Além disso, elas ressaltam a questão do uso das tecnologias em uma fase na qual as crianças estão sendo alfabetizadas, ficando mais tempo

diante das telas, alterando suas socializações e se ajustando às rotinas familiares em um único ambiente, a casa.

Nessa realidade, as crianças estão em um convívio familiar todo o tempo, sob as regras dos adultos e, claro, a participação delas se torna menor do que em outros locais, mas haverá situações em que as crianças irão escapular e transgredir (GOMES; VOLTARELLI, 2020). Sem contar as realidades de cada criança, as que possuem um ambiente familiar em que os pais podem acompanhar os filhos, trabalham em casa e o outro lado daquelas que ficam sozinhas ou com conhecidos, enquanto os pais e familiares precisam sair do isolamento para trabalhar, e há, ainda, a realidade dos estudantes de escolas públicas e privadas.

Para a professora e pesquisadora Maria Letícia Nascimento: “As crianças são sujeitos competentes mesmo em situações precárias, pois elas têm sua maneira de lidar com o mundo, de construir repertórios, de se relacionar com os outros e, portanto, de participar” (VOLTARELLI; GOMES, 2020, p. 13).

Em detrimento da Covid-19, as famílias se tornaram o maior ponto de referência para as crianças e, a partir de cada realidade, elas são as responsáveis pela construção da autonomia da criança diante de tal contexto. Além disso, temos os professores que estão do outro lado da tela do computador, do *tablet* ou do celular, quando a realidade permite, acompanhando seus estudantes e tentando se enquadrar para que possam cumprir com os requisitos de uma educação formal que possui currículos, metas e diretrizes a serem executadas.

Para que estas questões possam tornar o momento vivenciado menos trágico para a formação das crianças e seus desenvolvimentos, é preciso escutá-las e criar espaços para que elas se manifestem e se expressem. Isso é válido em contexto com ou sem pandemia.

2.2 As tecnologias na Educação Infantil e a Covid-19

O DF foi a primeira unidade federativa do país a decretar a suspensão das aulas presenciais, na noite do dia 11 de março de 2020. No documento, a suspensão era de cinco dias, mas vários outros decretos foram publicados posteriormente devido ao aumento de casos, a cada dia, postergando o retorno às aulas presenciais nas instituições de Educação Básica e Superior, pois não havia qualquer previsão de retorno presencial. Então, da noite para o dia, os ambientes educacionais precisaram repensar e colocar em práticas formas de seguir com as atividades curriculares, inicialmente por um prazo de cinco dias, que se tornaram 10 dias, 15 dias e chegou a vários meses.

A alternativa encontrada, de imediato, pelas instituições privadas⁶ de ensino foi o uso de Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) para mediar o ensino durante a suspensão das aulas presenciais. Lacerda Santos e Braga (2012) explicam o termo adotado - TICE:

1. **Como meios de informação**, tais tecnologias e linguagens nos aproximam mais e mais da notícia em tempo real, do conhecimento acontecendo em tempo real, remetendo-nos a uma dinâmica informacional que afeta irremediavelmente as relações educativas, de forma que a sala de aula tradicional, presencial, baseada no ritmo da Sociedade Industrial, está exaurida, descolorida, sem sentido;
2. **Como meios de comunicação**, as novas tecnologias colocam o outro ao nosso alcance de forma efervescente, o que torna o mundo mais complexo, porém, sem dúvida, muito menor. Essas possibilidades podem tornar a sala de aula um espaço altamente interativo, com uma geografia e uma ecologia estruturalmente diferentes e distribuídas em toda parte, onde o acesso à rede é possível;
3. **Como meios de expressão**, descortinam-se para todos possibilidades únicas e inéditas na história da humanidade, na qual o pensamento e a criatividade, quaisquer que sejam eles, encontram espaço e suporte para serem informados e comunicados ao outro, indistintamente. Por exemplo, no momento em que este texto é lido, centenas de sites, blogs, comentários em sites e blogs, são publicados no mundo inteiro, o que torna a liberdade de expressão na escola, bem como a comunicação de conteúdos pedagógicos em grande escala, algo tangível, factível e incontornável. (LACERDA SANTOS; BRAGA, 2012, p. 11 e 12).

A escolha do termo se deu por contemplar algo que se considera, pela pesquisadora, importante no uso de tecnologias na educação, a expressão. É por meio dela que há a construção de conteúdos inéditos e de ressignificação dos conteúdos de sons, imagens, texto e outros.

A expressão Ensino Remoto Emergencial (ERE) nomeia a mediação que ocorre por meio das tecnologias para conectar professor e aluno, cada um de sua residência, durante o momento de suspensão temporária das aulas presenciais. Foi preciso uma readaptação de professores, estudantes, familiares e de toda a comunidade educativa, principalmente do segmento da Educação Infantil, que recebe crianças de 4 e 5 anos, segundo a LDBEN.

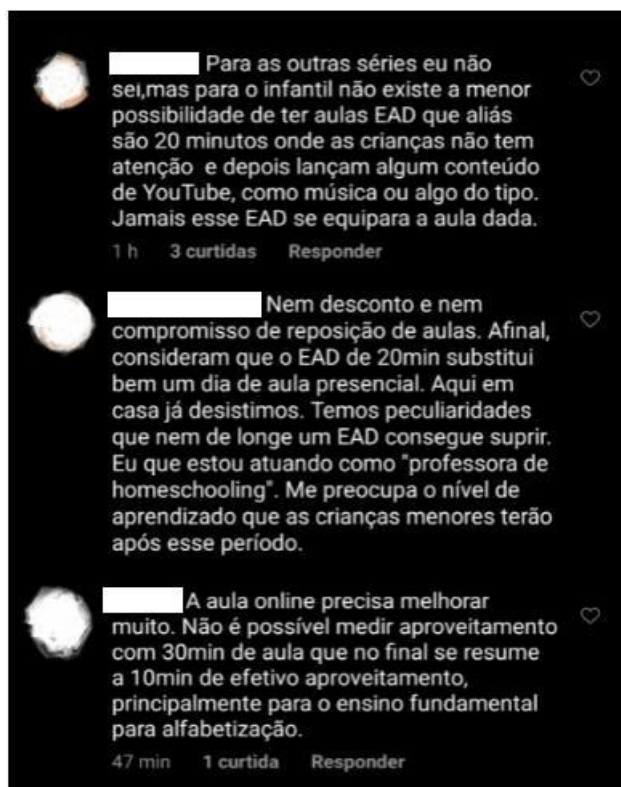
Diante do que foi apresentado em relação à função social do segmento, as Políticas Públicas e as questões apresentadas sobre a Sociologia da Infância e a Cultura de Pares se tornam um grande desafio quando falamos a respeito do ensino-aprendizado das crianças sem contatos físicos, com carga horária menor e outras questões que fazem parte do papel da Educação Infantil na formação integral da criança no contexto pandêmico.

⁶ Destaca-se neste projeto a atuação das escolas privadas, devido ao fato de que a pesquisa será realizada com professores de uma instituição desta natureza.

Como será apresentado mais à frente, o ERE não é uma modalidade de ensino e também não é legalizado, diferente do que propõe a Educação a Distância (EAD). O ERE é uma aula mediada pelas tecnologias, mas segue os mesmos moldes de uma aula presencial que é transferida para o ambiente on-line devido a circunstâncias que não permitem uma aula presencial. Durante a pandemia, o ERE foi utilizado em todos os níveis de ensino. Com isso, a Educação Infantil também passou a ser oferecida por esse meio, o que gera uma série de questões, pois as crianças precisam de acompanhamento familiar para a realização das atividades escolares e adequação ao novo formato de aula.

Inicialmente, isso gerou dúvidas e sugestões, que tiveram origem principalmente nas famílias, como mostra a Figura 2. Ela apresenta algumas mensagens recebidas nas redes sociais da instituição de educação particular, onde as professoras que participaram desta pesquisa trabalham, quando foi anunciado o segundo decreto, que prorrogou as aulas por mais 15 dias. Nesse período, os estudantes já recebiam materiais e aulas de forma síncronas e assíncronas:

Figura 2 - *Print Screen* de comentários recebidos por meios das redes sociais do colégio



Fonte: *Print Screen* de comentários de uma das publicações da conta no Instagram do Colégio.

Observa-se que, por se tratar de um colégio particular, existiram muitos questionamentos quanto à mensalidade diante do que seria oferecido pela escola, já que as aulas não seriam mais com a carga horária de aulas presenciais e as atividades extraclasse, antes oferecidas, não aconteceriam, como, por exemplo, as atividades esportivas. Outro ponto a ser destacado no penúltimo comentário é sobre a dupla jornada da família que, além da rotina normal, precisa ainda auxiliar os estudantes em casa com uma carga maior do que quando havia as aulas presenciais, quando isso é considerado uma responsabilidade da escola.

As duas questões citadas acima, questões financeiras e insatisfação com o ensino remoto para as crianças mais novas, foram os motivos principais, segundo uma pesquisa realizada pelo jornal Folha de São Paulo (PINTO, 2020), de muitas famílias terem retirado as crianças de 0 a 3⁷ anos de creches e escolas. Só no estado de São Paulo, foram de 10% a 25% de estudantes na Educação Infantil, além disso, isso refletiu nos professores que, quando não tiveram as cargas horárias e os salários reduzidos, eram demitidos.

Assim como as famílias, posteriormente os sindicatos, as entidades e os demais órgãos educacionais se manifestaram quanto ao uso de tecnologias para a Educação Infantil e sobre um provável retorno às aulas presenciais; é o que mostra um manifesto publicado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no dia 20 de abril de 2020, que tinha como objetivo, segundo eles, alertar familiares e profissionais da educação sobre a impropriedade da modalidade EAD para crianças, quando esta não é prevista em legislações educacionais. Confira um trecho do documento⁸:

Primordialmente, destacamos a ilegalidade da proposta de implementação de atividades escolares remotas para crianças pequenas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não prevê a utilização da EaD na Educação Infantil, nem em casos emergenciais, como faz para com o Ensino Fundamental. Ainda que a LDB estabeleça o mínimo de 200 dias letivos e a Medida Provisória nº 934/2020, em caráter de excepcionalidade, dispense a obrigatoriedade de observância a esse mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumpridas as 800 horas anuais, não há razão para que sejam implementadas de maneira precipitada iniciativas visando atender esse preceito, tendo em vista que o objetivo principal da Educação Infantil, o desenvolvimento integral das crianças, em todos os seus aspectos, de maneira complementar à ação das famílias e da comunidade, conforme a mesma LDB, depende de condições mínimas de qualidade que não podem ser asseguradas por meio da transposição do que deve ser realizado

⁷ Segundo a LDBEN (1996), é obrigatória a matrícula escolar de crianças a partir de 4 anos de idade. Por isso, as turmas que recebem estudantes com menos de 0 a 3 anos são as mais atingidas.

⁸ Posicionamento ANPEd, elaborado com o apoio da coordenação do GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Angela Scalabrin Coutinho e Romilson Martins Siqueira e com a colaboração de Bianca Cristina Corrêa e Maria Luiza Rodrigues Flores, pesquisadoras do GT07, e dos pesquisadores Luiz Fernandes Dourado e Salomão Barros Ximenes do GT05 – Estado e Política Educacional.

presencialmente, para atividades remotas delegadas às famílias. Outrossim, os princípios que orientam o uso da EaD ou o uso de quaisquer dispositivos de ensino remoto implicam, entre outros, planejamento e gestão compartilhada, domínio, formação e autonomia dos sujeitos, acesso aos recursos disponíveis, acompanhamento e avaliação (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2020).

Desse modo, de fato, o uso do ensino remoto emergencial ou da EAD não atende às expectativas quanto à função social da Educação Infantil e não há legislação, nem na própria LDBEN, que permite a formação de crianças e adolescentes nos formatos de uma EAD ou algo semelhante. Entretanto, ressalta-se que o ERE não é uma modalidade de ensino, é uma solução emergencial. Destaca-se que não se trata de uma modalidade que irá substituir as aulas presenciais, assim como afirmam Joye *et al* (2020, p. 13): “O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um novo modelo educacional, mas fornecer acesso temporário aos conteúdos e apoios educacionais de uma maneira a minimizar os efeitos do isolamento social nesse processo” (p. 13).

Oito dias depois do manifesto da ANPEd, foi aprovado o Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP Nº: 5/2020 que dispõe sobre a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19. O documento reforça a questão da falta de legislação para o ensino mediado por tecnologias para crianças, mas argumenta fatores que sugerem a necessidade de continuidade das atividades voltadas para elas, sendo que “as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente” (BRASIL, 2020). Além disso, o documento coloca ainda que, caso seja possível, deve-se utilizar de tecnologias para contato, síncrono ou assíncrono, com os pais ou responsáveis, para orientá-los com atividades pedagógicas a serem realizadas com as crianças, mas não diz, especificamente, em relação ao uso do ensino remoto para a Educação Infantil.

Segundo o Parecer Nº 33/2020 do Conselho de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2020a), o uso de TICE é um recurso que auxilia na complementação dos conhecimentos e promove a oportunidade do estudante fomentar os estudos. Além disso, o documento coloca que é um meio possível para toda a Educação Básica com “intencionalidade pedagógica e acompanhadas e supervisionadas pelo docente em turmas,

separadamente, respeitados os limites de acessos às diversas tecnologias disponíveis às instituições educacionais e de seus respectivos estudantes”.

Outro manifesto a respeito do uso de tecnologias para crianças foi da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), que alertava acerca do tempo das crianças em frente às telas e o aumento de uma possível dependência das telas durante a pandemia. Assim, no Manual de Orientação #MenosTelas #MaisSaúde da SBP, publicado pelo Grupo de Trabalho sobre Saúde na Era Digital da entidade, recomenda-se para crianças e adolescentes:

Evitar a exposição de crianças menores de dois anos às telas, mesmo que passivamente. Liberado apenas para o uso afetivo (contato breve com avós e familiares) gerenciado pelos pais; Limitar o tempo de telas ao máximo de uma hora por dia, sempre com supervisão para crianças com idades entre dois e cinco anos; Limitar o tempo de telas ao máximo de uma ou duas horas por dia, sempre com supervisão para crianças com idades entre seis e 10 anos e Limitar o tempo de telas e jogos de videogames a duas ou três horas por dia, sempre com supervisão; nunca “virar a noite” jogando para adolescentes com idades entre 11 e 18 anos (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2020).

Além disso, a SBP recomenda a vigilância do tempo e do que é proposto nas aulas online:

O tempo dedicado às aulas, pesquisas e tarefas é variável em função da escola, dos equipamentos disponíveis e de outros fatores. É importante acompanhar a abordagem pedagógica e a qualidade de horas gastas com as aulas online. Estes fatos terão impacto no processo educacional e potencialmente na saúde, em casos de exageros (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2020).

A partir do posicionamento da SBP, observa-se a questão do uso das tecnologias não como algo proibido, mas que deve ser realizado com cautela pelas crianças e adolescentes, a fim de evitar problemas de saúde e que, durante o período em que as crianças estejam na frente das telas, deve haver sempre um acompanhamento de um adulto. Isso ocorre pelo livre acesso a diversos conteúdos disponíveis na internet, sem que a criança tenha, ainda, um Letramento Digital, que envolve representação, língua, produção e audiência (BUCKINGHAM, 2010, p. 50).

Na pesquisa realizada por Anjos e Francisco (2021), a análise de guias produzidos pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação⁹ (2020), sobre o contexto da pandemia e os direitos da criança, concluiu que, devido às questões sanitárias existentes, se tornava

⁹ A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Campanha) surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participariam da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano 2000.

impossível o retorno às aulas presenciais, principalmente nas instituições públicas, e que o uso de TICE não é indicado:

na medida em não podem ser assegurados os princípios da Educação Infantil, tendo em vista sua especificidade em termos da importância do movimento, da brincadeira, das relações presenciais e da necessária pouca exposição às telas. Além disso, conta-se com a dificuldade de construção de ambientes que sejam adequados às crianças em termos educativos (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 141).

Os autores reforçam que a solução para o momento é de um uso mediado pelos adultos, que devem orientar sobre os conteúdos apropriados e o controle de tempo do uso pelas crianças, a fim de evitar interferências negativas no desenvolvimento infantil.

Muitos são os que acreditam que a mídia está destruindo a infância, outros defendem as tecnologias como “força de liberação das crianças” (BUCKINGHAM, 2012, p. 43). Para o pesquisador citado, a relação entre infância e mídias eletrônicas é muitas vezes vista de forma negativa: “atribui-se às mídias eletrônicas um singular poder de explorar a vulnerabilidade das crianças, de abalar sua individualidade e destruir sua inocência” (BUCKINGHAM, 2007, p. 65).

No que se refere às tecnologias na Educação Infantil e, principalmente, esse uso voltado para crianças, muitas são as discussões acadêmicas. Ao tratar da inserção de TICE na Educação Infantil, Lacerda Santos e Braga (2012, p. 13) dispõem que:

diversos estudos de caso e procedimentos de observação, em todo o mundo, têm colocado em evidência a imensa capacidade da criança com menos de seis anos para lidar com as Novas Linguagens de Informação, Comunicação e Expressão (NLICE), decorrentes das NTICE, em uma perspectiva pedagógica.

Para Machado (2013, p. 3760), a inserção de tecnologias na Educação Infantil é nova, se comparada aos outros níveis de ensino, “mas a importância da inserção e utilização da tecnologia nos mais variados segmentos da sociedade contemporânea é fundamental no desenvolvimento de habilidades para atuar no mundo de hoje”. Além disso, a autora reforça que as instituições, ao utilizarem as tecnologias no estímulo à criatividade, à autonomia e à atitude colaborativa e participativa da criança, contribuem para o pleno desenvolvimento do estudante.

A geração de crianças dos últimos anos se relaciona de uma forma diferente com as novas tecnologias. Elas possuem muito mais acesso a esses aparatos e se adaptam facilmente às constantes evoluções dos dispositivos, mesmo que ainda não tenham conhecimento em

relação às letras e números (DEMO, 2007). Claro que isso não é assim tão simples. Para Buckingham (2010, p. 45), as crianças aprendem a utilizar a mídia “quase sempre pelo método de ensaio e erro – por meio da exploração, da experimentação, do jogo e da colaboração com os outros – tanto diretamente quanto em formas virtuais – um elemento essencial do processo”.

Segundo STAA (2011, p.44) “essas crianças manuseiam telefones celulares antes de saber falar, operam computadores, mouses e telas de toque sem que ninguém lhe ensine a fazer isso”. Assim, torna-se, cada vez mais, comum ver crianças na rua com os seus celulares e *tablets*, por meio dos quais assistem desenhos animados no *Youtube*, jogam em *games* on-line e sabem tirar fotos.

Para Voltarelli (2019), a atual facilidade de comunicação das crianças com os meios tecnológicos faz com que:

a participação das crianças no mundo digital, por meio da apropriação dos diversos recursos e da produção cultural no ciberespaço que configura outros modos de comunicação e produção de saberes entre os pares, coloca as crianças como protagonistas da comunicação e pertencentes nos espaços virtuais (VOLTARELLI, 2019, p. 136).

Demo (2007) reforça que o fato de as crianças terem familiaridade com a tecnologia nos levou a percebê-la não mais como impotente e entregue às decisões adultas. “No contexto das novas tecnologias, a criança mostra familiaridade que o adulto em geral não consegue ter. Ainda que não saibamos explicar esta habilidade infantil de maneira adequada, não escapamos de a reconhecer” (DEMO, 2007, p. 13).

Diante do acesso e do manuseio de tais tecnologias, "as crianças incorporam procedimentos de navegação, de interação, de interatividade, de conectividade, de busca, de estabelecimento de ligações e de construção de conhecimentos" (LACERDA SANTOS; BRAGA, 2012, p. 35). Para Buckingham (2007), a relação das crianças com as mídias eletrônicas proporciona novas oportunidades para a criatividade, a comunidade e a autorrealização, ou seja, a escola pouco participa da realidade dos estudantes fora do ambiente escolar quando se trata das tecnologias. Fora do ambiente institucional, elas têm acesso a todos os tipos de conteúdos, aplicativos e outros, enquanto que, na escola, o acesso costuma ser restrito e desestimulante. “As crianças estão hoje imersas numa cultura de consumo que as situa como ativas e autônomas; mas na escola uma grande quantidade de seu aprendizado é passiva e dirigida pelo professor” (BUCKINGHAM, 2012, p. 44).

Essa falta do uso de tecnologias nas escolas de Educação Infantil pode ser advinda de fatores, como: falta de preparo dos professores atuantes no segmento, limitações de equipamentos ou ausência deles, falta de reflexão em relação à necessidade do uso ou o próprio receio na utilização como explicitado anteriormente, entre outros.

No contexto da pandemia, a relação das crianças com as tecnologias, que antes possibilitavam que escolhessem o que iriam fazer no mundo digital, foi reduzida com o ERE, pois a criança começa a ter com as TICE uma nova relação. Ela possui uma nova forma de interação na qual o professor e os colegas de turma ficam do outro lado da tela, cada um em suas casas, acompanhando as aulas. É possível afirmar, diante do exposto até aqui, que para esta nova realidade ninguém estava preparado, seja estudante, famílias e, principalmente, os professores, pois eles precisaram se adaptar rápido ao ensino remoto e, ao mesmo tempo, atender às demandas que a Educação Infantil exige.

O debate no tocante ao uso de tecnologias na Educação Infantil e fora do contexto escolar pelas crianças é necessário para as reflexões contemporâneas em relação às culturas e comunicações. “Elas levantam uma série de questões fundamentais, ligadas à alfabetização, à moralidade, à cidadania, e às relações entre a cultura e o comércio - questão que por várias razões são particularmente agudas no caso das crianças, mas que possuem também uma relevância muito mais geral” (BUCKINGHAM, 2007, p. 62-63). Para Scramingnon e Souza (2020, p. 654) “negar a presença das tecnologias em suas vidas é negar a presença e a atuação delas na cultura”.

Uma reflexão essencial no uso do ensino remoto é o de como os seis direitos fundamentais da criança e os campos de experiências, apresentadas pela BNCC, serão realizados quando o período é de isolamento social; ou seja, como promover o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor da criança em idade pré-escolar quando ela não pode socializar presencialmente com outros, além daqueles com os quais ela já convive, não pode ir à escola, ao parque, à casa dos familiares?

Ressalta-se que o uso de TICE não irá substituir as brincadeiras e as interações tão necessárias para as experiências infantis por completo, mas auxiliam para que mantenham contato com os professores, se comuniquem, mantenham vínculos e não sejam isoladas da realidade. Muitos serão os efeitos do uso do ERE na Educação Infantil, se serão positivos ou negativos, isso teremos que acompanhar. Porém, deve-se reconhecer que, na perspectiva dos usos das tecnologias pelas crianças, é possível conhecê-las melhor, seus interesses, como se relacionam, como acessam e como produzem conhecimento neste universo.

Além do papel da escola, a família também tem a função de auxiliar as crianças no uso das tecnologias, ainda mais em um contexto como este de crise sanitária, no qual elas passam mais horas em frente às telas (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2020). Para Castanheira (2020, p. 61), o conflito das gerações que convivem, como a dos pais e a das crianças, causa o afastamento das tecnologias, pois “é muito comum o receio e medo das gerações anteriores em permitir o uso das TD pelas crianças, uma vez que essas gerações viveram suas infâncias sem elas”; porém, as barreiras podem ser quebradas mediante o ensinamento que a geração mais nova pode proporcionar aos mais velhos “desmistificando muitas histórias e posicionamentos de quem não está acostumado com o uso das TD” (CASTANHEIRA, 2020, p. 61). Ressalta-se que essa questão geracional sempre vai existir, foi assim nos tempos do rádio, da televisão, do videogame e outras surgirão, mas claramente as crianças de hoje serão futuramente mais compreensíveis com o uso das tecnologias, pois elas estarão ainda mais presentes.

Na dissertação de Castanheiras (2020), o pesquisador observou, em diálogos com famílias a respeito do uso das TICE em casa, as seguintes expressões:

Os termos relacionados ao uso e a forma de uso dos aparatos foram os seguintes: moderada, limitado, estritamente, alerta, controle, alcance, controle parcial, proíbo parcialmente, liberam, restringem, limite, controlado, liberamos, orientar, vigiar, alerta ligado, equilíbrio, monitorado, moderados, forte vigilância, equilíbrio, controle médio, limites, regrado, planilha de horários, tempo definido (CASTANHEIRA, 2020, p. 61).

As palavras mostram o quanto o uso das TICE com as crianças denota as tensões vividas pelas famílias, pois consideram importante o acesso aos aparatos, mas há sempre a vigilância, o uso moderado ou a restrição por parte deles; por outro lado, pouco se fala sobre as interações, os compartilhamentos, as descobertas e outros aspectos que são favoráveis e apresentam grandes possibilidades das tecnologias para crianças.

Durante o Ensino Remoto, a participação da família no acompanhamento dos estudantes da Educação Infantil se tornou necessária, pois as crianças também precisaram se adaptar ao novo rapidamente. No artigo *Desafios das famílias na adaptação da Educação Infantil a distância durante a pandemia de covid-19: relato de experiência*, de Medeiros *et al.* (2020), as pesquisadoras analisaram as vivências de famílias de duas turmas da Educação Infantil e investigaram como foi a adaptação delas durante o ERE.

No artigo, as famílias relatam que as crianças, antes do início do ERE, mas já no contexto da pandemia, começaram a ter comportamentos agressivos e de irritabilidade diante

da situação de não poderem sair de casa. Para evitar situações como essas, os adultos se reinventam em atividades para ocupar as crianças; porém, isso começou a se tornar estressante. “O esforço de manter as crianças ocupadas dentro de casa, além das demais atividades cotidianas de um lar, como fazer comida e limpeza, revelou-se muito esgotador física e emocionalmente para os pais” (MEDEIROS *et al.* 2020, pg. 4). Com o início do ERE, os pais começaram a assumir um novo papel, o de professor, ainda que se pagasse a mensalidade da escola.

Nesse novo papel, as primeiras semanas dessas famílias foram desafiadoras, visto que, com o uso das tecnologias, veio o desgaste físico e emocional. As famílias relataram dificuldades com as tecnologias, mesmo que os pais sejam considerados jovens em maioria, eles não se encontravam familiarizados com as ferramentas adotadas pelo colégio.

Entre as dificuldades apresentadas no processo de adaptação das primeiras aulas, estão primeiro: relacionadas aos componentes tecnológicos como a falha da internet e a ausência de um dispositivo tecnológico com câmera e bom som exclusivo para as aulas de cada criança. Algumas famílias com mais de um filho estudando relataram dificuldade em suprir dispositivos para cada um dos filhos (MEDEIROS; *et. al.* 2020, pg. 8).

As pesquisadoras informam que os pais não receberam nenhum tipo de assistência por parte do Colégio antes do início do ERE. Além das dificuldades técnicas, as famílias relatam os problemas com o comportamento das crianças diante das aulas, que muito se assemelham ao apresentado por elas antes do uso do ERE, como inquietações frente ao computador e a facilidade de distração. "Uma das mães manifestou seu desespero ao ver seu filho querendo brincar no lugar de prestar atenção à aula, fazendo com que essa mãe pensasse que seu filho era o problema, culminando com a criança sendo repreendida” (MEDEIROS *et al.*, 2020, p. 9).

As pesquisadoras concluíram que, para os modelos futuros de EAD, precisam repensar a realidade socioeconômica e familiar da população, desenvolver melhores ferramentas que trabalhem um ensino lúdico e adequado para cada faixa etária e garantir que os professores sejam atualizados nos modelos tecnológicos de forma permanente, ou seja, mais uma vez, voltamos à importância da escola fomentar o uso das tecnologias, formar seus docentes e capacitar as famílias para este uso. Ressalta-se que as questões socioemocionais destas crianças precisam ser observadas no retorno às aulas presenciais, pois, durante o isolamento, as crianças ficaram vulneráveis psicologicamente.

2.2.1 As desigualdades no acesso às tecnologias antes e durante a pandemia

A desigualdade de qualidade de acesso às redes digitais impede que parte da população brasileira não desenvolva a fluência para o uso dos meios digitais. Isso contribui para a divisão do país em dois segmentos distintos: os incluídos ou os não incluídos digitalmente (KENSKI, 2013, p. 65).

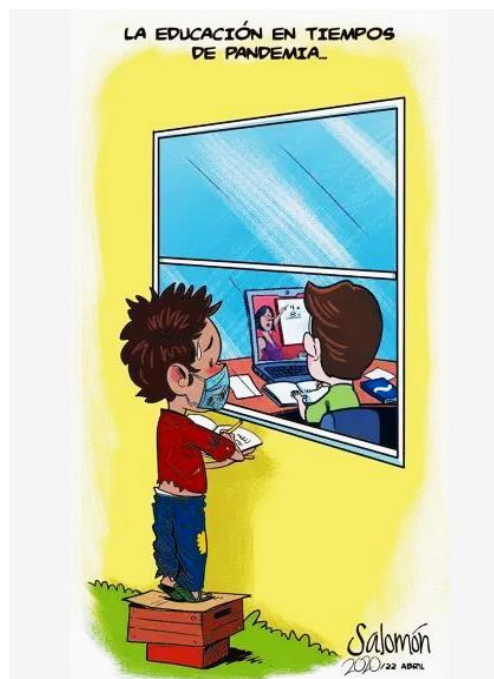
A citação de Kenski (2013) fala sobre uma realidade vivenciada no Brasil há bastante tempo, quando nos referimos ao acesso às redes digitais pelos grupos econômicos menos favorecidos, que se dividem em incluídos e os que não são incluídos digitalmente. As ilustrações, Figura 3, reafirmam que o contexto da pandemia desencadeou uma crise no país, onde as desigualdades sociais ficaram mais evidentes e ou pioraram “e as vulnerabilidades históricas das populações infantis pobres, como menor acesso às políticas públicas e a participação política, tomam contornos preocupantes” (SCRAMINGNON; SOUZA, 2020, p. 635).

Figura 3 - Charges mostram as desigualdades sociais de acesso às tecnologias durante a pandemia da Covid-19



Fonte: Charges do artista Fernando Motta retiradas do perfil @desenhosdonando no instagram.

(3)



Fonte: Charge de Salomón retirada do perfil @quebrandootabu no instagram.

A charge (1) faz uma crítica e referência ao programa do Governo Federal brasileiro em relação ao Auxílio Emergencial, que consistia em distribuir para a população desempregada o valor de R\$ 600,00 por mês durante a pandemia; para as pessoas terem acesso ao benefício, elas precisavam realizar um cadastro no aplicativo da Caixa Econômica Federal, ou seja, precisavam possuir um aparelho celular, um *chip* e, principalmente, acesso à internet. Sem esse cadastro, não era possível ter acesso ao benefício. Em uma entrevista ao jornal CNN, em 8 de abril de 2020, o então Ministro da Cidadania, Onyx Lorenzoni, apontou três soluções, segundo ele, para quem não tinha um aparelho celular:

“Pelo telefone 111, as pessoas podem fazer o cadastramento. Também pode pedir ajuda para amigo ou familiar, que pode fazer isso pelo computador - no site da Caixa - e pedir auxílio de amigo ou alguém da família que tenha celular para que baixe o aplicativo. Ou seja, existem três formas para conseguir”, disse (CNN BRASIL, 2020).

Ou seja, as pessoas precisavam de um aparelho celular, computador ou internet. Depois de algumas críticas ao Governo, foram criados alguns pontos de cadastro para quem não tinha acesso, o que fazia as pessoas ficar horas em filas. Não só para o cadastro, como também para receberem o dinheiro, quando recebiam.

A charge número (2) faz uma crítica a um debate sobre a aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2020, período em que os estudantes não tiveram aulas presenciais na maioria dos meses. O edital da prova foi divulgado ainda no mês de abril de 2020, em tempos de muitas incertezas diante do contexto pandêmico; devido a isso, diversos setores da sociedade se manifestaram contra a realização do exame, o que chegou ao Senado Federal que, a partir da PL 1.277/2020, determinou uma mudança do Art. 44 da LDBEN “prevendo a prorrogação automática de provas de seleção para o ensino superior em caso de reconhecimento de calamidade pública pelo Congresso Nacional” (NAZARETH; SOUZA, 2020, p. 3-4). Porém, a decisão não foi bem recebida pelo Ministério da Educação que mantinha o interesse de realizar a prova de qualquer forma, inclusive investindo em propagandas de incentivo para que se mantivesse o exame.

Os estudantes das escolas públicas do Distrito Federal ficaram mais de um ano sem aulas presenciais e com grandes dificuldades de acesso às atividades remotas para a maioria, o que torna(ou) “a prova ainda menos equitativa, acarretando em maior desigualdade no acesso ao ensino superior” (NAZARETH; SOUZA, 2020, p. 11).

A figura reflete uma comunidade que vive(eu) de perto as diversas dificuldades para o acesso às aulas *on-line*, dentre elas: falta de energia, ausência de sinal de internet, um único aparelho para vários membros da família, a falta de preparo das escolas públicas para oferecerem o ensino remoto e as desmotivações com o uso dos aparelhos - tamanho da tela e impossibilidade de se efetuar leitura de documentos. “A pandemia veio e tornou mais destoante o que já era desigual, quem possui algum poder econômico pôde garantir a continuidade dos estudos e pode chegar à frente no Enem, os outros que não possuem assistência de qualidade já estão fadados a serem excluídos” (JÚNIOR e SILVA, 2021, p. 113). Desta forma, analisa-se o quanto uma prova, que é a esperança de muitos, se torna algo inacessível.

Enquanto estudantes privilegiados possuem uma sala sozinha para ele estudar, com ar condicionado, computador de última geração, tablet, celular, livros, biblioteca, cursinho pré-vestibular (em tempos de pandemia: *on-line*) lanches; estudantes pobres dividem a sala de casa pequena com irmão, avós, tios, não possuem silêncio e nem material de apoio (ferramentas) para os estudos, são “salas” e realidades muito desiguais para essa competição, onde o percurso é a prova (média) e o prêmio é a inserção em uma universidade (ALMEIDA JÚNIOR; SILVA, 2021, p. 113).

Depois de diversas discussões e uma enquete pública, se confirmou a realização das provas, por meio presencial e digital, cada uma em dias diferentes, que foram realizadas em janeiro e fevereiro de 2021, com o maior registro de abstenções da história, 51,5%, no

primeiro dia de prova. Ainda em reflexo da pandemia, no ano de 2021, o número de inscrições (3.109.762 milhões) foi o menor registrado desde 2005 (3.004.491 milhões). O ano com o maior número de inscritos foi 2014 (9,4 milhões).

Desta forma, a charge (3) reforça a realidade da desigualdade do acesso às aulas *online* nas diferentes classes sociais. Observa-se um estudante em ambiente com mesa, livros, computador e internet, e do lado de fora da casa, olhando pela janela, outro estudante com roupas rasgadas, com um caderno, em cima de tijolo e caixa, tentando acompanhar a aula do estudante que possui computador e internet. O que reflete a citação de Almeida Júnior e Silva (2021) a respeito da exclusão. Além disso, observa-se a partir da língua utilizada na charge (espanhol) que isso é uma realidade não somente brasileira, mas também de outros países no mundo.

Segundo o estudo *Acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia*, divulgado em agosto de 2020, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), no Brasil, cerca de seis milhões de estudantes, da pré-escola até a pós-graduação, não têm acesso à internet banda larga ou 3G/4G em casa e, conseqüentemente, não conseguem participar do ensino remoto. Desses, 5,8 milhões são alunos de instituições públicas de ensino.

A nota técnica ainda afirma que, dos 5,8 milhões de estudantes de escolas públicas que não têm conexão, apenas 2,6 milhões possuem sinal de internet móvel. O restante possui os aparelhos eletrônicos necessários para acesso às aulas, mas não possui o *chip* necessário com internet. O estudo concluiu que, para a aquisição de equipamentos necessários para atender a esses estudantes, estimou-se o valor de R\$ 3,9 bilhões, apenas pela compra, sem contar com gastos de Políticas Públicas e de distribuição. “Entre 250 mil e 300 mil estudantes sem acesso ficariam sem a possibilidade de serem atingidos por essa política, sendo necessárias outras formas de garantir a permanência desses estudantes no ano escolar” (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2020).

O acesso à tecnologia se configura como um direito humano, como estabelece a Lei do Marco Civil da Internet no Brasil nº 12.965/2014, a qual enfatiza a relevância do acesso à internet na formação do indivíduo, como descreve o seguinte artigo:

Art. 2º A disciplina do uso da internet no Brasil tem como fundamento o respeito à liberdade de expressão, bem como: I - o reconhecimento da escala mundial da rede; II - os direitos humanos, o desenvolvimento da personalidade e o exercício da cidadania em meios digitais (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, o uso da tecnologia e o acesso à internet são direitos fundamentais para o exercício da cidadania e, no contexto de pandemia, se configuram meio central de acesso ao conteúdo escolar devido às aulas remotas. Em outras palavras, o não acesso a esses meios pode potencializar as desigualdades sociais (PISCHETOLA, 2016), afetando a trajetória escolar de indivíduos oriundos dos segmentos de baixa renda, como mencionado pelo Ipea¹⁰, o qual constatou que a pandemia afetou diretamente a renda de famílias mais pobres. Na mesma vertente, dados do Banco Mundial (2020) salientam que aproximadamente 60% da população mundial não possuem acesso à internet, e que a distribuição acontece de maneira desigual, com maior acesso e uso por parte da população mais rica.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o fechamento das escolas públicas por causa da pandemia desencadeou diversas razões para o fracasso escolar, como, por exemplo: Aprendizagem interrompida; Má nutrição; Lacunas no cuidado às crianças; Aumento das taxas de abandono escolar; Maior exposição à violência e à exploração e Desafios para mensurar e validar a aprendizagem. Desta forma, e por outras razões, crianças e adolescentes de escolas públicas ficam vulneráveis. “Um dos efeitos da pandemia é tornar mais claro que vivemos vidas desiguais e que não foi pensado um plano para quem tem baixa ou nenhuma renda. Pandemia e direitos das crianças não combinam” (GOMES; VOLTARELLI, 2020, p. 13).

As escolas públicas, Institutos Federais e Universidades públicas não puderam agir com a mesma rapidez que as privadas. Enquanto a rede privada básica e a superior ministravam aulas para os seus estudantes por meio das tecnologias, as instituições públicas investiram em formar os professores para o uso das TICE e, tardiamente, iniciar o processo de ERE com os estudantes, independente da situação de acesso, não só deles como também dos próprios professores (Cardoso *et al.*, 2020).

A disparidade das desigualdades é tanta entre escolas públicas e privadas que, no estado de São Paulo, o computador já estava incluído na lista de materiais de algumas escolas de classe alta (CARFARDO, 2020). Enquanto isso, escolas públicas ainda enfrentam dificuldades de se conectar com os estudantes. Em situação semelhante, estão os de escolas que ficam em localidades de zona rural. As pesquisadoras Schlindwein, Trindade e Santana Leal (2020) realizaram um estudo no Município de Parintins, no Amazonas. No artigo

¹⁰ Segundo a Nota Técnica nº 59 "Evitando a pandemia da pobreza – possibilidades para o programa bolsa família e para o cadastro único em resposta à covid-19" elaborada pelo Ipea, apresenta medidas de ordem financeira para auxiliar famílias de baixa renda, uma vez que muitas dessas famílias perderam sua fonte de renda durante a pandemia, segundo diagnóstico realizado pelo Ipea. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/209445_NT_Disoc_n_59_web.pdf.

Infância e pandemia: conhecimentos nas ondas do rádio em Parintins/AM, a maioria dos estudantes tinha dificuldades de acesso a *wi-fi*, celular, computador ou televisão, mas todos possuíam um aparelho de rádio. E, se alguns pesquisadores acham que o rádio um dia acabaria com a invenção da televisão (BUCKINGHAM, 2010), 70 anos depois o aparelho tem ajudado crianças e adolescentes a receberem os conteúdos escolares.

Além do rádio, os estudantes se apoiaram em atividades impressas, recebidas uma vez por semana, e tinham suas dúvidas tiradas nas aulas seguintes por meio do rádio. As pesquisadoras concluem que “embora todo esforço seja válido, certas lacunas não conseguem ser preenchidas no ensino à distância” (SCHLINDWEIN; TRINDADE; SANTANA LEAL, 2020, p. 14) e reforçam que, além de se investir em tecnologias, é importante qualificar os professores. Para Buckingham (2010, p. 53), o acesso vai além da questão do equipamento ou de habilidades com o uso das tecnologias, “é também uma questão de capital cultural – a capacidade de usar formas culturais de expressão e comunicação”.

No ano de 2020, estima-se que 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos deixaram de frequentar a escola ou não tiveram acesso às atividades escolares, segundo o Pnad-Covid 2020. E, para evitar que números como esse só aumentem durante os anos pós-pandemia, a Unicef elaborou algumas recomendações para evitar ainda mais a exclusão escolar, são elas: Busca ativa de crianças e adolescentes que estão fora da escola; Comunicação comunitária; Garantir acesso à internet; Mobilizar as escolas e Fortalecimento do sistema de garantia de direitos (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2021).

Os reflexos da falta de garantia do direito fundamental à educação, quando não são oferecidos os suportes necessários para que os estudantes acessem os conteúdos escolares em meio a uma pandemia, são devastadores para os menos favorecidos de norte a sul. Assim, os fracassos apontados pela Unesco ficam ainda mais evidentes.

2.3 Os professores e suas relações com as TICE durante a pandemia da Covid-19

A Figura 4 mostra a imagem de um professor mexicano emocionado após receber o apoio de seus estudantes durante uma aula *on-line*. Segundo a publicação, ele teve problemas técnicos durante a aula. Para amenizar a angústia do docente, os estudantes o apoiaram com frases de incentivo e de agradecimento: “Pois é, diga apenas para ele não se preocupar, nós o apoiamos aqui”, “Sua aula é muito interessante e muito bonita”, “Obrigado professor pela dedicação”, foram alguns comentários.

Figura 4 - Professor se emociona com apoio de estudantes¹¹



Fonte: *Print Screen* retirado do perfil @reginah3_ no Twitter.

Na figura 5, um professor peruano, do curso de direito, anunciou durante uma aula a desistência da profissão pela não adaptação ao Ensino Remoto. Em entrevista ao portal da BBC News, ele elencou os fatores que o levaram a ter esta atitude: desconexão com os alunos; ausência da resposta não verbal dos alunos; não há motivação do grupo e carência de espaços de estudo. Todas as questões apresentadas por ele são diretamente ligadas às ações dos estudantes que, inicialmente, não levaram as aulas *on-line* a sério e no último fator - ambiente de estudo - chegou a escutar barulhos de mercado ao fundo, pois provavelmente o estudante não possuía um ambiente adequado para estudar. Mesmo diante disso, ele coloca que cabe também ao professor manter os estudantes motivados durante este período. "É preciso mostrar entusiasmo aos alunos. Se o clima fica frio entre os professores e os alunos, (a aula) não funciona" (BBC NEWS BRASIL, 2020). Felizmente, após o ocorrido, o professor não pediu demissão e continuou ministrando as aulas *on-line*.

¹¹ Tradução do texto da imagem: "Não entendo como existem pessoas que tratam mal os seus professores. No dia de hoje o nosso professor teve algum problema técnico durante a sua aula e se viu muito angustiado e triste... e bem, aqui estão seus alunos alegrando seu dia. Podem apreciar como ele mudar de rostinho". Tradução realizada pela própria pesquisadora

Figura 5 - Professor desiste de ministrar durante uma aula *on-line*

Aulas na pandemia: 4 problemas do ensino online apontados por professor que anunciou desistência ao vivo para alunos

12 novembro 2020



GETTY IMAGES | Pandemia fez com que aulas presenciais migrassem para a internet

Há 17 anos dando aulas, o professor universitário peruano Juan Francisco Baldeón não é novato na profissão. Também já tinha familiaridade com o ensino à distância: há três anos, ele dá aulas online.

Fonte: *Print Sreen* da matéria publicada pelo Portal BBC News|Brasil.

Segundo a pesquisa “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil”, realizada pelo Instituto Península¹², com 7.734 mil professores de todo o país, entre os dias 13 de abril e 14 de maio de 2020, 83% dos professores brasileiros ainda se sentiam nada ou pouco preparados para o ensino remoto. Essa estatística, segundo o estudo, pode ter como uma das justificativas o fato de que 88% destes professores apontaram nunca terem dado aula de forma virtual antes da pandemia. Dentre os professores e os níveis de ensino em que atuam, 89% dos profissionais da Educação Infantil se sentiam menos preparados para o ensino *on-line*.

A pesquisa, também, concluiu que o sentimento dos professores durante a pandemia no uso das tecnologias foi o de ansiedade (67%). Sentimento que justifica as ações dos dois exemplos citados no início deste tópico, além da frustração com as tecnologias, pela não adaptação. Como ficou evidenciado, o primeiro chora em meio à ansiedade de solucionar o problema tecnológico durante a aula e, no segundo, a ansiedade pelo retorno dos estudantes; nos dois casos, o resultado acaba sendo a frustração, que gera o choro ou a raiva, como mostrado nos exemplos citados.

¹² O Instituto Península é uma organização do terceiro setor que atua na área de Educação. Fundado em 2011. Fonte: Site do Instituto Península.

A pandemia da Covid-19 trouxe uma nova realidade para a Educação Básica. As aulas remotas, mediadas por tecnologias, se tornaram uma novidade para toda a comunidade escolar, principalmente para os professores, que nunca tinham ministrado aulas *on-line*. Nesse contexto, destacam-se os profissionais que atuam na Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos, pois precisaram criar maneiras para manterem essa conexão e contribuir pedagogicamente para a formação integral das crianças.

Segundo Joye *et al.* (2020), a suspensão das aulas presenciais fez com que os professores não familiarizados com as TICE passassem a produzir (gravar, editar, postar) videoaulas.

Este se vê obrigado a transformar a sua “sala de estar” em um estúdio de gravação. O *smartphone*, mais do que nunca, é usado como uma ferramenta para reprodução do modelo tradicional da sala de aula presencial para o virtual. O professor, na maioria das vezes não tem a formação inicial e/ou continuada para executar tal desafio e acaba utilizando os recursos digitais sem conhecimento pedagógico e/ou didático, o que implicará diretamente no mau uso de suas potencialidades e fragilidades, bem como seus impactos no ensino e na aprendizagem (Joye *et al.* 2020, p. 14).

Assim, esse fato reflete a formação docente para o uso das tecnologias e das diferentes linguagens e os impactos deste mau uso no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, principalmente quando falamos de um público como as crianças em fase de alfabetização. Incluir as múltiplas linguagens com as crianças, diante de suas diversas possibilidades de expressão, comunicação e inserção na cultura, se torna necessário para a construção da linguagem digital das crianças “o que contribui para construção de uma identidade ligada pelo diálogo, baseada nos próprios modos de pensar, de agir e de se expressar” (VOLTARELLI, 2020, p. 132).

Para Reis e Siqueira (2020), as “Vivências com as múltiplas linguagens que envolvem as tecnologias são potenciais para o desenvolvimento da cultura dos multiletramentos na escola e de novas possibilidades para o ensino”. Entretanto, para isso, o professor precisa ter conhecimento a respeito do devido uso das tecnologias e de todas as possibilidades que elas oferecem, focando em aspectos como a linguagem, a conectividade, a colaboração, a interatividade e a mediação. Quando se fala de todos esses aspectos na atuação no segmento da Educação Infantil, fala-se também dos multiletramentos. Segundo Melo (2016), alfabetização, letramento e multiletramento são indissociáveis:

Devido aos diversos caminhos percorridos pela língua escrita através do letramento e multiletramento, que permite opções diversas de ensino e aprendizagem com as novas tecnologias da informação e comunicação [...] Dessa maneira, alfabetização, letramento e multiletramento são

indissociáveis, pois percorrem caminhos que ajudam a construção do conhecimento, mas cada um deles tem sua missão importante na língua, visto que alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever; letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita e multiletramento são textos compostos de muitas linguagens e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar e ressignificar (MELO, 2016, n.p.).

A formação do professor para o uso das TICE precisa iniciar ainda na graduação e, nesta formação, deve ser explorada a questão da criatividade, pois, segundo Lacerda Santos e Braga (2012), esse é um instrumento essencial para a dinamização da sala de aula interativa e a reinvenção dos materiais didáticos nas relações educativas.

Durante o ERE, quando as aulas não são gravadas, ocorrem ao vivo com o professor e o estudante cada um em sua casa. Desta forma, “a tecnologia age como uma ‘ponte’ para a constituição de uma aprendizagem significativa” (JOYE *et al.*, 2020, p. 9). Ao vivo ou gravada, as aulas são realizadas, com os professores preparados ou não.

Estas ações apresentaram uma nova relação dos professores com as tecnologias, pois ocorrem de modo diferente do uso das TICE durante as aulas presenciais, elas foram empregadas de uma forma quase nunca utilizada na Educação. Os computadores, *tablets*, *Ipads* e celulares passaram a ser as únicas formas de professor e estudante se conectarem, ou seja, um uso cotidiano das TICE para que o ensino e a aprendizagem acontecessem.

Observa-se, também, que as relações de professores com esse ensino remoto e as crianças são diferentes, pois o primeiro grupo organiza as aulas, precisa atender a uma série de demandas desses estudantes e de suas famílias e, ainda, lida com as plataformas digitais. Eles, os estudantes, em destaque as crianças de 4 e 5 anos, de certa forma, não precisam ter grandes habilidades para essas aulas, com o auxílio de um responsável - quando têm o privilégio de ter um adulto em casa disponível para acompanhá-los -, ou sozinhas, ligam o computador, acessam a plataforma e esperam a aula começar; interagem por meio do vídeo ou áudio, isso também quando possuem acesso tecnológico em casa. Os educadores, por outro lado, têm diversas tarefas e desafios, desde preparar a aula até colocá-la em prática, nessa situação tão nova para aqueles que atuam na Educação Infantil.

Quando se fala de ensino remoto, a criança começa a ter com as TICE uma nova relação, na qual ela não escolhe mais o que vai assistir ou jogar. Ela possui uma nova forma de interação na qual o professor e os colegas de turma ficam do outro lado da tela, cada um em suas casas, acompanhando as aulas. Para Alves (2020), esta relação nos ambientes de

promoção da educação remota é diferente e, muitas vezes, desprazeroso para os estudantes, acostumados a acessar conteúdos de interações com o objetivo de entretenimento.

Diante do caminhar entre a teoria e a prática, existem as frustrações com o uso dessas tecnologias e as satisfações, que podem aproximar ou afastar esses profissionais das TICE. As figuras 4 e 5, apresentadas anteriormente, representam um destes aspectos, o do nível da frustração do professor, o primeiro por não conseguir executar sua aula devido a problemas técnicos e a alegria quando recebeu o apoio dos estudantes; e, no segundo caso, a falta de motivação e retorno por parte dos estudantes e a compreensão a respeito do seu papel, durante este período tão adverso, que exige muito dos estudantes e mais ainda dos professores. São diversas as questões que podem ou não fazer com que um professor se afaste ou se aproxime das tecnologias, que podem não estar diretamente ligadas à questão do aparelho/ferramenta, mas do contexto da pandemia, das relações com as famílias, com os estudantes e com o fato de ministrarem aulas *on-line*.

Na tese de doutorado da pedagoga Cacilda Alvarenga (2011), *Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino*, a pesquisadora concluiu que 85% dos educadores de ensino médio de escolas públicas estaduais de Campinas (SP) não se sentem confiantes para utilizar tecnologias no ensino; isso ocorre devido a alguns fatores, como: formação desses professores, experiência em sala de aula, disciplina que ministra (os de exatas utilizam com mais facilidade), motivação, condições do trabalho docente.

O estudo constatou, tanto por meio de análise comparativa, de conglomerados, quanto de regressão, que o nível da crença de autoeficácia computacional docente é influenciado por série de fatores, mas principalmente pelo quanto o professor percebe que tem habilidade para usar o computador, se sente preparado e motivado para ensinar com tecnologias, indo ao encontro de pressupostos da Teoria Social Cognitiva e da literatura (ALVARENGA, 2011, p. 152).

Para Zanella e Lima (2017), o medo dos professores em utilizarem as TICE se encontra em alguns fatores, como o de serem substituídos pela máquina ou de saberem menos que seus estudantes; outro ponto levantado, segundo as leituras de Barreto (2012, p. 19), é que, para alguns professores, “o preparo das aulas utilizando os recursos do computador é uma atividade mais trabalhosa do que aquele das aulas expositivas tradicionais, independente da idade ou experiência do professor”.

Existem muitas coisas em torno das relações entre os professores e o uso das TICE na educação, principalmente em um contexto pandêmico. Dessa forma, para responder à

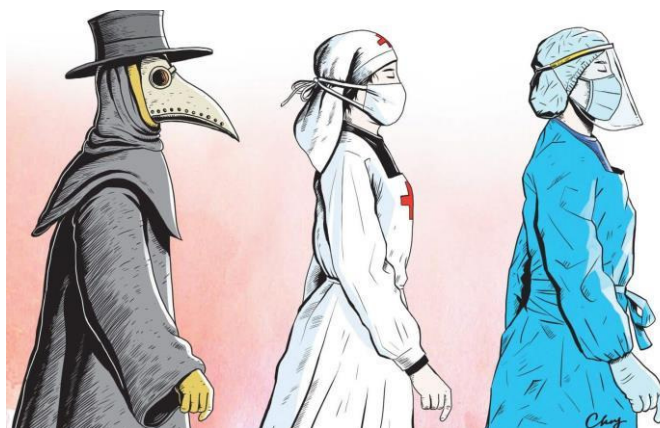
pergunta apresentada no início deste tópico, esta pesquisa busca elucidar o desafio diante do contexto da pandemia que gerou nesses profissionais aproximações e afastamentos no uso das TICE.

**CAPÍTULO 3.
O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:
DE ONDE VEM E O QUE NOS APRESENTA?**

O mundo já viveu muitas outras pandemias, algumas relatadas na bíblia e outras nos livros de histórias, como: a Peste Bubônica - conhecida também como peste negra - (1343); a Gripe Espanhola (1918); o Tifo (entre 1918 e 1922); a Variola (1896 e 1980) e uma das mais recentes antes da Covid-19, a Gripe Suína (H1N1) no ano de 2009, mas que não causou tantos óbitos como o vírus do Covid-19.

Uma semelhança entre todas essas pandemias é o comportamento humano diante das medidas que foram adotadas a fim de evitar a propagação das doenças. Isolamento social¹³, distanciamento social¹⁴, quarentena¹⁵, *lockdown*¹⁶, constante higienização das mãos, uso de Equipamento de Proteção Individual (EPI)¹⁷ foram algumas das nomenclaturas que caracterizaram o comportamento esperado para a prevenção contra as pandemias citadas e algumas novas para a Covid-19 (Figura 6).

Figura 6 - A evolução dos EPIs dos médicos (as) e enfermeiros (as) desde a Peste Bubônica até a Covid-19



Fonte: Portal Olhar Digital.

¹³ Medida de prevenção contra a COVID-19 que determina a permanência de indivíduos em ambientes limitados, restringindo a interação entre pessoas de uma comunidade para reduzir a propagação do vírus SARS-CoV-2 (Doc.S.MS.Br). *Fonte:* Glossário Terminológico da COVID-19.

¹⁴ Medida de prevenção contra a COVID-19 que diminui a interação entre pessoas de uma comunidade para reduzir a propagação da COVID-19 (Doc.S.MS.Br). *Fonte:* Glossário Terminológico da COVID-19.

¹⁵ Medida governamental de prevenção contra a COVID-19 que restringe atividades sociais e econômicas, consideradas não essenciais, para reduzir a propagação do vírus SARS-CoV-2 e garantir a manutenção dos serviços de saúde no território (adapt. Doc.S.MS.Br). *Fonte:* Glossário Terminológico da COVID-19.

¹⁶ Empréstimo da língua inglesa para bloqueio total. *Fonte:* Glossário Terminológico da COVID-19.

¹⁷ Equipamento de uso individual contra a exposição de fatores de risco à segurança e à saúde de profissionais ou de pessoas que estejam cuidando de pacientes de caso confirmado da COVID-19 (Doc.S.MS.Br). *Fonte:* Glossário Terminológico da COVID-19.

Outra semelhança entre algumas pandemias e epidemias está na suspensão das aulas presenciais, em que as escolas precisam se adaptar e criar maneiras de os conteúdos chegarem até os estudantes. No ano de 1937, os Estados Unidos enfrentaram uma epidemia de poliomielite, que causava doenças físicas em adultos e principalmente em crianças; para que os estudantes não perdessem o conteúdo escolar, foi adotado o uso do rádio (Figura 7). Professores ministravam aulas de 15 minutos e tiravam dúvidas por telefone. O ensino por meio do rádio durou apenas algumas semanas, mas serviu para que escolas fizessem parcerias com as emissoras para a implementação de programas educacionais (FOSS, 2020).

A parceria também trouxe mais rádios para as escolas, com os professores sendo obrigados a incluir programas ao vivo em seus planos de aula. Também ofereceu oportunidades para os alunos participarem de noticiários, mesas-redondas de rádio e outras programações (FOSS, 2020, s/p).

Figura 7 - Alunos de Chicago (EUA) nas aulas da "escola de rádio" transmitidas em 1937



Fonte: Bettmann / Getty Images.

O curioso da situação do uso do rádio nos EUA é que 84 anos depois da epidemia de Poliomielite, estudantes no Brasil, como citado o caso da região de Parintins no Amazonas, ainda utilizam o rádio para acesso aos conteúdos educacionais. Esse fato mostra que mesmo com as grandes diferenças sociais, econômicas e políticas entre EUA e Brasil, ainda somos muito atrasados e desiguais em relação ao acesso às tecnologias.

As adaptações para a prevenção da Covid-19 foram diversas no mundo atual, inclusive para os adultos. Durante o período de isolamento social da Covid-19, foi possível,

para algumas profissões, a adoção do *Home Office*, que consiste na realização das atividades profissionais em casa fora da instituição em que se está empregado, o que fez aumentar a procura e compra de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). No primeiro trimestre de 2020, foram vendidos 1,47 milhão de unidades de computadores, uma alta de 16% em comparação ao mesmo período do ano anterior, segundo uma pesquisa do *International Data Corporation* (IDC).

Isso refletiu também no Ensino Remoto Emergencial (ERE), pois a família que possuía um computador passou a precisar de mais TIC para atender às demandas do *Home Office* dos adultos e dos estudos das crianças. Claro, que isso acontecia em situação de famílias com um bom poder aquisitivo. O ERE veio para solucionar temporariamente a suspensão das aulas presenciais e para mostrar que o futuro do uso das TICE no ambiente escolar, e fora dele, chegou antes do que se esperava, antes do preparo de educadores, famílias e estudantes.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é um termo que ficou conhecido no Brasil e no mundo a partir das suspensões das aulas presenciais por causa da pandemia da Covid-19, e consiste “em uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise” (HODGES *et al.*, 2020, n.p.). Os autores afirmam que o ERE é bastante comum em países que passam por crises como guerras civis, onde se torna inviável as aulas presenciais.

Um desses casos foi no Afeganistão, onde a educação foi interrompida por conflitos e violência e as próprias escolas foram alvos, às vezes porque as meninas estavam tentando acessar a educação. Para tirar as crianças das ruas e mantê-las seguras, a educação pelo rádio e os DVDs foram usados para manter e expandir o acesso à educação e também para promover a educação das meninas (HODGES, *et al.*, 2020, n.p.).

Para Moreira e Schlemmer (2020), o termo remoto significa distante na esfera geográfica; dessa forma, eles afirmam que o ERE é uma aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes em uma situação na qual não é possível a presença física no mesmo espaço, no caso a instituição educacional. Assim, se opta por adotar o uso de uma sala de aula digital. Segundo os pesquisadores, o objetivo principal do uso “não é recriar um ecossistema educacional on-line robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9).

Logo após o fechamento temporário das instituições educacionais, apenas as privadas puderam rapidamente continuar com as atividades educacionais na modalidade *on-line* nos

primeiros dias de suspensão. Ao longo dos meses, outras instituições públicas foram tentando se adaptar à realidade, já que, como citado nesta dissertação, as desigualdades de acessos às tecnologias são altas e algumas não possuíam uma plataforma organizada para atender os professores e estudantes. Como é o caso da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que apenas após quatro meses da suspensão das aulas pôde oferecer uma plataforma gratuita aos estudantes e professores; antes disso, foi disponibilizado a eles aulas por meio de um canal de televisão.

No DF, as aulas foram suspensas no mês de março de 2020. Com a diminuição dos casos, foi permitido o retorno das aulas presenciais nas escolas de Educação Básica particulares, no mês de setembro do mesmo ano. No entanto, deveria ser oferecida às famílias a opção de continuarem com o ensino *on-line*, o que fez com que as escolas se adaptassem para atender a essas duas demandas das famílias. Além disso, precisavam apresentar uma estrutura que permitisse minimizar os contágios do vírus.

Nas instituições públicas de Ensino Básico do DF, até a escrita desta dissertação, a previsão de retorno era no mês de agosto de 2021, quando professores e profissionais que trabalham em escolas fossem vacinados com a primeira e a segunda dose. Contando com esta previsão, será mais de um ano sem aulas presenciais.

O ERE trouxe novas e velhas situações do campo educacional, algumas já citadas aqui, como a desigualdade no acesso às tecnologias, a formação docente para o uso das TICE e outros, como “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]” (MARTINS, 2020, p. 251). Além disso, junto com a pandemia, ficaram ainda mais visíveis os descasos com a ciência, a saúde, a cultura e a segurança; como o autor afirma, basta acessar o noticiário cotidiano para conferir todo o negacionismo. Para a continuação da discussão a respeito do ERE, nos próximos tópicos, serão apresentadas as principais diferenças entre o ERE e o EAD, bem como quais as previsões do futuro da educação diante do legado do ERE, deixado no contexto da pandemia.

3.1 Ensino Remoto e a Educação a Distância

Logo no início da proposta do ERE para a continuação das atividades escolares durante a pandemia, muito se perguntou sobre o que de diferente este termo tinha que não poderia ser chamado de EAD. O Ensino Remoto é um termo ainda pouco conhecido no Brasil, o que se assemelha a ele e que é mais famoso é a Educação a Distância (EAD).

O primeiro termo, segundo Joye *et al.* (2020), é mais utilizado em casos de pessoas com algum tipo de necessidades educativas especiais, que não permitem frequentar aulas presenciais, ou que vivem em conflitos bélicos e de calamidades. Já o EAD possui uma história de décadas e vem conquistando seu espaço desde 1904 com as Escolas Internacionais, com o uso de tecnologias não digitais, como cartas para a realização de cursos e ensino por correspondência. Posteriormente, em 1840, na Grã-Bretanha, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência, chegando a 1884, quando o *Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service* ministrou cursos de contabilidade, também, por cartas (NUNES, 2009).

Do início do século XX até a Segunda Guerra Mundial, várias experiências foram adotadas, sendo possível melhor desenvolvimento das metodologias aplicadas ao ensino por correspondência. Depois, as metodologias foram fortemente influenciadas pela introdução de novos meios de comunicação de massa (NUNES, 2009, p. 3).

É a partir da década de 1950 que a televisão ganha espaço no setor educacional, principalmente pela característica de unir o som com as imagens - audiovisual -, o que tornava o ensino e a aprendizagem mais atrativos.

No Brasil, segundo Alves (2009), o EAD tem uma história de sucesso, mesmo que durante a trajetória tenha precisado enfrentar os obstáculos de políticas públicas do setor. Há registros de ensino por correspondências no Brasil em anúncios de jornais dos anos 1900, mas a oficialização se deu em 1904 com a chegada das Escolas Internacionais. “O ensino era, naturalmente, por correspondência, com remessa de materiais didáticos pelos correios, que usavam principalmente as ferrovias para o transporte” (ALVES, 2009, p. 9).

Assim como em outros países, em 1923, o rádio ganhou destaque com programas educativos, na emissora Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que tinha sede em uma instituição de nível superior. “Inúmeros programas, especialmente os privados, foram sendo implantados a partir da criação, em 1937, do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação” (ALVES, 2009, p. 9). Após a era da televisão, já na década de 1970, chegam os computadores por meio das universidades até se tornarem mais acessíveis para compra da população e chegarem a ser um equipamento indispensável para acesso às informações e ao conhecimento no mundo contemporâneo.

Apenas em 1996, com a nova LDBEN, a EAD passou a ser oficialmente regulamentada, tornando-se um avanço para o funcionamento dos cursos de graduação e pós-

graduação. O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, oficializou a EAD. Logo no primeiro capítulo, a EAD é definida:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Como apresentado, a EAD é regulamentada no Brasil, diferente do ERE. Este último, até o contexto da pandemia, não era citado em documentos oficiais. Para o momento de crise sanitária, o ERE foi temporariamente aceito pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pois, com a inviabilidade das aulas presenciais, era preciso autorizar as aulas *on-line* para que fosse regulamentada a carga horária das aulas e evitar possíveis evasões e repetências. Para o CNE, o ERE deve ser levado em consideração no “atendimento dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançados pelos estudantes em circunstâncias excepcionais provocadas pela pandemia” (BRASIL, 2020). Ressalta que a medida é válida até que seja possível o retorno presencial de todos os estudantes, principalmente os de instituições públicas.

No artigo *Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19*, as pesquisadoras Joye et al. (2020) elaboraram um quadro com as principais diferenças entre o ERE e a EAD (Quadro 2).

Quadro 2 - Principais diferenças entre a EAD e as atividades educacionais remotas

	Atividades Educacionais ou Educação Remota emergencial	Educação a Distância no Brasil
Histórico no Brasil	Com a pandemia da COVID-19 e situações emergenciais específicas previstas em lei.	Não há consenso na literatura sobre sua origem. No Brasil, os primeiros cursos datam da década de 1930.
Uso da tecnologia educacional	Presente de forma efetiva. Adaptada com a realidade domiciliar.	Presente de forma efetiva de acordo com as necessidades discentes. Há um forte investimento tecnológico na estrutura física, nos pólos com acessos a computadores e Internet.
Papel do professor	Transmissor do conteúdo. O professor deve estar à disposição do aluno para tirar dúvidas.	Docência compartilhada com outros especialistas, como professores tutores a distância e professores formadores, a depender do modelo pedagógico adotado na instituição.

	Atividades Educacionais ou Educação Remota emergencial	Educação a Distância no Brasil
		Em alguns casos, há a figura do tutor presencial como parceiro.
Papel do aluno	Reprodutor do conteúdo. Baixa interação com professor.	Aprendizagem colaborativa. Alta interação com seus pares (alunos-alunos) e professores.
Interação	Síncrona por meio de videoconferências. Unilateral: professor-aluno. Assíncrona: por meio de envio de tarefas, podendo ser adotado por meio impresso ou virtual.	Híbrida com momentos presenciais e não presenciais, com ferramentas síncronas (bate-papos) e assíncronas (fóruns, tarefas). Pode adotar o modelo interativo de ecossistema de aprendizagem, como junção de ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais.
Planejamento	Não há planejamento coletivo. Quando ocorre, é em um formato micro, ou seja, o professor planeja de forma solitária, com pouca orientação. Curadoria: seleção de conteúdo educacional produzido por outra pessoa. Elevada preocupação com a carga horária virtual de forma a equiparação com o presencial.	Adota um modelo macro de planejamento pedagógico, como capacitação prévia dos docentes e planejamento prévio das atividades com prazos. Participação do design educacional como profissional que contribui para o planejamento. A carga horária é adaptada ao modelo à distância, conforme previsto no projeto pedagógico.
Perfil do aluno	Indicado para todos os alunos em situações emergenciais, como conflitos bélicos, calamidades, e pessoas com necessidades educativas especiais que não podem estar no ensino presencial.	Direcionado aos adultos, com viés andragógico. No Brasil, é adotado no ensino superior e técnico, podendo ser adotado no ensino fundamental e médio, em casos específicos previstos em lei.
Conteúdo Educacional	Transposição do ensino presencial para a distância. Aulas expositivas em formato de videoaulas ou aulas ao vivo (lives), baseado em horas-aulas. Uso de televisão educativa. Uso de material impresso. Uso do rádio. Em alguns casos podem usar sites ou ambientes virtuais de aprendizagem, como Google Sala de Aula e o Moodle como repositórios de conteúdos e atividades.	Não se prende a modelos fixos de produção de conteúdo. Cada instituição cria o seu modelo pedagógico de criação de conteúdo e estratégias pedagógicas. No Brasil, os cursos nessa modalidade devem ter minimamente 20% de atividades presenciais, como estágios e avaliações. Participam da produção de conteúdos, profissionais especializados como designers educacionais, ilustradores e revisores. Além de os professores produzirem conteúdos digitais, há a presença de profissionais que colaboram na gestão da aprendizagem, como tutores presenciais e a distância, podendo contribuir na sugestão de atividades. Adotam massivamente os AVAs como forma de controle acadêmico.

	Atividades Educacionais ou Educação Remota emergencial	Educação a Distância no Brasil
Avaliação	Igual ao modelo presencial, como provas e atividades. Ou também as avaliações que ocorreram, a apresentação das atividades propostas pós- pandemia.	Apresenta estratégias variadas, conforme o modelo pedagógico dos cursos, os quais podem adotar um modelo mais tradicional ou com uso de metodologias mais ativas, como ensino híbrido e aprendizagem baseada em problemas dentre outras.
Formação docente	Não é obrigatória, mas é recomendada. Ocorre de forma aligeirada.	Obrigatória na EaD pública (UAB), sendo altamente recomendada.
Foco	Educação básica e ensino superior em situações de complementação de aprendizagem. Em alguns casos substituição ou reposição de aulas presenciais. Caráter temporário, não é modalidade educativa. Não emite certificação.	Ensino superior e pós-graduação. Cursos livres e extensão. Ensino técnico e profissional. Educação continuada. Caráter permanente. Modalidade educativa prevista na LDBEN. Emite certificação ao final do processo.
Eficácia	Não há estudos suficientes sobre a sua eficiência no contexto brasileiro. Contudo, educação emergencial ocorre em países em conflito, como Afeganistão e Bósnia, com muito sucesso.	Área com mais de 100 anos de atuação e com pesquisa consolidada.

Fonte: Joye; Moreira e Rocha (2020).

Conforme o Quadro 2, é possível ter conhecimento das principais diferenças existentes e como cada um funciona no contexto educacional. Além disso, é possível observar como a EAD é mais institucionalizada, regulamentada e mais funcional no Brasil do que o ERE.

Destaca-se que as pesquisadoras relatam que não há consenso sobre a história do EAD no Brasil e que os primeiros cursos ocorreram na década de 1930, informações essas que já foram rompidas diante de diversos estudos como os já citados nesta pesquisa. Um exemplo entre milhares é a obra *Educação a distância: o estado da arte* (2009), organizada por Fredric Michael Litto e Manuel Marcos Maciel Formiga, que possui diversos artigos de pesquisadores brasileiros a respeito do processo histórico e de desenvolvimento do EAD no país.

Segundo as autoras, o EAD é voltado para adultos que têm um perfil andragógico¹⁸, mais uma diferença atual do uso do ensino remoto que, no contexto da pandemia, tem, majoritariamente, como público-alvo as crianças e os adolescentes, por serem maioria no número de matrículas em relação ao nível superior. Por lei, o EAD pode ser aplicado no Ensino Fundamental e Médio, porém, pode apenas ser “utilizado como complementação da

¹⁸ A andragogia é a arte de ensinar adultos, criada pelo educador estadunidense Malcom Knowles (1913 – 1997).

aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996), no caso do primeiro segmento. No Ensino Médio, segundo a LDBEN, pode ser utilizada:

Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 1996).

Verifica-se que o uso para a Educação Básica possui limitações diante da EAD. Dessa forma, estudantes de 7 a 17 anos não possuem um acesso regular ao EAD, diferente dos estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação. Segundo o Censo EAD BR 2019/2020, divulgado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), atualmente, as mulheres com idade de 18 a 30 anos e que estudam e trabalham compõem a maioria do público de cursos EAD. Além disso, a pesquisa ainda apresenta que a etnia que mais acessa o EAD são as pessoas autodeclaradas brancas e, em relação à classe social nos cursos públicos a distância, as classes C, D e E são a maioria, sendo a E 32% do total.

Outro fato a ser observado é quanto ao papel do professor. Segundo o quadro, o professor no ERE é um transmissor de conteúdo e deve estar à disposição do estudante, enquanto na EAD existe uma docência compartilhada com especialistas, há o apoio de professores tutores e formadores. Desta forma, observa-se que o ERE é um ensino *on-line*, mas que ocorre nos formatos do presencial, diferente daquele realizado no EAD, que possui uma organização com tutores, carga horária diluída, em diferentes plataformas e atividades síncronas e assíncronas. O ERE passa a exigir muito mais do professor que precisa adaptar os conteúdos, as dinâmicas, as atividades e as avaliações, e esta tarefa se torna ainda mais complexa para aqueles que ensinam para crianças.

ERE ou EAD o que se sabe é que, no contexto atual, as TICE quando sabiamente utilizadas podem promover um aprendizado interativo, em que os estudantes determinam seu ritmo, sua velocidade e seus percursos. Novo e menos organizado formalmente, o ERE veio para nos apressar, mas quais serão as consequências futuras desse uso no setor educacional e quais mudanças se prevê para o setor depois de mais de um ano de ensino *on-line* para crianças e adolescentes?

3.2 O Ensino Remoto e o futuro da educação

É preciso pensar no passado para avaliar o presente e, eventualmente, entrever o futuro (RÓNAI, 2020, p. 206).

Até a finalização desta dissertação, já se contavam 13 meses desde o anúncio da OMS de estado de pandemia. Nesses meses, muita coisa mudou e se aprimorou em um tempo recorde, diante das necessidades da população e do novo comportamento social.

Esses avanços refletiram no uso das tecnologias que nunca foram tão utilizadas como no contexto da pandemia. É o caso, por exemplo, do aumento do uso de aplicativos de *delivery* de comida, compras pela internet e de uso de aplicativos de comunicação. Nomes como *Zoom*, *Hangout*, *Skype* e demais plataformas de chamada de vídeo começaram a fazer parte do vocabulário das famílias e amigos (RÓNAI, 2020).

Muito se prevê em relação a um contexto pós-pandemia. A jornalista Cora Rónai (2020), por exemplo, acredita que empresários e empregados avaliarão a volta ao trabalho presencial em escritórios ou se vão preferir continuar em *Home Office*, onde podem evitar trânsitos, estresses, gastos com equipamento e locação de espaços, para poder ficar tempo a mais com a família.

Na educação, muito se questiona em relação ao futuro do setor no mundo pós-pandemia. Para Cardoso *et al.* (2020), os impactos da pandemia na educação podem ser definidos a curto, médio e longo prazo e exigirão uma reestruturação do sistema educacional.

Impactos do período de pandemia na educação serão sentidos a curto e a longo prazo, como evasão escolar, defasagem de desempenho, reprovação e baixa autoestima dos alunos. A médio e longo prazo é provável que os níveis de qualidade educacional retroagem e a disparidade entre as médias verificadas em avaliações externas aumentem em relação à determinadas regiões e estratos sociais. Também é possível que as metas previstas no PNE sejam impactadas, dificultando que sejam atingidas no tempo pré-determinado (CARDOSO *et al.*, 2020. p. 42).

O ERE enfatizou e elevou o debate sobre diversas questões, como a exclusão digital, a falta de preparo dos profissionais de educação para o ensino *on-line* e a ausência de um uso mais frequente de TICE nas salas de aula presenciais. Por mais que o ERE possua limitações e uma organização insatisfatória, que pode ser justificada pela urgência do seu uso, acredita-se em mudanças no perfil da educação pós-pandemia, mesmo com as questões apresentadas

por Cardoso *et al.* (2020), que são importantíssimas para a este futuro da educação, no qual se vislumbra o lado tecnológico mais presente.

Esta experiência do ERE pode afetar também o crescimento da EAD. A pesquisa da Abed (2021) declara que os estudantes experimentaram o aprendizado mediado pelas tecnologias, mesmo que não nas condições ideais, mas que, ao passar por esta vivência, “passaram a ter um juízo de valor sobre a modalidade do EAD” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2021, p. 39) e reforça que as novas instituições que investirem no EAD terão pela frente um público mais crítico e experiente em relação à educação *on-line*. Para Marques e Fraguas (2020), no Brasil pós-pandemia, será necessário alinhar o ensino *on-line* com o presencial a fim de que contribuam para uma educação emancipatória, transformadora e que dê autonomia aos envolvidos.

Um dos debates que o ERE trouxe de volta foi a da Educação Domiciliar. O Projeto de Lei 3.179, criado em 2012 e engavetado desde 2019, voltou a ser pauta este ano na Câmara dos Deputados. O Supremo Tribunal Federal (STF) considerou a proposta constitucional, mas ilegal por não ser regulamentada. Atualmente a pauta é defendida pelos ministros da educação e da Mulher, Família e Direitos Humanos, mas não pelos órgãos dos setores educacionais, como a Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), Maria Helena Guimarães de Castro. Ressalta-se que o Código Penal criminaliza como abandono intelectual os responsáveis que deixam, sem justa causa, crianças de 6 a 14 anos fora do ambiente escolar. Os que defendem o Ensino Domiciliar acreditam que a proposta pode preservar os valores morais, éticos e culturais da família, e os críticos falam sobre o risco ao direito à educação, o aumento na desigualdade social, a qualidade de ensino e outros. A pauta é uma das consideradas prioridades do Governo atual.

Ressalta-se que tanto essa como as outras PLs sobre a Educação Domiciliar não preveem as despesas nos orçamentos públicos que garantam a fiscalização, a avaliação e os profissionais, o acompanhamento de matrículas e das atividades não presenciais das crianças que estarão em casa. Além disso, toda a discussão sobre a Educação Domiciliar tem questões contrárias ao que diz, por exemplo, a CF (1988), LDBEN (1996), parecer do CNE 34 /2000.

Muitas ainda são as discussões sobre este presente e o que ele reserva para o futuro. Se o ERE irá continuar num contexto pós-pandemia ainda é incerto, talvez não nos moldes atuais, pois se reconhece a necessidade do ambiente escolar para a formação integral de crianças e adolescentes que vão além dos conteúdos estipulados em currículo. Provavelmente, as Políticas Públicas aproximaram escolas e as tecnologias, tornando-a essencial nesses ambientes. E as escolas devem se abrir para o novo e repensarem as formas

no uso das TICE de modo mais frequente e adequado para os processos de ensino e aprendizagem.

O capítulo 4 - Professores da Educação Infantil, pandemia e as tecnologias - apresenta como é a formação destes profissionais para o uso das tecnologias e o que a pandemia causou nesta formação e na atuação docente dos profissionais, que ensinaram para crianças de 4 e 5 anos, por meio de tecnologias, durante o ERE no ano de 2020.

CAPÍTULO 4
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL,
PANDEMIA E TECNOLOGIAS

Neste capítulo, são discutidos um dos pontos específicos desta dissertação, os professores que exercem a profissão no seguimento da Educação Infantil e as tecnologias. A análise contempla a formação superior para a Educação Infantil, a formação para o uso das tecnologias educacionais e o contexto deste uso por esses profissionais durante a pandemia.

Aqui iniciamos a compreensão sobre a presença das tecnologias na vida dos professores desde a graduação até a atuação profissional no contexto antes, durante e pós-pandemia.

4.1 Formação Superior para a Educação Infantil e o uso das tecnologias educacionais

A história da formação inicial de professores, com o objetivo de instrução da população (VILLELA, 2007, p.103), mostra que os dirigentes “Entendiam que a falta de instrução do nosso povo era a verdadeira causa da distância existente entre o Brasil e as nações civilizadas”. Para isso, foi implementado o modelo europeu de educação, em especial o francês, devido à tradição colonial e o projeto de empréstimo da formação cultural europeia (TANURI, 2000).

Villela (2007) enfatiza o fato de que muitas crianças viviam em péssimas condições e, para se manterem, entravam no mundo da criminalidade. Assim, a instrução se tornaria também uma eficiente arma contra a criminalidade.

Deste modo, inicia a formação de professores, homens, que teriam a missão de elevar o nível intelectual e moral da população a partir da unificação de culturas e da convivência social, ou seja, “expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder” (VILLELA, 2007, 106). Assim, os objetivos eram, de fato, ordenar, controlar e disciplinar. O professor “deveria funcionar mais como um agente disseminador de uma mentalidade moralizante do que como um difusor de conhecimentos” (VILLELA, 2007, p. 126).

Na década de 1830, século XIX, em Niterói, no Rio de Janeiro, foi formada a primeira Escola Normal no Brasil. Dessa forma, há o reconhecimento do ofício do professor e a

organização do campo profissional (VILLELA, 2008, p. 29). E, desde então, esta profissão passou por diversos processos e foi estabelecida em vários estados brasileiros.

Em comum, essas instituições tinham um currículo rudimentar e de caráter essencialmente prescritivo e a infraestrutura era péssima (TANURI, 2000). Essa autora completa que:

a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devida não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época (TANURI, 2000, p. 65).

A pesquisadora ainda ressalta que, devido à falta de investimentos, a busca por profissionais sem qualificação, por meio de concursos, tornou o magistério algo de baixo nível e exíguas habilitações. Desse modo, nos primeiros 50 anos de Império, o ensino era oferecido em “moldes de medíocres escolas primárias que não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos” (TANURI, 2000, p. 65). Somente a partir de 1868-1870 após algumas transformações sociais, culturais e ideológicas, vislumbrou-se a importância da educação.

Com vistas a maior disseminação do ensino, tornam-se objeto de freqüentes cogitações algumas teses, entre elas: a obrigatoriedade da instrução elementar, a liberdade de ensino em todos os níveis e a cooperação do Poder Central no âmbito da instrução primária e secundária nas províncias (TANURI, 2000, p. 66).

Inicialmente as mulheres não podiam cursar a Escola Normal, mas, em meio à necessidade de profissionais, em 1859, foi aberto um curso destinado às mulheres; porém, elas não poderiam cursar as disciplinas de álgebra nem de geometria, “as limitavam às noções mais elementares” (VILLELA, 2007, p. 30). Somente na década de 1880 o ensino se tornou misto e se caracterizava pela presença de mais mulheres do que homens.

A feminização do magistério se manifesta, na maioria dos países ocidentais, desde a segunda metade do século XIX (CHAMON, 2006). Esse processo se deu por diversos motivos, dentre eles, a desvalorização da profissão, o imaginário social como um profissional da virtude, do amor, da dedicação e da vocação feminina (CHAMON, 2006), a ambiguidade entre a função materna e a função docente (CERISARA, 2002), entre outros fatores.

É por volta de 1870 que se estabelece a escola normal como uma instituição e produtora de “regras de conduta do professor nos seus múltiplos aspectos: procedimentos didáticos, aspirações políticas, atuação profissional, comportamento público e privado”

(BALÃO, 2011, p. 86). As Escolas Normais foram, aos poucos, se consolidando como principal caminho para formar professores. Em 1930, Anísio Teixeira transformou a Escola Normal no Rio de Janeiro em Instituto de Educação, o que elevou a formação de professor a um nível superior, mas apenas para quem tinha status para o estudo nesses ambientes.

O Instituto de Educação possuía a duração de dois anos e comportava no currículo as seguintes disciplinas: 1º ano: biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, história da educação, música, desenho e educação física, recreação e jogos; 2º ano: introdução ao ensino – princípios e técnicas, matérias de ensino (cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais, ciências naturais) e prática de ensino (observação, experimentação e participação) (TANURI, 2000).

É com o Regime Militar, no Brasil, que mudanças ocorreram no papel das escolas normais, começando a se descaracterizar como formação adequada de professores das séries iniciais. A partir da Lei 5.692/71, que estabeleceu as diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, as escolas normais passaram a ser chamadas de Habilitação Específica para o Magistério (HEM). “Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia” (TANURI, 2000, p. 80).

O HEM oferecia um currículo considerado tecnicista, o que não agradou à comunidade acadêmica e aos setores da educação. Dessa forma, volta-se o debate de reestruturação das escolas normais por parte do MEC e das secretarias de educação, surgindo, assim, o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que elevou a qualidade do ensino do Magistério como:

Enriquecimento curricular; articulação entre as disciplinas; exame seletivo para ingresso ao curso de formação, com início da habilitação já a partir da 1ª série do segundo grau; trabalho co-participativo com as universidades e com o ensino pré-escolar e de 1º grau; desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática; trabalho coletivo no planejamento e na execução do currículo; funcionamento em tempo integral, com um período dedicado às atividades regulares do currículo e outro às de enriquecimento e estágio; recuperação ou criação de escolas de aplicação; remodelação dos estágios, de modo a funcionarem como atividade integradora (TANURI, 2000, p. 83).

Já em 1998, surgiu uma reformulação da formação para o magistério, quando se integrou a um curso profissionalizante a ser desenvolvido dentro do Ensino Médio. Segundo a LDBEN de 1996, no art. 26:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Segundo Balão (2011), com o disposto pela LDBEN, se esperava uma melhoria no ensino da Educação Básica por meio de professores capacitados; porém, o que ocorreu foi o contrário, mesmo com o avanço de instituições de nível superior, as Escolas Normais continuaram, mas com uma formação de apenas dois anos, bastante precária e aquém da oferecida em faculdades e universidades. Para a pesquisadora, não se pode negar a importância da Escola Normal para o que é atualmente o curso de pedagogia.

Ao longo dos anos, o curso de pedagogia e o próprio pedagogo, mesmo diante da sua importância, ainda enfrentam os problemas e dilemas da profissão como desvalorização profissional, baixos salários, deficiências de formação e outros (LIBÂNEO, 2010). Para o educador LIBÂNEO (2010, p. 30), a pedagogia é “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um ingrediente básico da configuração da atividade humana”.

Somente 10 anos após a promulgação da LDBEN, o curso de pedagogia foi formalizado pela Resolução CNE n.º1 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) a normatização como licenciatura; assim, foi estabelecido como uma área de formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (GATTI, 2012). E isso influenciou no currículo dos cursos superiores, como o aumento da carga horária, a aplicação de estágios. Entretanto, Gatti (2012), em análise de matrizes curriculares de alguns cursos, concluiu que, mesmo com o passar dos anos, ainda se mantém um currículo bastante tradicional: “O que se verifica, portanto, na prática, são projetos pedagógicos pouco operantes, com currículo fragmentado, quando não um tanto incongruente, em que predomina a formação de caráter excessivamente genérico” (GATTI, 2012, p. 158), o que revela uma discrepância entre a teoria e a prática.

Para Saviani (2009, p. 148), o que se tem observado na história da educação “é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”.

Gatti (2012) afirma que, desde 2009, vêm caindo o número de matrículas em cursos de licenciatura, principalmente em cursos presenciais e em pedagogia. Porém, a autora

observa que tem ocorrido um aumento nas matrículas de em cursos de Educação a Distância (EAD), em instituições privadas, o que, segundo ela, faz com que se deixe cada vez mais de oferecer cursos de licenciatura presenciais, sobretudo os de Pedagogia, mesmo sendo um dos cursos de licenciatura com o maior número de matriculados. Para a autora, a formação EAD para pedagogia não favorece o profissional diante dos desafios da sala de aula.

Saviani (2009) afirma que a profissão docente, se fosse valorizada, com boas condições de trabalho e melhoria salarial, atrairia jovens dispostos a investir na carreira e na qualificação e, como consequência, a qualidade da educação estaria melhor.

Com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva. Estaria criado, por esse caminho, o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento (SAVIANI, 2009, p. 154).

Os docentes são agentes sociais e suas ações refletem diretamente nos processos educativos que impactam os alunos e, conseqüentemente, são aqueles que difundem, discutem, questionam e materializam todas as grandes teorias e concepções sociais sobre a educação institucional (CABRERA; JAÉN, 1991). E, para que a função social do professor seja estabelecida na prática, é necessário repensar o currículo das formações iniciais das faculdades e universidades, sejam nos cursos presenciais, semipresenciais ou à distância. Os currículos devem acompanhar as gerações e as novas diretrizes da educação. Além disso, é preciso pensar numa formação que vá além da técnica, que é focada na máquina e no uso de *softwares*, pois se torna irrelevante para o dia a dia da sala de aula. Essa formação tem que ser contextualizada e ressignificada (PISCHETOLA, 2016) por meio de uma prática pedagógica que envolva as culturas docentes, dos estudantes e da comunidade escolar.

Um ponto específico sobre o acompanhamento do currículo do curso de pedagogia e de licenciaturas em geral, diante da contemporaneidade, está na formação do professor para o uso das TICE, que ganhou destaque durante a pandemia, mas já vem sendo estudado há bastante tempo. Para Webber (2002), a inserção de tecnologia aplicada à educação nos cursos de licenciatura implica em mudanças significativas e propiciará uma facilidade dos futuros pedagogos com o mercado de trabalho e o público que irão ensinar, sem contar que podem contribuir para o desenvolvimento de ferramentas pedagógicas.

Não é mais admissível que os cursos de graduação não contemplem a utilização de recursos tecnológicos no aprimoramento da formação de

futuros professores que poderão também, e por que não, contribuir para um encaminhamento mais adequado ao processo de desenvolvimento dessa tecnologia, hoje nas mãos de técnicos nem sempre comprometidos com a visão pedagógica de utilização desses recursos (WEBBER, 2002, p. 3).

No artigo: *As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação*, os pesquisadores Schuhmacher *et al.* (2017) analisaram sete projetos político-pedagógicos de cursos de licenciatura, 486 programas de disciplinas e realizaram 630 minutos de entrevistas com coordenadores de cursos de licenciatura e 78 questionários preenchidos por professores do ensino médio e superior com o objetivo de identificar a relação entre a prática docente e o uso das TICE. Os autores concluíram que a inserção curricular de TICE nas disciplinas das licenciaturas ainda é pequena e também indicaram que a aquisição de competências digitais está presente em parte significativa dos projetos, mas que as disciplinas não contemplam esses saberes no planejamento.

Para que ocorra a superação dos obstáculos, é necessário que, nos cursos de formação inicial e continuada, a preocupação se estenda para além de currículos que apresentem conteúdos nos quais o foco principal é o uso de ferramentas que organizem a prática docente, ou seja, ferramentas de produção e domínio dos recursos primários do computador. Entender o professor formador como um sujeito que possui conhecimentos construídos sobre as TIC e apresenta opiniões sobre a mesma, deve ser considerado como fundamental para a superação e ruptura de conhecimentos incompletos e/ou falsos (SCHUHMACHER *et al.*, 2017, p. 575).

Ao analisar os currículos de duas instituições públicas localizadas no Distrito Federal- Universidade de Brasília (UnB) e Instituto Federal de Brasília (IFB) -, que oferecem o curso de pedagogia, no formato presencial, foi identificado que é oferecida a disciplina voltada para o uso de tecnologias na educação nas duas instituições. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de pedagogia do IFB, disponível para acesso *on-line*, o quinto semestre do curso é descrito da seguinte forma: “O quinto semestre é voltado à discussão das novas tecnologias da informação e comunicação e o papel do professor nesse contexto permeado pelo alto fluxo de informações e produção de conhecimento no âmbito escolar” (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2016, p. 31). Na respectiva da instituição, o curso é obrigatório e possui uma carga horária de 60 horas semanais. A UnB segue a mesma linha do IFB e oferece de forma obrigatória a disciplina - Educação, Comunicação e Tecnologias, ainda no primeiro semestre do curso. O mesmo se repete no curso oferecido à distância pela universidade.

Na observação das matrizes curriculares, disponíveis nos sites das instituições, dos cursos de pedagogia de duas faculdades particulares do Distrito Federal, que possuem nota 4

no MEC, observou-se que as duas - Centro Universitário IESB e Centro Universitário UDF - oferecem uma disciplina voltada para o uso de tecnologias, porém, nesta última, o curso é oferecido somente na modalidade à distância, mesmo para os estudantes do presencial.

Neste trabalho, não será possível analisar com profundidade o modo como essas disciplinas são oferecidas nos cursos de pedagogia destas instituições, de modo a identificar o que eles abrangem, qual seria a ementa ou o plano de curso para saber como se dá a formação dos futuros professores. No entanto, considera-se uma grande conquista e avanço a oferta das disciplinas voltadas a tecnologias na educação. Por outro lado, no mercado de trabalho, temos professores formados há anos e que não tiveram o básico de uma formação para o uso das tecnologias em sala de aula e “impulsionar o desenvolvimento desse perfil e das competências e habilidades a ele relacionadas junto a professores em exercício, muitos deles formados há 10, 20 anos, é um verdadeiro imbróglio” (LACERDA SANTOS, 2014, p. 2).

O processo histórico em relação à formação de professores tem fatores importantes que constituíram o que hoje é o curso de pedagogia. Claramente, aqui foi realizada apenas uma síntese desses fatores, mas foi possível observar que, mesmo em constante mudança, o curso de pedagogia, a formação de professores e a carreira docente ainda carregam muitos desafios; estes ocorrem, principalmente, em relação à desvalorização da profissão e à defasagem de um currículo que acompanhe a contemporaneidade e as gerações de crianças e adolescentes, como no caso das teorias do uso das tecnologias e em como colocá-las em prática. Segundo Kenski (2013, p. 68):

A cultura tecnológica exige a mudança radical de comportamentos e práticas pedagógicas que não são contemplados apenas com a incorporação das mídias digitais ao ensino. Pelo contrário, há um grande abismo entre o ensino mediado pelas TICs - praticado em muitas das escolas, universidades e faculdades - e os processos dinâmicos que podem acontecer nas relações entre professores e alunos *on-line*.

No contexto da pandemia, o trabalho dos profissionais de educação não está sendo nada fácil, são diversos os desafios que são resultantes de como a profissionalidade docente foi se desenvolvendo historicamente, principalmente no tocante à legitimação de sua atividade junto à sociedade, por vezes restrita à aceção do cuidado.

O uso das tecnologias, nessa conjuntura, provavelmente mudará as perspectivas das instituições formadoras de professores e das próprias escolas de Educação Básica onde atuam esses profissionais. “A literatura internacional vem investindo em apresentar estudos que possam apontar caminhos e estratégias para auxiliar os professores a sentirem-se altamente

capazes de utilizar o computador no ensino” (ALVARENGA, 2019) e sabemos que isso pode ocorrer por meio de investimentos nas formações iniciais e continuadas.

4.2 Reinvenção ou imposição do uso das TICE durante a pandemia

Durante a pandemia, os professores tiveram suas rotinas completamente alteradas, precisaram adotar novos métodos, aprender a utilizar as tecnologias em pouquíssimo tempo e se esforçar com o que tinham para se adaptarem e se reinventarem na imposição do uso das tecnologias para ensinar. Planejar, preparar, organizar, colocar em prática uma aula é uma tarefa que todo professor tem. O fazer acontecer exige tempo, estudo e muita dedicação que muitas vezes não é visto e nem reconhecido. A tirinha (Figura 8) de Amábile Piacentini retrata bem o lado do professor no contexto da pandemia e a devolutiva que tem sem empatia e solidariedade de quem está do outro lado da tela. Claramente isso não deve ser algo generalizado, mas reflete o quão a profissão é desvalorizada, mesmo em uma realidade tão adversa.

Figura 8 - Tirinha retrata o trabalho dos professores durante o ERE e como esse trabalho é visto



Fonte: Tirinha de Amábile Piacentini.

Como já citado nesta pesquisa, os professores não tiveram tempo hábil para se preparem para o uso das TICE, mas precisaram, em meio à imposição devido às condições de suspensão das aulas presenciais, darem continuidade às atividades pedagógicas, reinventando as suas práticas educativas e se tornando grandes destaques neste período; como afirma Wandscheer (2020, p. 236): “Podemos afirmar que a escola de fato é um espaço de reinventar-se, na qual os principais personagens, não habituados com esse novo enredo, assumem papéis nunca vistos, inéditos, e para a surpresa de muitos se tornam os grandes protagonistas de toda essa história”.

Enfatizam-se, nesta dissertação, os professores que ensinam no segmento da Educação Infantil que, como vimos, têm o desafio de trabalhar remotamente com as crianças diante da complexidade da função social que o nível de ensino exige e da descoberta de ensinar por meio de tecnologias, quando isso nunca foi feito. No artigo *Tecnologia digital e educação: contexto, pedagogia e relações sociais*, o pesquisador Andrew Brown (2012), aponta que a tecnologia não necessariamente transforma os procedimentos pedagógicos ou o papel do professor, sua efetivação depende do contexto na qual se insere. Ou seja, mesmo utilizando as tecnologias, o professor precisa reinventar suas ações diante do contexto para uma efetivação no processo de ensino e aprendizagem.

Como na tirinha, vimos uma professora criando diversos conteúdos das mais diversas linguagens para os estudantes, um trabalho que exigiu muito estudo e inovação, o que demanda bastante tempo e, por vezes, não é computado na jornada dos profissionais (KENSKI, 2013); ou seja, é um trabalho pouco reconhecido, ainda mais no contexto de suspensão das aulas, no qual o professor não se encontra em seu ambiente de trabalho, mas em sua casa, utilizando o seu computador e sua internet - quando têm - e enfrentando o desafio do novo. “No entanto, o desconhecido, inevitavelmente assusta, nos desafia e nos mostra uma atualização de nossos afazeres e nossa forma de conduzir, uma nova forma de educação em tempos de Pandemia, de isolamento social” (WANDSCHEER, 2020, p. 238).

Assim, levamos em consideração as questões socioemocionais, como o caso dos professores citados no tópico 2.3, a nova relação estabelecida com os seus estudantes e seus familiares, a pressão dos gestores das instituições que trabalham a nova rotina e o aprendizado dessa imposição, que leva a uma reinvenção, principalmente no uso das TICE. Essa nova relação, no contexto da pandemia, trouxe aproximações e afastamentos das tecnologias.

CAPÍTULO 5
MÉTODO DE PESQUISA

O estudo será realizado por meio de uma abordagem qualitativa, considerada a mais utilizada nas pesquisas em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), a mais complexa e emergente dos suportes teóricos fundamentais que a alimentam (TRIVIÑOS, 2019) e que “surgiu na antropologia de maneira mais ou menos naturalística, e na sua tradição antropológica ficou conhecida como investigação etnográfica” (LARA; MOLINA, 2015, p. 3).

O pesquisador e educador Augusto Nivaldo Silva Triviños (2019) destaca que as informações que se recolhem numa pesquisa qualitativa costumam ser interpretadas e isso resulta em nova busca por dados; além disso, as hipóteses iniciais podem ser colocadas de lado, ao surgirem novas ao longo da pesquisa, que solicitam encontrar outros caminhos.

Lüdke e André (2011, p.12) explicam que o interesse do pesquisador, ao investigar um determinado problema, é principalmente o de verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. E isso resulta, possivelmente, em o pesquisador estar preparado para mudar suas expectativas frente o decorrer do seu estudo (TRIVIÑOS, 2019). Em relação à pesquisa qualitativa, Triviños (2019) afirma que não segue uma sequência tão rígida quanto às etapas no desenvolvimento da Pesquisa Quantitativa e que o pesquisador deve iniciar sua investigação a partir de uma base de fundamentação teórica aprofundada sobre o tema a ser discutido e uma amostragem que a representa.

A partir dessas colocações, esta pesquisa visa construir dados a partir de seu objetivo geral: compreender as aproximações e os afastamentos das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) por professores atuantes da Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19. Para isso, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com quatro professoras da Educação Infantil de um mesmo colégio particular, localizado na região administrativa de Águas Claras - DF.

Não será discutida, neste estudo, a proposta pedagógica desta instituição, sua estrutura ou outras questões relacionadas ao local. A escolha por este colégio se deu apenas por ter sido o local inicial onde a pesquisadora foi motivada a realizar esta pesquisa, a partir de uma conversa informal com uma professora da instituição, que relatava sua experiência, diante da pandemia, com o uso das TICE para seus estudantes de 4 e 5 anos. Nesse desabafo, ela

questionava sua atuação, suas inseguranças, suas frustrações, alegrias e motivações, entre outros aspectos no uso das TICE.

Os gestores pedagógicos e administrativos da instituição foram receptivos quanto à proposta da pesquisa, mostraram interesse nos resultados dela e concordaram com a realização do estudo de imediato. Esta autorização foi documentada no termo de Aceite Institucional, apresentado ao Comitê de Ética que aprovou a realização da pesquisa.

Nos tópicos seguintes, serão apresentadas a fundamentação teórica e a fase das duas etapas que foram realizadas para a análise dos dados, a fim de se alcançar os objetivos desta pesquisa, foram elas: a Entrevista Semiestruturada e a Análise de Conteúdo.

5.1 A Entrevista Semiestruturada

Verdadeiramente, os questionários, entrevistas, etc. são meios “neutros” que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria (TRIVIÑOS, 2019, p. 137).

A primeira etapa da coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas. Para Manzini (1990/1991, p. 154), esta metodologia é colocada em prática por meio da produção de um roteiro com perguntas preparadas antes da entrevista, que podem ser modificadas, completadas ou substituídas por outras questões que surgirem no momento da realização da entrevista. “É mais adequado quando desejamos que as informações coletadas sejam frutos de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre” (MANZINI, 1990/1991, p. 154).

Outro pesquisador que caracteriza a entrevista semiestruturada é Triviños (2019). Segundo ele, essa metodologia:

[...] parte de certos conhecimentos 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 forma, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa (TRIVIÑOS, 2019, p. 146).

Os dois autores apresentam concordâncias em relação à entrevista semiestruturada que é: a necessidade de perguntas básicas e focadas no objetivo de pesquisa. Além disso, ambos relatam a necessidade do pesquisador possuir um roteiro para se organizar durante as

entrevistas. Essa etapa da pesquisa teve como base principal de realização e construção as indicações desses dois teóricos.

Para a realização das entrevistas, foram criadas perguntas que têm como objetivo conhecer as participantes, suas formações acadêmicas e profissionais, e outras com o foco mais no objetivo de pesquisa, pois versam a respeito de suas opiniões e experiências acerca da relação com as TICE durante a pandemia. Essas perguntas foram divididas em: I. Identificação e II. Opiniões e atuação durante a pandemia da Covid-19. As perguntas criadas para a entrevista semiestruturada foram:

I. Identificação

1. Qual o seu curso de formação (graduação)?
2. Onde se formou?
3. Em que ano se formou?
4. Há quanto tempo atua na em sala de aula?
5. Fez algum curso de pós-graduação *stricto sensu* e ou *lato sensu*?
6. Já fez algum curso na área de TICE antes da pandemia? Se sim, qual foi a duração do curso?
7. Há quanto tempo atua na Instituição?
8. Qual era sua carga horária em 2020?
9. Atuava em quantas turmas?
10. No ano de 2020 trabalhou em outra instituição de ensino?

II. Opiniões e atuação durante a pandemia da Covid-19

11. Durante a pandemia, a escola deu o suporte necessário, como por exemplo: formação continuada, apoio de profissionais da área de tecnologia, equipamento eletrônico e outros?
12. Como considera seu nível de conhecimento e formação sobre as ferramentas utilizadas pela instituição de ensino para as aulas remotas?
13. Quais foram as suas maiores dificuldades no uso de TICE durante as aulas remotas?
14. Quais foram as facilidades que teve no uso de TICE durante as aulas remotas?
15. O que mais gostou de fazer nas aulas on-line que não era possível na sala de aula presencial?
16. O que mais te incomodou nas aulas on-line?
17. O que mais te agradou nas aulas on-line?

18. O que você precisou mudar na sua casa (exemplo: rotina, ambiente, internet e outros) para que pudesse ministrar as aulas?
19. Buscou se profissionalizar em áreas das TICE durante o ensino remoto?
20. Como avalia que foram as suas aulas remotas no início da suspensão das aulas (março, abril e maio), na metade do período de suspensão (junho, julho e agosto) e no final do ano de 2020 (setembro, outubro, novembro e dezembro)?
21. Você mais se surpreendeu ou mais se decepcionou com o uso de TICE nas suas aulas on-line?
22. Qual a sua opinião sobre o uso de TICE na Educação Infantil? Você já possuía esta opinião antes da pandemia?

Ressalta-se que, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, essas perguntas poderiam sofrer algumas alterações ou haver acréscimo de outras perguntas, a depender da espontaneidade do momento da realização da entrevista (TRIVIÑOS, 2019). Além disso, pode acontecer de algumas entrevistadas responderem mais perguntas que outras ou que o tempo de duração da entrevista seja para alguns menores e para outros maiores, respeitando o tempo máximo de 30 minutos de duração, pois uma pesquisa que se prolongue muito se torna cansativa, repetitiva e empobrece consideravelmente (TRIVIÑOS, 2019). Em todas as entrevistas realizadas, após todas as perguntas feitas, as professoras eram convidadas, caso desejassem, a relatarem algum dado a mais que acreditassem ser relevante para a pesquisa; apenas uma das participantes adicionou algumas informações.

Essa etapa das entrevistas foi realizada de forma virtual, em virtude do contexto da pandemia. Entendeu-se que desta forma viabilizou uma melhor e maior participação das educadoras, além de preservar a saúde da pesquisadora e das entrevistadas. A ferramenta escolhida para a realização das entrevistas foi a do *Google Meet*, selecionada por ser uma plataforma que permite gravação e por já ser conhecida das educadoras participantes, pois esta ferramenta é uma das que fazem parte do conjunto de programas da *Google*, parceira da instituição onde as profissionais trabalham, sendo, assim, utilizada por elas para interagirem com os estudantes durante as aulas remotas.

A amostragem dos professores foi não probabilística, do tipo por acessibilidade ou por conveniência, na qual “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma, representar o universo” (GIL, 2011, p. 94). Inicialmente, o projeto desta dissertação contava com a participação de oito professoras que atuaram na

Educação Infantil, nas turmas de crianças com quatro e cinco anos¹⁹. Todas foram convidadas a participar individualmente e presencialmente, pois quando o convite foi realizado, em meados de outubro de 2020, as aulas presenciais já haviam retornado nas escolas particulares. As participantes foram selecionadas a partir do critério da turma que atuavam e há quantos anos trabalhavam na instituição, porém algumas situações ocorreram até a realização das entrevistas, que aconteceu no mês de abril de 2021, entre os dias 10 e 17.

Duas professoras foram desligadas da instituição e não responderam às tentativas de contato da pesquisadora; uma professora precisou se afastar das atividades para cuidar do filho que ficou doente e pediu desculpas pela não possibilidade de participação, inclusive enviou, por iniciativa própria, fotos do filho e de laudos médicos para provar a decisão e, claramente, sua situação foi compreendida. Outra professora não quis participar da entrevista, pois alegava uma alta carga de trabalho e atividades pessoais que não permitiam que participasse mais da fase da entrevista.

Diante das situações apresentadas, as entrevistas foram realizadas com quatro professoras, que atuaram, no ano de 2020, em turmas com crianças de quatro e cinco anos. Duas professoras com mais de cinco anos na instituição de ensino, uma da turma de quatro e a outra da turma de cinco anos; além de outras duas professoras com menos de cinco anos na instituição, uma da turma de quatro e a outra da turma de cinco anos.

Todas as participantes da entrevista assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme o Apêndice C, e concordaram que o momento fosse gravado para que, posteriormente, a pesquisadora pudesse transcrever o material para futura análise. Ressalta-se que, durante o processo, tanto a pesquisadora quanto as professoras ficaram com as câmeras e microfones da plataforma ligados, o que permitiu uma boa interação entre ambas e que a entrevista fosse leve e descontraída. Enquanto as professoras respondiam às questões colocadas, a pesquisadora anotava alguns pontos principais para a futura análise. As quatro entrevistas tiveram em média a duração de 20 minutos, o que foi suficiente para que respondessem todas as perguntas preparadas, a partir do roteiro criado pela pesquisadora, disponível no Apêndice A.

¹⁹ Para a pesquisa a ser realizada não serão analisados os professores atuantes nas turmas de estudantes de três (3) anos, pois esta não é uma etapa obrigatória segundo as legislações e normas educacionais.

5.2 A Análise de Conteúdo

Esta etapa da pesquisa visa analisar as respostas das entrevistas, a fim de alcançar o objetivo geral, que é investigar quais foram as razões que aproximaram e afastaram os professores da Educação Infantil das TICE, diante do contexto da pandemia. Com essas informações, foi possível, também, elaborar uma tipologia de motivações que levam professores da Educação Infantil a adotarem ou rejeitarem o uso das TICE, a qual pode ser utilizada como base para a elaboração de estratégias de formação continuada desses docentes.

O percurso de análise das entrevistas desta dissertação tomou como referência a obra da pesquisadora Laurence Bardin que define a metodologia de Análise de Conteúdo (AC) como “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2011, p. 38). Desta forma, avalia-se que a AC é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como intuito enriquecer a leitura dos dados coletados, verificando as significações explícitas ou ocultas. “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2011, p. 44), enquanto que, na Análise do Discurso (AD), se busca pelos conhecimentos por meio da linguística, um estudo da língua, a AC tem como objetivo a pesquisa de outras realidades por meio das mensagens. Bardin (2011) retoma uma metáfora do jogo de xadrez do linguista Ferdinand de Saussure que exemplifica a diferença da AD e da AC:

A linguística não procura saber o que significa uma parte, antes tentando descrever quais as regras que tornam possível qualquer parte. A linguística estabelece o manual do jogo da língua; a análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis (BARDIN, 2011, p. 44).

Ressalta-se que, assim como orienta Bardin (2011), a interpretação dos dados precisa retomar o que foi apresentado no referencial teórico, para que essas interpretações sejam válidas e tenham sentido relacionado ao que se discute. “Uma vez que, as interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem, em profundidade, o discurso dos enunciados” (SANTOS, 2012, p. 386).

Bardin (2011) apresenta alguns critérios de categorização para a AC que agrupam determinados elementos, reunindo características em comuns. Na análise, realizada nesta dissertação, esses grupos são dois: aproximações e afastamentos, nos quais é possível

delimitar, a partir das falas das entrevistadas, quais foram os fatores que, durante a pandemia da Covid-19, as afastaram e as aproximam do uso das TICE. Dessa forma, é possível afirmar que a AC permite “uma leitura ‘profunda’, determinada pelas condições oferecidas pelo sistema linguístico e objetiva a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores” (SANTOS, 2012, p. 387).

Os sujeitos desta pesquisa foram entrevistados e suas respostas serão analisadas a partir do contexto atual, de suas formações profissionais, da sua atuação docente e das experiências com o uso das TICE. Ressalta-se que, para a análise das respostas das entrevistas, optou-se por não seguir a ordem em que elas foram feitas para manter uma lógica organizada para as análises. Ao final das etapas de entrevistas e de análise de conteúdo, foi realizada a conclusão dos resultados, propostos pelo objetivo geral desta pesquisa.

5.2.1 Tipologia

Ao final da Análise de Conteúdo, foi realizada uma classificação e tipificação de motivações, a partir do que as professoras responderam nas entrevistas semiestruturadas, sobre quais os fatores que aproximaram e afastaram das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) professores atuantes da Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19. O uso da tipografia, para esta pesquisa, se justifica pela sua importância e por fomentar novas pesquisas com base na sua apresentação e no contexto em que foi realizado, sendo uma fonte inesgotável de estudo.

Elaborar tipologia, tipificar, é uma das atividades mentais que tanto pode preceder à compreensão, à análise, ao aprofundamento do exame racional e exaustivo de uma realidade, como pode levar às taxionomias adequadas ou inadequadas [...] empobrecedoras da visão dinâmica, multifacetada e não demarcada do real. Aquele que se satisfaça com tipologias e taxionomias caminha pelo superficial, enquanto que o que começa seu estudo conhecendo-as mas não o esgota nelas, pode, nessas formas classificatórias ter um início metódico e esclarecedor, com o qual melhor caminhará o aprofundamento progressivo do conhecimento da realidade enfocada (FARIA, 1980, p. 9).

Os estudos tipológicos são bastante conhecidos na área da Psicologia para clarificar as noções de pessoa e indivíduo, mas as tipologias têm aplicação em todas as ciências. Há algumas divergências entre pesquisadores em relação à Tipologia, porém compreendem a contribuição que este estudo pode trazer para um quadro conceitual, para o afinamento e a precisão maior dos conceitos (FARIA, 1980, p. 27).

Essa classificação e tipificação são denominadas como:

Classificação do agrupamento sistemático de objetos ou eventos em classes, com base em propriedades (atributos, fatores, traços específicos, características etc.) que esses eventos ou objetos têm em comum. Tipificação é a redução pragmática e equiparação de atributos relevantes para os objetivos fixados para a tipologia (FARIA, 1980, p. 27).

Dessa forma, as classificações atribuídas a este estudo foram duas: aproximações e afastamentos das TICE pelos professores da Educação Infantil no contexto da pandemia. Ressalta-se que, com essas tipologias, é possível visualizar esses fatores como mediadores de relações educativas, os quais podem ser utilizados como base para a elaboração de estratégias de formação continuada desses docentes. Além disso, destaca-se que essa tipificação esclarece fatores atuais, mas que auxiliará em futuros estudos a respeito do uso das TICE na Educação Infantil. Para Borges (2001), as tipologias contribuem para organizar um determinado campo e compreender sua complexidade e as lacunas ainda não exploradas.

CAPÍTULO 6
COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo visa o processo realizado na coleta de dados da pesquisa, por meio das entrevistas semiestruturadas com as professoras da Educação Infantil junto à Análise de Conteúdo, feita a partir das pesquisas já citadas até aqui. Esta etapa visa, também, apresentar novos fatores diante do contexto de uso das tecnologias, que passa a ser a principal ferramenta de ensino durante a pandemia, quando antes eram utilizadas, na Educação Básica, apenas esporadicamente nas salas de aula e se tornaram o principal meio de conexão entre professor e estudante.

Desta forma, o capítulo foi dividido em três tópicos. Os dois primeiros tiveram por base a divisão da etapa das entrevistas, quais sejam: Identificação das professoras, com os tópicos - formação, experiências e atuação; e Opiniões e atuação das professoras durante a pandemia da Covid-19. O terceiro tópico traz as respostas de algumas perguntas específicas sobre a atuação das professoras durante a pandemia a respeito de questões, como: o que as incomodou, o que as agradou, os que as decepciona e o que as satisfazem com o uso das TICE durante a pandemia. Por fim, a partir das respostas obtidas, é realizada uma análise geral a respeito do que podem ser considerados como fatores que aproximam e afastaram as professoras do uso das TICE, criando uma tipologia desses resultados.

6.1 Identificação das professoras: formação, experiências e atuação

Conhecer as participantes e saber um pouco em relação a sua trajetória até o momento do uso das TICE, no contexto da pandemia, foi essencial para compreender a sua atuação docente e suas experiências no setor educacional. As quatro participantes se portaram de formas diversas, algumas falavam mais, outras possuíam respostas mais monossilábicas, o que fez a pesquisadora incentivar e motivar com exemplos de respostas mais completas, sem que isso interferisse nas explicações delas; algumas riam bastante com as situações contadas e outras mostravam certo conforto com as perguntas, como se fosse ali um momento de desabafo.

Ressalta-se que, nesta pesquisa, apenas professoras, do gênero feminino foram entrevistadas. No projeto da dissertação havia a pergunta sobre gênero, pois se tinha a intenção de entrevistar professores, do gênero masculino, que ministram aulas de inglês,

psicomotricidade e ensino religioso para as crianças na instituição. Porém, avaliando a questão da carga horária docente e as diferenças que há no trabalho de uma professora regente e os professores das outras atividades, verificou-se que as regentes passaram mais tempo com os estudantes nas aulas *on-line* e utilizaram mais das TICE para suas aulas. Ressalta-se, também, que é raro um professor, do gênero masculino, assumir como regente uma turma da Educação Infantil; geralmente, espera-se que os homens ocupem funções de gestão escolar e não de professor do segmento.

As professoras entrevistadas são apresentadas, nesta pesquisa, com nomes fictícios, para que não sejam identificadas. Sendo assim, o Quadro 3 traz essa apresentação, com as informações iniciais em relação a formação de cada uma, onde se formaram, ano de formação, tempo na carreira docente e se possuem ou não pós-graduação.

Quadro 3 - Identificação das professoras entrevistadas para a pesquisa

	NÁGILA	FERNANDA	RENATA	LOURDES
Formação Superior	Turismo e em Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Faculdade	Turismo foi na Universidade Jorge Amado na Bahia e Pedagogia da Estácio de Sá em Brasília.	Faculdade Projeção	Faculdade Anhanguera	Faculdade de ciências Sociais e Tecnológicas (FACITEC)
Ano de Formação	2018 em pedagogia	2014	2014	2004
Tempo de Carreira Docente	Três anos e meio	Sete anos	Sete anos	20 anos
Pós-Graduação	Pós-graduação lato sensu em alfabetização e letramento e em Psicopedagogia.	Não possui.	Não possui.	Pós- graduação lato sensu em Neuropedagogia e Psicanálise.

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora.

Conforme o Quadro 3, construído com base nas respostas das participantes, já é possível avaliar algumas questões relacionadas a elas. Todas são formadas no curso superior em pedagogia, em faculdades particulares do Distrito Federal. A diferença de ano de formação e período de atuação em sala de aula entre elas é um ponto importante a ser analisado. Lourdes, por exemplo, possui 20 anos de experiência, enquanto Nágila apenas três

e meio; porém, as duas são as únicas que possuem cursos de pós-graduação considerados *lato sensu*.

A próxima pergunta consistia em saber se elas já tinham feito algum curso na área de TICE antes da pandemia e se saberiam informar a carga horária desses cursos, também lhes foi questionado se tiveram um aporte teórico e prático na graduação sobre tecnologias na educação. Suas respostas foram:

Não fiz nenhum curso com certificação. Agora eu faço esses cursos livres, que agora tem um monte. Eu vejo quais são interessantes e vou fazendo, mas eu nem coloco esses cursos no currículo porque por serem livres não têm tanta credibilidade. Na faculdade a gente fazia alguns trabalhos, mas não tinha uma disciplina só para falar disso (Nágila, 2021).

Já tinha feito sim. Além das formações promovidas pela escola, eu participava de outros cursos na outra escola em que eu trabalhava. Alguns presenciais antes da pandemia e outros on-line durante a pandemia. Na faculdade não lembro mais se tinha alguma coisa sobre tecnologia na Educação Infantil (Fernanda, 2021).

Eu fiz alguns cursos de formação que as escolas que eu trabalhava ofereciam. Aqui no colégio fiz algumas formações voltadas para as ferramentas Google. Na faculdade, lembro de um professor que incentivava bastante que a gente utilizasse as tecnologias com as crianças (Renata, 2021).

Não. Eu só procurava algumas coisas na internet de jogos on-line. Hoje eu faço os cursos oferecidos pela escola para utilizar as ferramentas do Google. Vixe! Na faculdade a gente nem falava disso de tecnologia, jogos na internet, era algo ainda muito inicial (Lourdes, 2021).

Pelas respostas transcritas acima, se observa que a maioria teve um compromisso maior com a procura de capacitações na área das TICE devido à questão da pandemia e do ERE, mas que procuravam alguns cursos esporadicamente e possuíam aporte e formações das instituições em que trabalhavam ou trabalham. Não é possível, hoje, ter acesso aos currículos das faculdades da época em que elas estudaram, principalmente da professora Lourdes, pois a faculdade em que ela estudou, em 2004, foi comprada pela faculdade Estácio de Sá em 2013; que é onde se formou Nágila; mas, em uma busca nos sites atuais das faculdades, é viável um acesso *on-line* à grade curricular (Figuras 9, 10 e 11) de cada curso das faculdades onde as participantes se formaram.

Figura 9 - Grade Curricular parcial do curso de pedagogia da Faculdade Estácio de Sá

Sobre o curso Entenda o curso O profissional Área

Grade curricular

Conheça a lista de matérias de cada modalidade.

Veja a grade Presencial

Veja a grade Digital

Veja a grade Semipresencial

Confira as matérias do curso de Pedagogia:

- DIDÁTICA
- FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
- FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA INFÂNCIA
- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
- ARTE E EDUCAÇÃO - FUNDAMENTOS, METOD. E PRÁTICA
- CORPO E MOVIMENTO - FUNDAMENTOS, METOD. E PRÁTICA
- METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO
- PENSAMENTO COMPUTACIONAL
- PLANEJAMENTO ESCOLAR E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
- FUND. DA EDUC. DE JOVENS E ADULTOS E EDUC. POPULAR
- GESTÃO ESTRATÉGICA DE PESSOAS
- LINGUAGENS E COMUNICAÇÃO DOCENTE
- LÍNGUA PORTUGUESA
- MÍDIAS DIGITAIS E METODOLOGIAS ATIVAS
- PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
- CURRÍCULO ESCOLAR
- EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS
- MEDIAÇÃO ESCOLAR
- METOD. DO ENSINO DA LINGUAGEM E SUAS TECNOLOGIAS
- METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

Estácio

Fonte: *Print Screen*, da Grade Curricular disponível no site da faculdade, feito pela pesquisadora.

Figura 10 - Grade Curricular até o terceiro semestre do curso de pedagogia da Faculdade Projeção

Período	Cód.Equiva.	Disciplina	CH
			Total: 0
0º Período	AC	Atividade Complementares	200
1º Período	G00002	Economia	80
	G00358	Filosofia da Educação	80
	G00004	Leitura e Produção de Texto	80
	G00360	Psicologia da Educação	80
	G00001	Sociologia	80
			Total: 400
2º Período	G00007	Ciência Política	80
	G00363	Gestão da Educação	80
	G00364	História da Educação	80
	G00008	Meio Ambiente e Sustentabilidade	80
	G00365	Sociologia da Educação	80
			Total: 400
3º Período	G00367	Didática	80
	G00370	Educação a Distância e Novas Tecnologias	80
	G00368	Organização do Trabalho Pedagógico - Creche	80
	G00366	Organização Política da Educação Brasileira	80
	G00369	Planejamento da Educação	80
			Total: 400

Fonte: *Print Screen*, da Grade Curricular disponível no site da faculdade, feito pela pesquisadora.

Figura 11 - Grade Curricular parcial do curso de Pedagogia da Faculdade Anhanguera



Fonte: *Print Screen*, da Grade Curricular disponível no site da faculdade, feito pela pesquisadora.

Observa-se que apenas na faculdade Anhanguera não é oferecida nenhuma disciplina específica que tenha referência direta ao uso de tecnologias na educação, como acontece na

Estácio de Sá e na Faculdade Projeção, mas ela apresenta disciplinas como: Design Thinking, Cultura Digital e Marketing Digital, que possuem elementos para a aplicação e uso das tecnologias na educação, como: interação, compartilhamento, colaboração, o que parece bastante interessante para a formação de pedagogos e do mundo contemporâneo. Kenski (2013) reforça a necessidade de uma formação de professores com conteúdos de qualidade e que fomentem a prática para atuarem em “múltiplas frentes, além dos espaços tradicionais da educação regular [...], é uma necessidade que a nova cultura e a nova sociedade exigem” (KENSKI, 2013, p. 91).

As últimas perguntas, que correspondiam à parte de identificação, questionavam, especificamente, sobre há quanto tempo trabalham no colégio, a carga horária que faziam na instituição no ano de 2020, período em que a suspensão das aulas aconteceu, e com que turma trabalhava. Ressalta-se que todas informaram, na entrevista, que não trabalharam em nenhuma outra instituição no ano de 2020 paralelamente.

A professora Nágila respondeu que trabalha no Colégio há três anos e meio. Ela relatou que ficou apenas meio ano como auxiliar de classe até virar regente no início do ano letivo de 2020, em que trabalhou oito horas por dia, de segunda a sexta-feira, com duas turmas, uma no período da manhã e outra no período da tarde, para crianças com quatro anos de idade. A professora Fernanda atua no colégio há quatro anos e, no ano de 2020, dava aula em duas turmas, uma de manhã e outra de tarde, com uma carga horária de oito horas diárias, para crianças de cinco anos de idade. A professora Renata é colaboradora da instituição há três anos e afirma que, no ano de 2020, sua carga horária era de quatro horas, realizadas no período da manhã, mas afirmou na entrevista que acabava estendendo esse horário:

Durante a tarde eu continuava trabalhando porque tinha toda uma demanda de preparo para as aulas do dia seguinte, pois a aula on-line demandava muita coisa, muito material pedagógico e lúdico (Renata, 2020).

Conforme a colocação da professora Renata, Kenski (2013, p. 59) descreve que “a tecnologia em sua versão mais avançada, altera a relação temporal e redefine os espaços de atuação profissional”, ou seja, se trabalha muito mais, além da carga horária remunerada, principalmente na relação professor-trabalho, mediada pelas tecnologias, que prorroga os tempos diários, outrora “livres” e que alcança os finais de semana e férias. E isso é reforçado quando se trabalha com um público que exige do professor bastante criatividade e inovação, como será mais bem descrito na sequência desta análise.

Na entrevista, a professora Renata ressaltou que a turma dela era de integral, com crianças com quatro anos, ou seja, são turmas que ficam o dia todo no colégio. Porém, devido a situação da pandemia, a instituição não ofereceu o ensino integral *on-line*; então, os estudantes passaram a ter aulas apenas no período da manhã. Ela ainda explicou que as aulas eram divididas em três aulas de 30 a 40 minutos por dia, com intervalos entre cada período, pois as crianças se dispersavam muito e, mais do que isso, era bastante cansativo para elas, para os pais e também para a professora.

Por fim, a professora Lourdes trabalha há 16 anos na instituição. Assim como a professora Renata, no ano de 2020, ela também atuou com uma turma de integral, com crianças com cinco anos.

Não foi possível mensurar, por meio dessas primeiras perguntas, o nível de conhecimento delas em relação ao uso das TICE com os cursos que faziam antes da pandemia, nem o que aprenderam, pois o intuito inicial era apenas identificá-las e conhecer suas formações e período de carreira. Entretanto, observou-se que todas tiveram, nos ambientes de trabalho, formações voltadas para essa utilização, mesmo que isso não tenha acontecido em seus cursos de graduação. Também, não foi possível afirmar se as professoras mais velhas - idade e carreira docente - estão mais ou menos preparadas do que as mais novas. Zanella e Lima (2017) citam que, na pesquisa de Barreto (2012), o autor afirma que há uma correlação entre a idade do professor e uma maior ou menor resistência ao uso das tecnologias, ou seja, quanto maior a idade, maior seria o antagonismo; porém, também existe um número expressivo de jovens que também são resistentes. Dessa forma, é concluído por todos, Zanella e Lima (2017) e Barreto (2012), que o planejamento para a utilização do computador é bastante trabalhoso em comparação às aulas expositivas tradicionais, independentemente da idade ou experiência do professor.

6.2 Opiniões e atuação das professoras durante a pandemia da Covid-19

Este tópico consiste na segunda etapa de perguntas feitas às professoras da Educação Infantil, no que diz respeito às opiniões delas sobre o uso de tecnologia para crianças e uma reflexão a respeito de sua atuação durante as aulas remotas. Na primeira pergunta, elas foram questionadas em relação ao suporte que receberam (formação continuada, apoio de profissionais da área de tecnologia, equipamento eletrônico e outros) da escola em que atuam, durante a pandemia.

Eu achei que teve bastante suporte, porque pegou todo mundo de surpresa. Eu tenho uma filha de treze anos que estuda na mesma escola e ela estava no sétimo ano, ano passado, e ela ficou apenas uma semana só sem aula e depois as aulas já voltaram com o on-line, com todo o sistema funcionamento muito bem, a grade horária toda certinha, então eu posso falar desse olhar como mãe também que estava acompanhando o filho e que teve toda assistência mesmo acontecendo de surpresa, pois o Fundamental Anos Finais e Médio já possuíam um sistema antes da pandemia. E como professora da Educação Infantil a gente precisou de um tempo a mais para se organizar, mas tinha uma equipe muito boa dando o suporte necessário. Então, particularmente, claro a gente chega cheia de medo e de insegurança, mas tinha uma equipe muito prestativa para ajudar, para auxiliar, para orientar e assim, eu acredito que cada um tem suas dificuldades, mas quem estava realmente empenhado e queria aprender, aprendeu, porque o suporte no meu ponto de vista foi dado (Nágila, 2021).

Sim. Inclusive eu usei o chromebook²⁰ da escola para dar aula porque meu computador não estava funcionando. Teve muitas formações on-line fornecidas por uma empresa parceira da escola (Fernanda, 2021).

Sim. Eu não precisei de equipamento eletrônico, pois eu já tinha em casa, mas a escola forneceu algumas formações direcionadas às ferramentas Google que utilizamos para as aulas on-line, o que foi muito bom e ajudou muito (Renata, 2021).

Sim. Se eu precisasse de ajuda tinha sempre alguém disponível, além disso, utilizei o chromebook do colégio (Lourdes, 2021).

O colégio onde as professoras trabalham tem parceria com uma empresa que presta serviço de assessoria de tecnologia educacional, voltada às ferramentas do Google *For Education*, sistema que possui um pacote de ferramentas para as atividades educacionais. A empresa tem como papel, no colégio, fomentar e promover formação e capacitação dos educadores. A maioria das formações fornecidas pela empresa foi realizada por meio de aulas ao vivo no Youtube e possuíam temas como: Produção multimídia: criando vídeos com *Flipgrid*, criação de provas digitais, criação de *podcast*, como utilizar o Webfólio, Metodologia STEAM: o que é e como aplicar em sala de aula?

Segundo as professoras, a escola possui um profissional da área de tecnologia educacional que ministrava algumas formações e sanava dúvidas a respeito das plataformas Google utilizadas para as aulas. Além disso, as professoras Fernanda e Lourdes utilizaram o *chromebook* da escola para ministrarem as aulas.

As respostas demonstraram que a escola investiu na formação das professoras para o uso das ferramentas escolhidas, que foi bem aceito e realizado por elas. Ressalta-se que

²⁰ Chromebook é um *notebook* com menos recursos, que apresenta apenas o sistema operacional Chrome OS instalado, feito pelo Google.

estamos falando de professoras que trabalham em um colégio particular e, pelo o que apresentaram, tiveram toda uma assistência no contexto da pandemia, com uma formação que foi realizada durante aquele período para que elas pudessem aperfeiçoar suas aulas. Essas colocações são bem fundamentadas por Lacerda Santos e Braga (2012), quando analisaram as redes de ensino do DF e que verificaram que elas enfrentam uma discrepância entre o público e o privado.

A informatização das escolas privadas avança rapidamente, muitas vezes sem critério e com situações claras de deslumbramento tecnológico e de sedução de clientes, em detrimento do uso da informática de modo crítico, criativo e embasado por intenções pedagógicas voltadas para uma educação plena do indivíduo (LACERDA SANTOS; BRAGA, 2012, p. 57).

Os pesquisadores afirmam que as escolas públicas dependem das ações governamentais para a realização de ações nem sempre efetivas e, por outro lado, encontram iniciativas que partem da comunidade educativa, preocupada com as diferenças dos seus estudantes em relação aos que têm acesso digital nas escolas particulares. Essa observação se encaixa no tópico 2.2.1, em que foram discutidas as desigualdades no acesso às tecnologias durante a pandemia, mas que já vêm sendo uma realidade no país há muitos anos.

Observa-se, também, que, como o exemplo da Figura 2, os pais que pagam a mensalidade do colégio exigiam ações rápidas quanto ao uso do ERE para a continuidade das atividades escolares. Então, a instituição precisou mostrar que, de fato, possuía uma estrutura que atendia à realidade imposta pela pandemia, mesmo que de forma rápida, até porque uma das ações de *marketing* da própria escola antes da pandemia e que segue na atualidade, podendo ser conferida em seus portais de comunicações e mídias sociais, é a parceria com o Google.

Ainda sobre a formação das professoras para o uso das TICE durante o ERE, lhes foi questionado se buscaram se profissionalizar durante a pandemia. Todas responderam de modo positivo à questão.

Eu continuei a fazer alguns cursos livres disponíveis na internet e, além disso, a escola disponibilizou toda semana lives de formação continuada com um material muito bom direcionado para as ferramentas que a gente utilizava, ensinando sobre tudo o que era possível fazer. Foi muito interessante, eu procurei participar de todas (Nágila, 2021).

A Iniciativa foi mais da própria escola do que minha, confesso. A escola sempre mandava link de lives e sempre participava. Eu gosto bastante dessa parte de tecnologia e coisas que eu não tinha muito domínio eles sempre propunham algo novo. Lembro que logo no início, o coordenador de

tecnologia educacional mandou vários links de formações on-line e eu fui assistindo e aprendi diversas coisas: fazer jogo da memória, preparar formulário, tudo por essas formações da escola (Fernanda, 2021).

Sim. Eu acabei aprendendo muita coisa em tutoriais do Youtube. Aprendi a colocar o chroma key, fazer edição de vídeos que as crianças gostavam muito (Renata, 2021).

Sim. Com frequência assistia algumas coisas no Youtube para aprender coisas novas e principalmente criar alguns vídeos e jogos (Lourdes, 2021).

As professoras Nágila e Fernanda reforçam o que foi descrito na primeira pergunta a respeito das formações oferecidas pela escola e que, segundo elas, participavam sempre das *lives*, nas quais aprendiam a inovar as suas práticas e procurar por ferramentas que as auxiliassem na criação de conteúdos, como produzir jogos e criar vídeos. As professoras Renata e Lourdes citam a plataforma Youtube, que permite que as pessoas enviem e compartilhem vídeos sobre os mais diversos conteúdos, como ferramenta em que buscaram conteúdos para se aperfeiçoarem.

Destaca-se a fala da professora Fernanda que, no início da imposição das aulas *on-line*, afirma não ter buscado se profissionalizar, mas que houve uma iniciativa do colégio, mais do que ela mesma, de procurar por cursos ou tutoriais. Diante desta pergunta e da realizada na etapa de identificação, é possível afirmar que as quatro professoras, em suas formações iniciais, pouco tiveram contato ou buscaram se profissionalizar nas áreas de TICE para a educação e que essa busca surgiu, posteriormente, apenas pela necessidade do uso do ERE no contexto da pandemia. Mesmo perante a questão de imposição do uso do ERE, das formações para o uso das ferramentas adotadas pelo Colégio, de certa forma, houve o interesse em participar dessas *lives* e a urgência em buscar conteúdos que as auxiliassem na didática durante o ensino *on-line*, pela conveniência do contexto.

Como já citado, o colégio adotou as plataformas do Google para a mediação tecnológica durante o ERE, que sofreu um grande aumento em *downloads* após a suspensão das aulas presenciais. Isso ocorreu também com outros grandes grupos das áreas das tecnologias, como a das ferramentas da Microsoft, pois são ferramentas que não necessitam de instalação ou um servidor exclusivo, todas as suas funções podem ser acessadas por meio *on-line*. Na plataforma Google, o pacote direcionado a escolas é chamado de *Google For Education* e contempla as principais ferramentas para a educação, como: Gmail (*e-mail*), Google Drive (espaço nuvem), *Hangouts* (plataforma de bate-papo e de transmissão de vídeos), Google *Docs* (documento de digitação), Google *Forms* (formulário *on-line*), Google

Meet (serviço de videochamada), entre outros. Sobre as ferramentas adotadas pelo colégio, foi perguntado às professoras participantes como elas consideravam o nível de conhecimento a respeito desses instrumentos diante das aulas remotas.

Eu precisei estudar, ver cursos, eu entrava na plataforma e “fuçava” o que tinha para compreender melhor, então eu acho que teve muito também dessa minha disposição em aprender, em pesquisar e foi o que facilitou. Eu acho que eu tenho um nível médio, porque diariamente a gente tem atualizações, modificações e assim a gente precisa sempre estar ali buscando esse conhecimento para compreender melhor, então assim, eu acho que é médio, mas eu consegui me virar bem. Eu não tive nada que fazer durante o processo, criou-se uma situação em que eu não consegui resolver, eu tive problemas, mas consegui resolvê-los sozinha (Nágila, 2021).

Eu acredito que me relaciono bem com as ferramentas da escola. Sei mexer no Google Apresentações, no Google Docs, no Google Meet e no Google Sala de Aula que domino bem também, acredito que tenho uma certa facilidade com todas as ferramentas (Fernanda, 2021).

Eu acho que tenho um nível bom, pois de certo modo eu sempre fiz um pouco deste uso, porque eu o utilizava também na outra instituição em que trabalhei. As ferramentas que se utiliza da Google acredito que são bem autodidatas, então mesmo que você não faça os cursos é possível utilizar (Renata, 2021).

Trabalhei com o Chromebook durante a pandemia, aspecto que facilitou e ampliou meu conhecimento com as ferramentas Google (Lourdes, 2021).

Pelas respostas das professoras, não se observou nenhuma dificuldade que inviabilizasse o uso da plataforma e das ferramentas. Observa-se, pela fala da professora Nágila, certa curiosidade e necessidade de conhecer todas as possibilidades que o meio oferecia, e isso se dá diversas vezes diante de tentativas, acertos e erros. As profissionais Nágila, Fernanda e Renata afirmaram possuir um bom nível, assim como Lourdes, que afirmou ter tido facilidades. Considera-se importante analisar que, por mais que as ferramentas sejam autodidatas, como colocado por Renata, elas ou utilizaram em outras instituições as ferramentas ou precisam de cursos preparatórios inicialmente; então, o sistema não foi entregue a elas sem antes um preparo técnico.

A autoavaliação das professoras em relação aos seus níveis de conhecimento mostra suas crenças a respeito do próprio trabalho realizado com as tecnologias:

Essas crenças, em outras palavras, constituem-se em percepções de confiança do indivíduo sobre sua capacidade para planejar e realizar ações que lhe possibilitaram atingir determinados objetivos ou resultados, as quais

têm se mostrado poderosas predictoras de comportamento (ALVARENGA, 2011, p. 23).

O uso dessas ferramentas para o ERE durou mais de um ano. As aulas presenciais, nas escolas particulares, foram autorizadas a retornar em meados do mês de setembro, mas as famílias podiam optar por retornar às aulas presenciais ou continuar no ensino *on-line*; ou seja, nesta realidade, as professoras dão aula para os estudantes que estão em casa e os que estão em sala de aula, ao mesmo tempo, o que se tornou um grande desafio. Sendo assim, foi perguntado a elas sobre como avaliavam as aulas remotas dadas no início da suspensão das aulas (março, abril e maio), na metade do período de suspensão (junho, julho e agosto) e no final do ano de 2020 (setembro, outubro, novembro e dezembro)?

Tudo foi uma surpresa, a gente veio para casa da noite para o dia. A gente não podia estar mais na escola, e aí você olha e cadê o material que eu tinha acesso lá na escola para fazer recursos e tornar a aula mais atrativa, eu não tinha nada em casa. Eu tive uma situação particular que minha mãe teve uma depressão muito forte e ela mora em Salvador, por isso eu precisei ir para Salvador para cuidar dela, e lá que eu não tinha nenhum recurso mesmo. As lojas todas fechadas. Quem estava no DF conseguia ir na escola e pegar alguns materiais e eu não. Eu pegava as algumas coisas da minha mãe e inventava, mas assim eram coisas do dia-a-dia, que representavam mais a vivência do cotidiano deles, porque era o que dava para fazer, mas sem dúvida a gente vai aperfeiçoando e os cursos faz com que a gente tenha novas ideias que o lado criativo fique mais em evidência, então sem dúvida teve uma mudança absurda entre os períodos. No início tinha a questão da insegurança de repente de alguma coisa errada, como já aconteceu, como quando a internet caiu e eu não consegui voltar para a sala e você fica em pânico, mas hoje em dia uma situação dessa eu consigo resolver tranquilamente, mas as primeiras vezes que aconteceram dava pânico e desespero. Então até essa segurança de lidar com as dificuldades e os imprevistos tudo isso vai se equilibrando e que as coisas deem certas e fluam melhor. Sem dúvida teve muitas mudanças para melhor (Nágila, 2021).

No início não foi bom não, foi bem complicado porque a gente ficava muito preso e além das crianças tinham as famílias assistindo, então nós estávamos sendo avaliados de várias formas. Assistindo às aulas é possível ver posturas diferentes em cada período do ano. No início eu estava travada, as falas eram bem mecânicas, na metade eu já me soltava mais, as crianças também, e no final já estava tudo muito tranquilo, tudo familiarizado (Fernanda, 2021).

No início foi bem difícil, era até um pouco desagradável, porque a gente ficava nervoso, era tudo novo, bem amador. Com o tempo a gente vai aprendendo coisas novas, todo dia cortando papel e EVA para criar materiais novos, muito eu até guardei. Foi um desenvolvimento. No início tudo era bem amador e aí a gente vai aprendendo a editar vídeo, jogos e no final a gente vai pegando o jeito, tanto que foi ficando menos cansativo o processo, eu não precisava mais ficar o dia inteiro preparando conteúdo, estava bem mais tranquilo e leve, e a tecnologia proporciona isso também,

essa facilidade e auxílio na produção de bons conteúdos. É bom dizer que a gente encontra muita coisa, mas às vezes é preciso adaptar para que converse com o conteúdo e fique como queremos (Renata, 2021).

No princípio foi muito estressante, depois foi melhorando e passamos a interagir com maior tranquilidade e no final com maior segurança e aproveitamento (Lourdes, 2021).

Diante dos relatos das professoras, revela-se que no início, devido ao imediatismo de começar, sem o devido preparo, as aulas remotas foram difíceis, desafiadoras, desesperadoras e que causou insegurança. A professora Nágila retomou uma questão pessoal que a impediu de utilizar materiais pedagógicos aos quais estava acostumada, mas informa que foi buscando por materiais aos quais tinha acesso em casa e foi reinventando sua prática pedagógica. Ela conta a situação de que, inicialmente, entrava em pânico quando a internet “caía” e não conseguia voltar para a aula e, com o passar dos meses, foi aprendendo a lidar com essa situação e outros imprevistos. Observa-se que essa é uma questão peculiar do uso das tecnologias, no qual nem tudo está ao alcance do professor; o próprio aparelho, o computador, o celular, a internet e outros podem ser gatilhos para uma frustração durante o ensino mediado pelas tecnologias, ou seja, o docente pode estar preparado para a aula, para o uso das TICE, mas algumas questões, como o da internet não funcionar, a energia acabar, o filho chamar, o cachorro latir e outros tornam tudo um caos para os professores do ensino *on-line* (Figura 12).

Figura 12 - Charge ilustra a realidade de uma professora durante o Ensino Remoto Emergencial



Fonte: Charge do artista Fernando Motta retiradas do perfil @desenhosdonando no instagram.

A professora Fernanda conta que reviu algumas de suas aulas e percebeu evoluções em sua postura que antes era “travada” e, com o tempo e costume com as aulas *on-line*, passou a ficar mais familiarizada. Já a professora Renata conta que, por mais desagradável que tenha sido o início, considera que foi um desenvolvimento, em que, a cada aula, criava novos materiais. Um exemplo interessante que relata é que, no início da suspensão das aulas, produzia conteúdos considerados por ela amadores e que o processo de criação era cansativo, mas que, com a prática, é possível tornar o momento menos desgastante. Pischetola (2016) afirma que, em muitos casos, o uso cotidiano das mídias para a aquisição das habilidades digitais se torna mais importante que uma formação teórica. Isso justifica o fato de que, mesmo sem o devido preparo para todas as ferramentas ou para as que elas queriam utilizar, foi com o tempo e com o uso frequente das TICE que as professoras foram se adaptando e aprimorando suas didáticas e propostas pedagógicas.

Destaca-se um trecho da fala da professora Renata em que diz: “[...] a gente encontra muita coisa, mas às vezes é preciso adaptar para que converse com o conteúdo e fique como queremos”. Ou seja, ela tem consciência que, diante de diversos conteúdos disponibilizados na internet, é preciso ressignificá-los para que sejam aplicados de forma efetiva, de modo que conduzam ao processo de aprendizagem das crianças. Lacerda Santos e Braga (2012) citam um exemplo de que, quando as tecnologias são utilizadas sem uma abordagem pedagógica e

de forma descontextualizada, é como se as TICE tivessem a mesma função do parquinho na escola de Educação Infantil.

A imposição do ERE afetou a rotina de todos, de um dia para o outro. A casa das pessoas virou o escritório ou a sala de aula, um local de descanso se transformou no ambiente de trabalho e, para isso, mudanças precisaram ocorrer. Foi perguntado às professoras a respeito dessas mudanças na rotina, em sua casa, durante a suspensão das aulas presenciais e os desafios para que fosse possível ministrar as aulas on-line.

Você vai rir de mim, mas eu não tinha internet em casa. A única internet que eu tinha era a do celular e às vezes eu usava como wi-fi para assistir um filme no computador. Então, a primeira coisa foi contratar um plano de internet. Além disso, precisei mudar toda a rotina da minha casa, pois enquanto eu estava trabalhando minha filha estava em aula, também on-line, e ficava ela de um lado da mesa e eu do outro, controlando até o que ela falava, para não atrapalhar a minha aula e os alunos a ouvirem. Peguei a parede da minha sala e coloquei um monte de enfeite e depois no retorno presencial precisei pintar a parede de novo de tanto durex e estragos do durex, mas faz parte, essa decoração tornava as aulas mais atrativas (Nágila, 2021).

Eu precisei mudar todo um quarto na minha casa. O meu quarto virou uma sala de aula, tive que mexer na parede, pois toda aula eu colocava uma coisa diferente para chamar atenção. Minha rotina mudou bastante também. Dar aula de casa é uma coisa muito complicada, pois casa é um lugar de refúgio, de descanso e no início foi difícil assimilar essa questão de que ela era a minha casa, mas que eu não podia dormir ou descansar porque eu estava trabalhando. No início essa conciliação foi um pouco complicada (Fernanda, 2021).

Eu ganhei um quadro bem grande, então eu consegui pendurar ele na minha estante no meio da sala e todo dia eu precisava mudar a minha mesa, porque ela ficava na lateral do quadro e eu precisava virar para ficar na frente do quadro, além disso, meu esposo tinha que sair da sala toda vez que a aula começava (Renata, 2021).

Precisei mudar tudo praticamente. A minha rotina, os ambientes da minha casa, a disposição dos móveis e até contratar uma internet melhor porque a minha não estava suportando tanto o uso, era todo mundo em casa precisando de internet ao mesmo tempo (Lourdes, 2021).

As respostas revelaram diversas mudanças que as participantes precisaram fazer em casa para as aulas. Na fala da professora Nágila, ela conta que precisou contratar um serviço de internet, pois não tinha em casa e a professora Lourdes alterou seu plano para que ele conseguisse atender a demanda de toda a família que estava em casa. Um custo extra para o qual essas professoras não tinham o planejamento, mas precisaram fazê-lo e sem que isso fosse custeado pelo Colégio.

Para a professora Fernanda, foi complicado conciliar o fato de que a sua casa, além de um lugar para refúgio e descanso, passou a ser o seu local de trabalho. Todas precisaram alterar os ambientes da casa para que pudessem ministrar as aulas. Isso modificou as relações entre casa e trabalho e afetou também a rotina de quem mora com elas. A professora Nágila, por exemplo, além de ministrar as aulas, precisava acompanhar a filha que também estava no ensino on-line, e a professora Renata solicitava que o esposo saísse da sala da casa toda vez que ela ia iniciar uma aula. Tais questões mostram os efeitos complexos do ensino on-line.

As declarações das professoras giravam em torno de um lado que vai além do profissional. Elas nunca imaginaram que um dia precisassem utilizar a casa como sala de aula. Quis-se trazer esta pergunta à dissertação à luz do que os efeitos da pandemia e do ERE causaram no universo educacional, mostrando que o futuro chegou mais cedo do que muitos imaginavam. Alguns autores revelam que, na motivação para o uso das TICE na educação, os professores são os atores principais dessa ação, como colocam Pischetola (2016) e Schuhmacher *et al.* (2017), mas pouco se fala sobre o momento e as condições dadas para a prática. A suspensão das aulas presenciais e o uso do ERE vieram para reforçar essa discussão sobre a prática e em que condições - físicas, mentais, estruturais, epistemológicas e didáticas - os professores se encontram para esta ação. Fatores esses que podem ser determinantes para criar barreiras entre escola e as tecnologias, como afirmam Schuhmacher *et al.* (2017).

Em relação às duas últimas questões apresentadas, as respostas das professoras em relação à rotina, conforme mostrado na Figura 12, observa-se que a questão de nunca terem ministrado uma aula on-line para crianças criou uma dificuldade em adaptação e de receber apoio para conciliar as atividades domiciliares e a rotina de trabalho. Isso pode ser confirmado na pesquisa do Instituto Península, que revelou que 53,9% dos professores de instituição particular entrevistados gostariam de ter recebido das instituições em que trabalham um apoio para conciliar a rotina da casa e as atividades laborais.

A pergunta seguinte questionava as professoras participantes em relação ao que elas gostaram de fazer nas aulas on-line que não era possível na sala de aula presencial. Algumas respostas relataram que o uso das tecnologias como mediação do ensino *on-line* proporcionou novas aprendizagens e relações com os estudantes e seus familiares, mesmo que isso tenha sido desgastante, as tecnologias conseguiram aproximar os envolvidos.

Olha para ser bem sincera, eu não gostava das aulas on-line. Pois demanda muita energia, inclusive emocional, porque a gente tá ali com a família da

criança em casa assistindo, então você tem que ter todo cuidado, os mínimos de uma palavrinha que sai errada ou que a família pode entender mal. Então, a gente fica o tempo todo muito tenso e as crianças da Educação Infantil, a maioria não se adapta bem. Eles não mantêm uma assiduidade, têm muitas faltas, além disso, eles ficavam entediados, com raiva, você via que a mãe era obrigada a desligar a aula. Por mais que você preparasse uma coisa surpreendente, porque na Educação Infantil a gente precisa estar o tempo todo elaborando coisas incríveis e na aula on-line muito mais, que exige uma maior dedicação nesta preparação, ainda assim as crianças não estavam 100% ali, porque eles têm um tempo de concentração nesta idade muito pequena e aulas no ano passado tinha a duração de 30 minutos, então os 20 primeiros minutos as crianças estavam ali envolvidas, mas depois não estavam mais e você tem que quebrar a cabeça para trazê-las para aula. Então assim, particularmente eu não gostei da experiência. Claro que a gente faz o melhor, a gente se dedica, mas foi uma experiência que para mim foi muito desafiadora e que não foi fácil. Eu não consigo te falar assim “Olha tal coisa foi boa”, talvez o aprendizado que hoje essa questão da tecnologia é legal, eu não vou ter dificuldade, a hora que precisar pode contar comigo, mas em relação a didática, o dia-a-dia foi bem difícil (Nágila, 2021).

De utilizar jogos on-line, eles gostavam bastante, principalmente do jogo da memória on-line e é algo que na sala de aula presencial isso é um pouco mais complicado de fazer, e no on-line deu super certo (Fernanda, 2021).

Assim, o que eu acho que foi interessante foi a participação das famílias que não é possível no presencial. Às vezes não é tão bom, mas às vezes no ensino on-line foi muito boa a interação com as famílias e acredito que até as crianças se sentiam mais seguras, mais a vontade porque o pai e a mãe estavam ali do lado, algo que as famílias me relatavam muito era de possibilidade de poderem acompanhar os filhos mais perto (Renata, 2021).

Poder atender os estudantes individualmente em horários variados (Lourdes, 2021).

As respostas das participantes tiveram declarações particulares a respeito da pergunta, o que mostra que a experiência foi distinta e apresentou, para cada uma, um aprendizado ou uma nova forma de trabalho com o uso das TICE no ERE. A professora Nágila foi a que teve um relato mais extenso e que abordou diversos tópicos importantes em relação à vivência com o ensino *on-line*. O primeiro deles é a constatação de que não gostou da experiência com as aulas *on-line*, o segundo foi a presença das famílias durante as aulas, que a fez ter mais atenção em relação ao que conversava com as crianças. Ela relata que precisou criar diversas atividades que prendessem a atenção das crianças de quatro anos de idade, que se dispersavam muito e também tinham seus desesperos com as aulas *on-line*, ao ponto de chorarem e os pais desligarem a aula. Essas questões, levantadas por Nágila, revelam um esgotamento do profissional, do estudante e da própria família; mas, para a professora, acaba

sendo mais difícil administrar a situação quando não se encontra no mesmo espaço físico da criança.

Figura 13 - Imagem feita por uma mãe viralizou na internet e evidenciou o sofrimento de um estudante em meio às aulas on-line



Fonte: Jana Coombs | Reprodução.

A professora Fernanda revela que as aulas remotas possibilitaram o uso de jogos *on-line*, principalmente um jogo da memória que agradou bastante as crianças e que, por vezes, essa didática no presencial se torna complicada de ser realizada. Já as professoras Renata e Lourdes tiveram em comum a fala de que o ensino *on-line* proporcionou uma proximidade com as famílias e os estudantes, na qual puderam ter uma boa relação com as famílias e atender individualmente às crianças. A professora Renata afirma que as crianças ficavam mais à vontade com a presença dos pais as acompanhando e os pais relatavam que gostavam dessa situação. Infelizmente, sabemos que essa não é uma realidade de todas as famílias, principalmente as que possuem pais que não puderam atuar em *home office*.

A última pergunta do questionário foi inspirada no livro de Lacerda Santos e Braga (2012), em que perguntaram a um grupo de trinta professores da Educação infantil qual era a opinião deles sobre as aplicações da informática na Educação Infantil. Os pesquisadores receberam cinquenta e cinco respostas que foram discutidas e depuradas para, no final, chegarem a dez proposições divididas em dois eixos: Eixo 1 - Posicionamentos Positivos e Eixo 2 - Posicionamentos Negativos (Quadro 4).

Quadro 4 - Proposições positivas e negativas da aplicação da informática na Educação Infantil

EIXO 1 Posicionamentos Positivos	EIXO 2 Posicionamentos Negativos
O computador diverte as crianças e torna as aulas mais interessantes;	É muito complicado usar a informática na educação de modo sério. Acaba ficando tudo muito enrolado, sobretudo para o professor;
A Informática Educativa refina o raciocínio das crianças pequenas;	A informática demanda muito tempo do professor;
O computador exige uma nova postura por parte do professor, o que é sempre bom;	A informática educativa é um engodo: muitas promessas e poucas realizações;
É preciso reinventar a organização de o trabalho pedagógico para inserirmos o computador. Isso é muito estimulante para o professor;	O computador é constrangedor porque as crianças não precisam do professor para ensinar nada. Parece que elas nascem sabendo usar a informática.
A informática Educativa reinventa a sala de aula e uma nova relação educativa é instaurada.	Acho prematura usar computador na escola da Educação Infantil, onde a criança necessita de outras bases para iniciar o Ensino Fundamental.

Fonte: Lacerda Santos e Braga (2012).

Os autores concluíram que os professores ao mesmo tempo em que declaram adesão ao computador como meio didático, também declaram repulsa à ideia da inserção do computador em sua prática docente. Uma dos fatores que podem romper estas ideias de repulsa ao uso das tecnologias na prática é a formação dos profissionais para esse uso. Como afirmam Lacerda Santos e Braga (2012, p. 55):

[...] programas de formação continuada para docentes de Educação Infantil devam concentrar esforços na identificação de situações positivas com o uso do computador na educação e de estratégias imediatamente abordáveis pelos professores, a fim de se romper resistências e de se abraçar possibilidades, que são muitas e variadas, como tem revelado a pesquisa e a prática neste campo de conhecimento.

Mesmo em contextos diferentes e com a distância de nove anos entre as pesquisas, em relação às respostas das professoras, já discutidas nesta dissertação, é possível observar novas percepções a respeito do uso de tecnologias no segmento da Educação Infantil, opiniões essas que surgiram devido à imposição do ensino *on-line* diante da suspensão das aulas presenciais.

Minha opinião antes da pandemia era que Educação Infantil não podia ocorrer a distância porque a criança precisa muito do concreto, de vivências, tocar as coisas, olhar, sentir os cheiros, socializar e interagir e a pandemia o uso da tecnologia afastou bastante essas percepções. Eu penso que em uma necessidade eu acredito que a gente atende alguns casos, por exemplo, a minha filha ela tem TEA que é o Transtorno de Espectro Autista

e ela se deu muito bem com as aulas on-line, tirou notas melhores, participava das aulas, coisa que em sala de aula ela não fazia, então eu acho que em alguns casos muito válido, vão ter crianças que vão dar um salto e se desenvolver muito mesmo na Educação Infantil utilizando da tecnologia, mas eu continuo com a minha opinião anterior de que a Educação Infantil ela precisa do contato físico, das interações, da vivência mesmo. Eu acho que o conhecimento ele se dá sim. Penso que no presencial é preciso uma vez ou outra o uso das tecnologias. Eles adoram porque isso faz parte da vida deles. Quando a gente chega em sala e diz que vai ter um jogo eles ficam enlouquecidos. As crianças têm muita facilidade e aprendem muito rápido, tem que ter o uso das tecnologias, tem que ter é parte da vivência (Nágila, 2021).

Eu mudei totalmente de opinião. Eu sempre fui muito a favor de tecnologia em sala de aula, é algo que eu sempre trouxe para as minhas aulas, eu sempre gostei muito. Eu, antes da pandemia, comprei uns óculos virtuais para trabalhar em sala e eles gostavam bastante. Vendo na prática as aulas à distância foi algo surpreendente, pois não esperava que fosse da forma que foi, por exemplo, utilizei o formulário Google e eles amaram a ferramenta, uma coisa que nunca imaginei utilizar com crianças e eles nunca nem tinham visto. Um dia eles tinham que apresentar alguns cartazes no Google Apresentação e saíram produções muito legais e as crianças gostaram muito de fazer, eu tive um retorno muito positivo dos pais. Eu gostei, também, que alguns pais me mandavam vídeos dos estudantes realizando as atividades que é algo que a gente não vê, o processo, apenas o resultado final. E por fim, acho que o uso das tecnologias em sala de aula é extremamente importante porque o mundo mudou, as crianças são tecnológicas, então nós precisamos acompanhar esta geração (Fernanda, 2021).

Hoje eu vejo que é viável sim utilizar, na verdade muito antes eu já tinha essa noção, pois na escola em que eu trabalhava a gente fazia o uso do tablet com as crianças pelo menos duas vezes na semana, e era algo obrigatório, e eles jogavam, brincavam, e era algo muito prazeroso para as crianças. Então, com a pandemia, a gente trouxe mais essa importância para a sala de aula. Com o retorno, as crianças ainda precisam cumprir os distanciamentos, então os jogos on-line são uma ferramenta importante ainda no presencial. Eu acredito que esse uso na pandemia veio para agregar bastante na educação (Renata, 2021).

Sempre acreditei que a educação precisa alcançar todas as esferas do conhecimento, a fim de construir um aprendizado significativo e prazeroso para as crianças. Eu acho que o uso da TICE na Educação Infantil é mais uma ferramenta nesse processo (Lourdes, 2021).

Avalia-se que há em comum com todos os professores - da pesquisa de Lacerda Santos e Braga (2012) e desta dissertação - a importância do uso das TICE em sala de aula e que essa ferramenta proporciona aulas interessantes e divertidas para as crianças. Isso ocorre, principalmente, quando as ferramentas já fazem parte da realidade delas fora do ambiente escolar e apresentam vantagens no uso das tecnologias para ela (BUCKINGHAM, 2010,

2012; STAA, 2011; VOLTARELLI, 2019; DEMO, 2007), como foi apresentado no tópico 2.2 desta dissertação.

A professora Nágila, em sua resposta, aponta para a questão da vivência das crianças na Educação Infantil, o que resume a questão da função social do segmento. É um desafio para o professor da Educação Infantil o uso de tecnologias para crianças, mas ele não é impossível; ao mesmo tempo precisa ser trabalhado conforme o que orientam as Políticas Públicas educacionais dispostas, por exemplo, nos artigos da LDBEN (1996), nas 10 competências da BNCC (2018) e no ECA (1990), elevando o discurso sobre o direito das crianças.

No retorno às aulas presenciais, a professora Renata revela que as tecnologias continuaram a ser utilizadas, principalmente com as restrições que se mantiveram, como o uso de máscaras e o distanciamento social. Ela cita que se utilizou de jogos *on-line*.

Observa-se, por meio desta última pergunta, que houve mais relatos positivos quanto ao uso das tecnologias na Educação Infantil que negativos. A pandemia revelou a essas professoras que o uso das TICE para as crianças de quatro e cinco anos e para o segmento da Educação Infantil exige um trabalho exaustivo no que concerne à atividade pedagógica a ser realizada, a fim de garantir o aprendizado.

As discussões a respeito do ensino *on-line* na Educação Infantil nos apresentam a realidade de uma educação que é possível, sim, mas apenas quando a tecnologia é utilizada de forma contextualizada e dentro da escola, mediada pelos professores, como argumentam Machado (2013), Voltarelli (2019), Lacerda Santos e Braga (2012) e Buckingham (2007, 2010, 2012). Quanto utilizada como mediação para o ensino e a aprendizagem, em que professor e estudante se encontram em espaços físicos diferentes, como proposto pelo ERE, percebem-se as grandes ocorrências de um ensino que oferece oportunidades, mas que este uso frequente, como o que vem ocorrendo, não pode excluir o papel da escola para as crianças; pois a convivência com seus pares e com seus processos educativos é imprescindível para elas, como justificado por Marques (2017), Marques (2019), Gomes e Voltarelli (2020) e Corsaro (2011). Nada melhor do que a escola para que isso ocorra e que as tecnologias estejam lá para auxiliar nesses processos dos desenvolvimentos das crianças.

No tópico que seguinte, será realizada uma análise das respostas que fazem referência diretamente às experiências das professoras sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação Comunicação e Expressão (TICE) no contexto da pandemia. Com base nesta análise, serão apresentadas as tipologias de aproximações e afastamentos do uso das TICE durante o contexto da pandemia.

6.3 Resultados: Aproximações e Afastamentos das TICE

Da entrevista semiestruturada realizada com as quatro professoras, foram selecionadas cinco perguntas que fazem referências diretas às relações delas com o uso das TICE. As questões permitiram que as entrevistadas expressassem o que elas sentiram de dificuldades, de facilidades, de surpresas, de decepções, agrados e incômodos diante do uso das TICE no contexto da pandemia. “É fundamental estudar as representações construídas pelos professores a fim de se compreender a recusa ou a aceitação do computador na escola e quais implicações provocarão determinadas modalidades de uso” (LACERDA SANTOS; BRAGA, 2012, p. 65).

Dentre essas perguntas, foi questionado sobre quais foram as maiores dificuldades e as facilidades delas com as TICE durante as aulas remotas. No decorrer das entrevistas, surgiram assuntos novos relativos ao uso e ao contexto de pandemia que não foram abordados nos capítulos anteriores desta dissertação. Fatos esses que fizeram parte da vivência das entrevistadas e colaboraram para que as professoras se aproximassem ou se afastassem das TICE e que geraram reflexões sobre o uso de tecnologias em meio a uma crise sanitária. Em relação às dificuldades, elas relataram:

*Eu acho que a questão de se reinventar e às vezes ali a aula se tornava monótona e a gente precisa muito de algo na Educação Infantil que seja atrativo, que envolva a criança. A gente tinha acesso a muitas ferramentas. A tecnologia ela disponibiliza uma série de jogos, de apps, em que você pode construir histórias e outras coisas, mas às vezes **é difícil utilizar a ferramenta dentro de tudo que ela oferece e aí os trabalhos ficam muitos primários**, acho que essa é a palavra, e isso dar uma **insegurança na hora da exposição durante a aula**. Nas aulas para as crianças de quatro anos elas precisam do **apoio dos pais e alguns pais tinham dificuldades**, mas a escola disponibilizou um tutorial, em vídeo, para mostrar aos pais como a plataforma funcionava, mas ainda sim eu vejo que **os pais utilizam muito o básico** (Nágila, 2021, grifo nosso).*

*Vou te dizer que **não tive grandes dificuldades não**. No início mesmo a **dificuldade foi na adaptação das crianças**, como foi tudo muito novo para elas **tinham dificuldades no uso do microfone, questão de postagens da aula**, pois as famílias não tinham familiaridade com a ferramenta então não postavam as atividades. Mas em relação a mim, **não tive dificuldades, foi mais esse auxílio que precisei dar às famílias que demandam um tempo**, pois elas tinham dificuldades (Fernanda, 2021, grifo nosso).*

*Eu não tive muitas dificuldades, com as formações dadas pela escola eu consegui dar continuidade ao trabalho normalmente. **Mas minha maior dificuldade foi com a internet**, pois onde moro muitas pessoas utilizam a*

*mesma internet, então aconteceu de três vezes a minha **internet cair e para não ficar sem conexão peguei meu celular e utilizei como roteador**. Outra coisa é que com o tempo as aulas vão ficando monótonas, e a gente fica sem tanta novidade para apresentar para as crianças, então eu tive que recorrer a vídeos de contação de histórias para trazer uma maior atenção das crianças, pois elas se dispersam muito, o que me fez aprender com outras tecnologias, além do que a escola oferecia* (Renata, 2021, grifo nosso).

No princípio a familiaridade com as ferramentas, depois foi manter o nível de interesse dos estudantes na aula on-line (Lourdes, 2021, grifo nosso).

Elas também apresentaram relatos sobre as facilidades:

Eu acho que nada (risos). Porque assim, demandou muito tempo de estudo. O pessoal fala assim lá na escola: “Nossa você se vira em tudo” e eu falo “Gente, eu estudo (risos), eu procuro, eu corro atrás, não é tão simples assim”. Eu sento horas, e quantas horas eu não fiquei ali tentando, quebrando a cabeça dizendo para mim mesma que aquilo ali não ia me vencer, então assim, eu acho que nas facilidades foi o apoio dos colegas, sempre todo mundo muito prestativo, querendo ajudar. Sem esse apoio, eu penso que não foi nada fácil. Teve muito estudo, muito tempo dedicado e alguns cabelinhos brancos (risos) (Nágila, 2021, grifo nosso).

Eu achei que para acompanhar os estudantes de uma certa forma foi melhor e mais fácil. Eu tive a sensação de que por mais que tivéssemos dando aula on-line eu conseguia acompanhar bem as crianças que participavam. Tive mais tempo para ouvir, onde elas podiam ligar o microfone para falar, eles gostavam de mostrar as atividades, então eu acho que essa parte da participação foi bem bacana nas aulas on-line (Fernanda, 2021, grifo nosso).

Eu achei tudo bem prático, principalmente as ferramentas da Google, pois eu fiz um curso que utiliza a plataforma Zoom e eu achei bem mais complicado que o Google Meet (Renata, 2021, grifo nosso).

Maior facilidade com relação à pesquisa de recursos para as aulas, na internet tive acesso a vários conteúdos para crianças o que é bom, facilita o trabalho (Lourdes, 2021, grifo nosso).

Nos relatos, percebe-se que todas tiveram algum tipo de dificuldade, mesmo afirmando que não, como fizeram as professoras Fernanda e Renata; porém, elas colocam situações claras, como a de manter a atenção das crianças. Diante dessas situações, podemos sugerir algumas hipóteses que podem justificar a falta de motivação das crianças em participarem das aulas ou se manterem atentas: a falta de um trabalho pedagógico contextualizado com uso das tecnologias (PISCHETOLA, 2016; MACHADO, 2013) ou a falta de criatividade das professoras com esse uso, que pode causar aulas monótonas, o que se torna um desafio nas aulas on-line, pois o estudante mais recebe os conteúdos da aula do que

de fato participa dela, visto que a proposta do ERE é seguir um modelo tradicional da sala de aula presencial (JOYE *et al.*, 2020). O que se sabe é que isto não é válido, a dinâmica para o uso do ensino mediado pelas tecnologias precisa ser praticada em um formato diferente. No que se refere à criatividade dos professores no uso das TICE, Lacerda Santos e Braga (2012, p. 43) colocam que essa é uma problemática dos cursos de formação docente:

É um instrumento essencial para se assegurar a dinamização da sala de aula interativa e a reinvenção dos materiais didáticos, sejam eles convencionais ou inovadores, em função de necessidades específicas nas relações educativas específicas.

A professora Nágila relata insegurança no uso das tecnologias. Segundo ela, isso ocorria devido à falta de costume ou familiaridade com as ferramentas e com os processos nos usos das TICE. Essa questão também foi colocada pela professora Lourdes. Mesmo diante das dificuldades, elas estudaram, aprenderam e se reinventaram.

As professoras também citam as questões de falta de preparo das famílias para o uso das tecnologias. As crianças precisavam do auxílio delas e as famílias precisavam das professoras, o que parece ter causado um desgaste no fato de as docentes precisarem dar essa assistência em questões, consideradas por elas, primárias ou básicas no uso de um computador. Essa questão das famílias nos mostra que, no contexto do uso do ERE, elas precisam de formações sobre a forma efetiva de uso e conhecimentos técnicos no auxílio das tecnologias para, assim, também cumprirem o seu papel na formação da criança (BRASIL, 1988, 1996).

Diante do que foi apresentado pelas professoras Nágila e Fernanda, podemos concluir que a maioria das facilidades não estavam diretamente ligada às tecnologias, como se tinha por objetivo na pergunta, mas em questões que permitiram que o uso das tecnologias não se tornasse tão penoso, como: o apoio de colegas, relatado pela professora Nágila, ou a proximidade que tiverem com os estudantes, como colocado pela professora Fernanda, que relata ter tido facilidade para acompanhar os estudantes em suas particularidades e da participação delas nas aulas. As professoras Renata e Lourdes simplesmente responderam que as facilidades giraram em torno das possibilidades que as tecnologias oferecem: vasto conteúdo para crianças e que a escola adotou ferramentas acessíveis e que, assim, essas duas questões facilitaram o trabalho pedagógico.

Observa-se com as respostas, que as dificuldades das professoras ficaram em torno de aspectos, como: gerenciamento dos conteúdos disponíveis na internet, insegurança nas exposições, auxílio às crianças e às famílias quanto ao uso das tecnologias, problemas com a

internet e em manter a motivação e o interesse dos estudantes. Em relação às facilidades, elas relatam: ferramentas Google com uma estrutura acessível e autoexplicativa, a diversidade de conteúdos disponibilizados na internet, que facilitou o trabalho pedagógico, e a proximidade com os estudantes por meio das tecnologias.

As duas perguntas seguintes questionavam as professoras sobre o que mais as incomodou e mais as agradou nas aulas *on-line*. Essa questão tinha como objetivo identificar fatores em que o uso das tecnologias pode ser incômodo ou agradável no contexto do ERE.

Sobre aquilo que mais as incomodaram, elas disseram:

*Não sei se é incômoda a palavra, mas a gente fica mais tenso, não que incomodava a **presença da família** ali, pois ela é necessária, mas te **deixa emocionalmente tenso**, é preciso agir rápido para não criar uma situação difícil (Nágila, 2021, grifo nosso).*

*Em relação às ferramentas eu não tive problema nenhum. No início foi complicado a **questão do microfone**, mas era algo que era mais da organização das famílias do que minha, pois às vezes a família deixava o microfone desligado e a criança quando ia falar eu não escutava ou quando deixava ligada todo mundo escutava o que acontecia na casa do estudante. Mas depois as crianças foram pegando o jeitinho e foi ficando mais tranquilo (Fernanda, 2021, grifo nosso).*

*A **participação das famílias (risos)**. Mas isso foi mais no início, porque no presencial não tínhamos esta presença das famílias e no *on-line* elas estão lá. **Foi um choque**, ver o pai, mãe, avó, todo mundo assistindo a aula além das crianças. Mas depois que eu me acostumei, **se tornou prazeroso** (Renata, 2021, grifo nosso).*

Absorver informações e criar recursos para manter o estudante interessado nas aulas, internet e equipamentos quando dava problema de conexão (Lourdes, 2021, grifo nosso).

Novamente as famílias aparecem nas respostas de algumas professoras como um grupo com o qual elas não estavam acostumadas a conviver em sala de aula presencial e passaram a tê-las assistindo as aulas *on-line* junto com as crianças. Essa presença das famílias causou, emocionalmente, tensões e choques, como relataram as professoras Nágila e Renata. Segundo o relato de Nágila, ela precisava estar extremamente atenta ao que dizia para as crianças com medo de ser julgada pela família.

A professora Fernanda afirma que não se incomodou com nada em relação às TICE, mas seu incômodo foi relacionado a um comportamento das crianças diante da tecnologia. Ela cita o exemplo de uma situação que a incomodava e que as famílias podiam auxiliar, mas nem sempre faziam isso, que era a questão do microfone, pois as crianças demoraram um

tempo para compreender a funcionalidade do microfone e, segundo ela, isso era de responsabilidade da família inicialmente.

Percebe-se, nos relatos, que as famílias foram para as professoras um motivo de afastamento do uso das TICE devido à presença delas quando isso não acontecia nas aulas presenciais. Esse novo relacionamento com as famílias causou tensões e choques que afetaram emocionalmente as professoras e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico; algo que foi preciso ser trabalhado à medida que o ERE durava e que as docentes foram se acostumando com a presença das famílias.

Na fala da professora Fernanda sobre os pais não auxiliarem as crianças com o uso do microfone, retoma-se a pesquisa de Medeiros *et al.* (2020), em que as famílias tiveram problemas na adaptação com as tecnologias e de não saberem como funcionavam, devido à falta de preparo que não ocorreu porque a escola não realizou. Porém, no colégio onde as professoras entrevistadas atuam, foi disponibilizado às famílias um vídeo tutorial²¹ com noções básicas da ferramenta Google Sala de Aula, em que são disponibilizados os espaços de postagem de atividades e os *links* de acesso às aulas *on-line*, em que foi apresentado às famílias quando o microfone deveria ser ligado e quando desligado. Pode-se justificar que, devido à demanda e às atividades, algumas famílias podem não ter se atentado à questão, mas isso inicialmente causava uma questão desgastante para a professora.

A partir do que foi colocado pelas pesquisadoras no artigo em relação às experiências emocionais das famílias com o ERE, as professoras aqui entrevistadas mostraram também que o período não foi fácil. Assim, temos ambos os debates em relação às questões socioemocionais e a função social de cada um - famílias e professores - no processo de educação e atenção à criança diante do ERE. Porém, nem tudo foi tão ruim; como colocado, com o tempo, as professoras, as famílias e as crianças foram se adaptando à nova realidade. Isso pode ser visto nas respostas à pergunta seguinte, em que lhes foi perguntando sobre os aspectos que, durante o ERE, mais lhes agradaram²²:

Depois de todo esse momento difícil e desafiador, quando algumas crianças retornaram para o presencial as que estavam participando mais das aulas on-line elas eram diferentes das que não participavam, então por mais que aquele acesso tivesse sido difícil, conturbado, que as crianças às vezes não queriam estar ali, mas elas participavam do processo de aprendizado, então

²¹ A professora Nágila citou em uma das respostas o envio deste vídeo às famílias e foi solicitado a ela que enviasse o vídeo para nossa análise. O que ela fez logo após a entrevista.

²² Após a realização da pergunta, a professora Lourdes manifestou que não teria o que dizer sobre o questionamento.

*assim essas **crianças que participaram** chegaram à escola com o conhecimento e o desenvolvimento muito melhor do que as que não participaram. Então, mesmo a distância com todos os desafios e dificuldades o aprendizado precisa ser um processo contínuo, tranquilo e isso está muito na **capacidade do professor de manter seu aluno ali assíduo, participante, e a família também nesta parceria percebendo a importância da participação das crianças e na motivação de que ela assista a aula**, porque eu vejo que os pais hoje em dia falam muito assim: “Não quer, então não vou colocar”, ou seja o pai não orienta, **quem decide é o filho** e na minha opinião não é assim, a criança ela precisa de um direcionamento e quem tem que dar são os pais. **Os pais parceiros** que motivaram os filhos colaboram para o **desenvolvimento deles**. Acho importante falar que as crianças que pouco se desenvolveram durante as aulas on-line, quando voltaram ao presencial **nós precisamos fazer um trabalho muito mais intenso para que ela não fique tão aquém dos outros estudantes**. Assim, o que mais me agradou foi perceber que de alguma forma **as aulas on-line deram certo**, mesmo diante dos desafios (Nágila, 2021, grifo nosso).*

*Eu fiquei mais **próxima das famílias e das crianças também**. A gente criou um **vínculo** muito grande, de **amizade** mesmo, mesmo que on-line (Fernanda, 2021, grifo nosso).*

*Eu achei **encantador esse período das aulas on-line**. No final de 2020 eu peguei algumas gravações e fui assistir algumas aulas, alguns momentos, a **alegria das crianças**, de ver que cada dia uma **fazia a oração**. A **nossa rotina**, o **afeto** que a gente criou com as crianças mesmo a distância nos **aproximou**. Então neste aspecto foi muito bom, **eu gostei bastante** (Renata, 2021, grifo nosso).*

Na resposta das professoras, percebemos que, mesmo diante de tantos desafios, elas puderam ter outra percepção sobre o ERE ao final. Inicialmente, as aulas *on-line* se tornaram algo penoso, que demandava muito trabalho, mas que, com o tempo, as docentes foram percebendo os frutos causados pelo uso das TICE. Dentre eles, a constatação de que esse uso deu certo, as tecnologias como mediadoras na conexão entre estudante e professor funcionaram para aquelas crianças que se mantiveram frequentes nas aulas, participando e realizando as atividades, pois essas não tiveram dificuldades no retorno às aulas presenciais. Porém, isso, segundo a professora Nágila, se deu por um trabalho conjunto entre a professora e a família. Ela também relata que as crianças com menos assiduidade não tiveram o mesmo desenvolvimento e o colégio precisou fazer um trabalho diferenciado com esses estudantes.

Outro ponto a ser destacado na fala da professora é o fato de que, quando as crianças não queriam assistir à aula, os pais simplesmente as tiravam de frente da tela e desligavam o computador, o que causou certa indignação por parte da docente. Porém, é preciso ser analisado todo um contexto em relação a este fato e as questões relativas à autonomia da criança, a sua participação enquanto indivíduo que possui vontades, que é sujeito e não

apenas objeto da educação (MARQUES, 2017, p. 6). Diante disso, é preciso analisar o que levou a criança a tomar a decisão de, naquele momento, não querer assistir mais à aula e o quanto uma aula *on-line* pode não ser para todos, pois há quem se adapte bem e quem não, principalmente, quando falamos de crianças com idade entre quatro e cinco anos. Ao se falar de aula *on-line* para crianças, é preciso repensar a respeito das questões sobre infância, a cultura de pares (CORSARO, 2011), a formação de professores e as Políticas Públicas voltadas para a sua proteção.

Para as professoras Fernanda e Renata, o uso das TICE proporcionou laços afetivos com as crianças e as famílias que o ensino presencial não permitia. A professora Renata afirma que assistiu algumas de suas aulas depois do retorno às aulas presenciais e isso trouxe memórias afetivas quanto às atividades realizadas com os alunos, algo que não é possível com o presencial, pois não são gravadas. Com o que foi apresentado, pode-se afirmar que os agradados vieram dos resultados de um esforço das professoras em ministrarem as aulas à distância e do que a tecnologia pôde proporcionar, mantendo as pessoas juntas mesmo que separadas.

Em uma sociedade que isola as pessoas, a internet se apresenta como um elo, um *link* com um plano social diferenciado. Podemos estar fisicamente isolados, desconectados do exterior e, simultaneamente, estabeleceremos relações significativas com outras pessoas que se encontram no mesmo virtual, mas que se localizam geograficamente em espaços distantes e diferenciados (KENSKI, 2013, p. 51).

A citação de Kenski (2013) reforça essa possibilidade que as tecnologias nos apresentam de poder se manter próximo mesmo que estejamos fisicamente distantes e criar laços significativos, mesmo diante do contexto pandêmico e de tantos desafios no uso das TICE.

Por fim, e não menos importante, chega-se à última pergunta. O objetivo da questão foi complementar o leque sobre as relações das professoras com as tecnologias ao descobrir o que foi que, durante as aulas *on-line*, mais as surpreenderam e mais as decepcionaram. Para isso, criou-se o Quadro 5, que melhor apresenta os fatos relatados pelas professoras.

Quadro 5 - Surpresas e Decepções com as aulas *on-line*

	SURPRESAS	DECEPÇÕES
Nágila, 2020, grifo nosso.	<i>O que mais me surpreendeu foi que tiveram alunos que do primeiro dia até o último dia participou de todas as</i>	<i>Não me lembro bem. Mas talvez o que te deixa um pouco desanimado é você ver uma criança ali participando e de repente</i>

	<i>atividades e das aulas com alegria e isso é incrível, pois assim durante tanto tempo uma criança tão pequena consiga ter esse compromisso, claro que isso vem dos pais, mas é legal você ver um pai que ele valoriza a escola e o trabalho do professor, e ver isso me motivou muito diariamente.</i>	<i>ela não quer mais participar aí você se desespera achando que o problema tá em você e isso me deixava triste e reflete, e às vezes não é nem isso é porque eles são muito pequenininhos e queremos que participem como nas aulas presenciais.</i>
Fernanda, 2020, grifo nosso.	<i>O que mais me surpreendeu é que eu não esperava que as crianças fossem alcançar o nível de conhecimento que elas alcançaram que fosse aprender tanto e realmente elas aprenderam muito, muito mesmo, foi algo surpreendente, claro que não é igual o presencial, mas vi crianças de cinco anos que saíram alfabetizadas.</i>	<i>De decepção eu tive apenas com a ferramenta do Google Meet, pois tinha dia que ele não funcionava direito. Eu precisava compartilhar a tela para apresentar aos estudantes e não dava certo ou a chamada caía. O chromebook que eu estava utilizando não suportava muita coisa, ele ficava mais lento e tudo isso acaba desestimulando.</i>
Renata, 2020, grifo nosso.	<i>O que me surpreendeu foi o empenho das famílias. Porque elas participaram muito, muitas se empenharam bastante ou não conseguiram, pois as crianças não se adaptaram e famílias que não conseguiram encaixar na rotina essa questão das aulas on-line. Outra coisa que me surpreendeu foi que as crianças, mesmo tão pequenas, conseguiram se adaptar muito bem às aulas on-line e incorporar aquilo à rotina delas. Tive poucos estudantes faltantes, acredito que minha turma era a que possuía mais alunos assíduos e que participavam de 12 a 13 crianças todo dia na sala.</i>	<i>Acredito que tive mais surpresas, nada me decepcionou muito.</i>
Lourdes, 2020, grifo nosso.	<i>Eu me surpreendi muito com o uso das tecnologias [...] Foi uma experiência necessária.</i>	<i>Não tive decepções.</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Novamente, nos depoimentos, foram relatadas as surpresas com o desenvolvimento das crianças diante do ensino mediado pelas tecnologias, como vê-las alfabetizadas e assíduas. Esse processo se deu pelo apoio das famílias, pelo comprometimento das crianças e, claramente, pelo trabalho realizado pelas docentes.

A professora Lourdes relatou que se surpreendeu com o uso das tecnologias, afirmando ter sido uma experiência necessária, o que nos faz refletir que o uso das TICE, mesmo que imposto, fizeram essas professoras se reinventarem, procurarem meios de atrair as crianças e proporcionar a melhor educação possível.

Em relação àquilo que as decepcionou, observa-se que não foram tantas coisas, ou seja, elas mais se surpreenderam com o uso das TICE do que se decepcionaram. Das respostas, a professora Nágila pontua a sua decepção em ver as crianças desistindo de assistir

à aula, o que a deixava bastante triste. Além disso, merece destaque uma fala dela a respeito de esperar que as crianças participem das aulas *on-line* como participavam no presencial. Essa frase da professora é um pensamento que, de certa forma, define o ERE, pois o seu diferencial é apenas que a aula é mediada pelas tecnologias, mas a didática e a prática é ainda realizada como no presencial. Nesse aspecto, retomamos na importância da formação para o uso das tecnologias e de possíveis frustrações com o uso, como aconteceu com a professora Fernanda que se desestimulava quando a ferramenta do Google Meet não atendia ao que ela precisava ou o *chromebook* começava a ficar lento.

A partir do que foi apresentado acima, ao longo da análise das entrevistas, chegou-se à etapa de classificar as motivações que levaram professores da Educação Infantil a se aproximarem e a se afastarem do uso das TICE, durante o período da pandemia da Covid-19. Entende-se que as tipologias, aqui descritas, poderão auxiliar em propostas curriculares para a formação de professores na prática das TICE.

Entende-se que, inicialmente, o que aproximou os professores do uso das TICE foi a própria pandemia e a suspensão das aulas presenciais, momento em que eles não tinham a opção de simplesmente não utilizar, pois foi preciso realizar as aulas *on-line*, com formação ou não, com equipamento ou não. Define-se, assim, que as aproximações ocorrem quando há uma formação inicial e continuada, esta última sendo proporcionada pelas instituições educacionais onde os professores atuam, porque essas capacitações serão motivadoras para a aplicação das ferramentas aprendidas em sala de aula, pois os docentes se sentirão preparados para utilizarem as TICE. “Quanto mais um professor se sente preparado para ensinar, para motivar os alunos para o aprendizado, maior pode ser a sua crença de autoeficácia” (ALVARENGA, P. 33).

Outro ponto de aproximação dos professores no uso das TICE é a respeito da ferramenta adotada pela instituição, quanto mais fáceis e dinâmicas forem as suas funcionalidades, mais utilizada será e causará menos estresse aos professores, mesmo que isso possa vir a acontecer por fatores da própria tecnologia, como uma falha no sistema. O apoio oferecido pela instituição, na qual o docente trabalha, proporciona um seguro para eles, pois sabe que há um lugar que vai lhe oferecer um suporte teórico, prático e de equipamento se assim for preciso. Além disso, o apoio dos colegas de trabalho que estão vivenciando a mesma situação também é importante, visto que pode haver troca de informações e compartilhamento de conteúdos a partir do que cada um aprendeu durante o uso das TICE.

Portanto, diante desses pontos, observa-se que a escola, além de fomentar o uso das tecnologias em sala de aula, para crianças, precisa continuamente promover formações

voltadas para o uso das TICE aos seus colaboradores, para que eles tenham mais segurança na prática e estejam, cada vez mais, preparados para situações de suspensão das aulas presenciais e para o próprio uso nas aulas presenciais. E não só para os docentes, também para as famílias, pois elas precisam auxiliar os estudantes em casa.

No discurso das professoras, elas relatam que o aprendizado por meio das tecnologias para crianças é possível, mas só puderam afirmar isto diante da vivência que tiveram no uso das TICE no ERE; ou seja, é preciso que, nos cursos de formação, os docentes tenham exemplos e experiências que mostrem a importância das tecnologias, o que elas proporcionam e o que geram de oportunidades para as aulas, pois, quando se fala sobre a utilização das TICE, há uma barreira entre o campo da teoria e o da prática. Ainda em relação aos cursos de formação, necessita-se criar dinâmicas de processos criativos, visto que o exercício da criatividade fará com os professores tenham alunos mais motivados nas aulas, de modo que participem das atividades propostas. A experiência com o ERE proporcionou, para as professoras, um novo tipo de relacionamento com seus estudantes; como relatado por elas, muitas conseguiram ter uma maior proximidade com eles, compreender melhor suas dificuldades, ouvi-los e atendê-los quando necessário individualmente. Dessa forma, observou-se que as aulas mediadas pelas tecnologias causaram novas situações nas relações entre professor-aluno, aluno-professor, professor-família, família-professor e família-aluno que não existiam antes do ERE.

Ressalta-se que a aproximação docente das TICE possibilitou reflexões e uma possível ressignificação/transição de suas crenças pedagógicas no que diz respeito ao uso das TICE para crianças, principalmente quando elas relatam que as crianças tiveram desenvolvimentos significativos, aprenderam e algumas saíram alfabetizadas.

Pode-se afirmar, diante da análise, que os afastamentos foram menores que as aproximações, e que ocorrem por questões emocionais geradas pelas dificuldades, incômodos e decepções com o uso. As professoras relataram problemas que tiveram, como a conexão de internet, problemas no sistema da plataforma Google, falta de equipamento para as aulas *on-line*. Ao se preparar uma aula, principalmente com o uso das TICE, é preciso sempre pensar em um plano B, caso o que foi planejado não funcione, mas como pensar neste plano B quando a sua principal ferramenta é a tecnologia, como ocorre no ERE?

A partir do que foi analisado, percebeu-se também que os afastamentos ocorreram pela presença da família nas aulas. Esse fator causava questões emocionais nas professoras que não ocorriam nas aulas presenciais, pois no *on-line* as famílias assistiam às aulas, acompanhavam as atividades e observavam o trabalho docente que se estava realizando, o

que causava nas docentes ansiedades, preocupações e demais tensões que podem ser fatores de afastamentos no uso das TICE, mas também do próprio trabalho. Assim, se questiona sobre quem cuida da parte emocional e socioemocional do professor? Como se é possível trabalhar com essas questões com os professores diante de um trabalho com o uso da TICE? Será que só a formação para o uso das TICE é suficiente ou também é preciso preparar o profissional emocionalmente a fim de evitar os afastamentos? Essas e outras problemáticas criadas a partir desta dissertação não puderam ser respondidas, mas se tornam inquietações para futuras pesquisas em relação ao uso das TICE na Educação Infantil e as formações para este uso, ofertadas aos professores que trabalham no segmento.

CAPÍTULO 7
CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo acadêmico sobre educação e tecnologia digital provê oportunidades abundantes para a exploração da dinâmica pedagógica, social e cultural, assim como de práticas educativas e culturais enraizadas, e oferece uma constelação sempre crescente de exemplos de transferência de práticas e tecnologias de um contexto para outro (BROWN, 2012, p. 612).

Esta dissertação teve o intuito de compreender as aproximações e os afastamentos das Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) por professoras atuantes da Educação Infantil em decorrência da pandemia da Covid-19, de um colégio particular do DF. Ao longo desta pesquisa, refletiu-se sobre alguns dos campos que giram em torno da problemática de quais são os fatores de aproximação e afastamento desses professores diante do contexto pandêmico.

No primeiro capítulo, apresentou-se a contextualização da pesquisa a partir do anúncio da OMS de que o mundo estava em alerta devido à pandemia da Covid-19, que fez com que medidas de combate à doença precisaram ser tomadas rapidamente, dentre elas o isolamento social e o uso frequente de máscaras faciais. No Brasil, a doença começou a ter seus primeiros casos em meados de fevereiro, por mais que se tenham especulações sobre ela ter começado antes, mas as medidas foram adotadas aos poucos e cada Estado foi tomando as providências para evitar o alastramento da doença. O Distrito Federal foi o primeiro a decretar medidas de isolamento social, fechando temporariamente estabelecimentos dos mais diversos segmentos, dentre eles as instituições de ensino básico e superior, por meio do Decreto nº. 40.509.

A partir da suspensão das aulas presenciais, escolas, faculdades e universidades precisaram se reinventar diante da crise sanitária. Assim, foi adotado o uso do Ensino Remoto Emergencial (ERE), porém isso só foi possível de se realizar com rapidez em instituições particulares, a partir do uso das tecnologias como mediadoras no processo de ensino e aprendizagem entre professores e estudantes. A medida precisou ser realizada com ou sem preparação anterior de professores, estudantes e famílias.

Com essa realidade existente, a motivação para a pesquisa surgiu a partir de um relato informal de uma professora de inglês que atuava na Educação Infantil, em um colégio particular do DF. Nessa conversa, a docente desabafou sobre os desafios que estava

enfrentando diante do uso das tecnologias e que aquilo estava provocando diversos problemas emocionais e comportamentais, pois ela considerou não ter facilidades com as tecnologias e uma dificuldade em compreender como elas funcionavam, acreditando que aquilo estava afetando o seu trabalho pedagógico e o desenvolvimento das crianças. Foi a partir deste relato que a pesquisadora quis compreender como se deu o uso do ERE para o segmento educacional. Assim, chegou-se ao objetivo geral desta pesquisa, que é: compreender as aproximações e os afastamentos das Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) por professores atuantes da Educação Infantil em decorrência da pandemia da Covid-19, de um colégio particular do DF. A partir deste objetivo, se construiu um referencial teórico para que essa compreensão se tornasse possível.

No capítulo 2, apresentou-se o Referencial Teórico realizado a partir de uma Revisão Sistemática de Literatura de trabalhos que se aproximavam dos descritores da pesquisa, como também de pesquisas de trabalhos disponíveis no Google Acadêmico que conversassem com os descritores e com o tema deste estudo. Também foram utilizados trabalhos conhecidos por meio das disciplinas realizadas no PPGE. Esse capítulo contemplou assuntos que faziam parte de um campo mais amplo e outros mais específicos da pesquisa.

Inicialmente, se tratou sobre a 2.1 A função social da Educação Infantil. Este tópico contemplou as principais Políticas Públicas educacionais, dentre eles a CF (1988), o ECA (1990), a LDBEN (1996), o PNE que estipulam as legislações sobre educação, mas também a respeito da criança, e a BNCC (2018), que expõe os fatores a serem considerados no currículo do ensino básico e as 10 competências gerais essenciais para a aprendizagem. No tópico, se discutiu os direitos fundamentais das crianças e a necessidade de uma união na formação integral deste cidadão, que parte não só da escola, mas também das famílias.

O tópico seguinte - 2.1.1 A Sociologia da Infância e a Cultura de Pares no contexto pandêmico - trouxe uma reflexão a respeito da infância e da criança. Coloca-se que a Educação Infantil é um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança, mas, para isso, o currículo do segmento precisa ser construído para as crianças, enquanto sujeitos, partícipes, protagonistas ativos na sociedade. Porém, infelizmente, a estrutura dos adultos não permite que as crianças tenham essa participação na sociedade, elas não são escutadas e tentam se encaixar à cultura já construída.

A escola ainda tem sido o espaço onde as crianças mais interagem, negociam, vivenciam a sua geração no convívio com seus pares e esse ambiente é muito importante na formação e no desenvolvimento integral delas. Para que, de fato, as crianças sejam reconhecidas como ativas, com vontades e opiniões, é preciso desconstruir as questões

estereotipadas acerca da infância e da criança; além disso, as Políticas Públicas precisam estar alinhadas à realidade das crianças, principalmente as voltadas para as questões educacionais, como o currículo da Educação Infantil.

Posteriormente, em 2.2 As tecnologias na Educação Infantil e a Covid-19, foi colocado em debate os desafios do uso das TICE no ERE, conflitos esses que partiram do fato de as crianças terem pouco acesso às tecnologias no ambiente escolar e fora dele as tecnologias serem utilizadas para a diversão e o entretenimento. Famílias, instituições, entidades e demais setores educacionais questionaram o uso do ERE para as crianças, que possuíam seu valor em argumentos, mas que foram antecipados quanto ao debate, já que a pandemia perdurou por muitos meses, mas do que se esperava.

É legítima a discussão sobre a utilização das tecnologias com as crianças, principalmente as de quatro e cinco anos de idade, mas verificou-se que muito se fala sobre a negação do uso pelas crianças e pouco se fala sobre os benefícios, que costumam ser maiores, pois as TICE já fazem parte da realidade e do contexto desses sujeitos fora da escola. Apresentou-se pesquisadores que fomentam o uso pelas crianças e o quanto as TICE podem auxiliar no desenvolvimento delas. Porém, na pandemia, surgiu a discussão sobre a participação das famílias neste processo, pois elas começam a ter uma função redobrada em proporcionar a essas crianças o auxílio necessário para o uso das tecnologias, o que causou uma série de problemas emocionais e comportamentais nas famílias e, conseqüentemente, nas crianças.

Um ponto importante a se destacar é sobre até que ponto o ERE cumpriu com o que é disposto nas Políticas Públicas Educacionais e na Base Nacional Comum Curricular, no que diz respeito à função social da Educação Infantil. Esse questionamento não pode ser respondido por esta dissertação, pois não era esse o objetivo, mas pode servir como uma partida para futuras pesquisas.

Dentro deste tópico, 2.2.1, refletiu-se sobre as desigualdades no acesso às tecnologias antes e durante a pandemia. Mesmo se tratando de uma pesquisa realizada com professoras de uma instituição particular, não se podia deixar de citar em relação a um grande desafio enfrentado no Brasil, o acesso desigual às tecnologias e a piora dos índices durante a pandemia da Covid-19. A exclusão digital potencializou as desigualdades sociais e afetou diretamente os estudantes das classes sociais mais baixas, pois eles não tiveram a oportunidade de continuar com os estudos de forma efetiva, afetando a realização de exames e vestibulares, como o Enem 2020, e conseqüentemente os índices da Educação Básica. Certamente, veremos grandes reflexos da falta de acesso às tecnologias e da ausência das

aulas ao longo dos anos. O debate a respeito dessa exclusão para estudantes concerne o direito fundamental à Educação de crianças e adolescentes.

O último ponto, 2.3 Os professores e suas relações com as TICE durante a pandemia da Covid-19, começou apresentando o caso de dois professores que viveram momentos frustrantes com o uso das TICE durante o ERE, e os motivos apontados para isso foram diversos, como a dificuldade com as tecnologias, a angústia de não conseguir dar a aula preparada devido a um problema na plataforma utilizada, a falta de participação dos estudantes e outros. Percebeu-se que, mesmo com formação ou sem formação, as emoções boas e ruins durante uma aula *on-line* dependem das possibilidades das tecnologias colaborarem, mas também dos estudantes e das famílias. Para os professores, o ERE causou um trabalho que requer o dobro de dedicação e criação, para que as aulas não fiquem monótonas e sem didática. Verificou-se que as frustrações são, sim, causadas por falta de preparo, de formação, mas não é só isso, ainda mais em contexto de crise sanitária, em que as emoções estão exaladas diante de tantas situações tristes, o isolamento e o distanciamento social.

O capítulo 3, inicialmente, contextualizou algumas das pandemias que já existiram na história mundial e apontou que elas possuem muitas coisas em comum e outras foram aprimoradas diante dos avanços da ciência. Uma dessas semelhanças é encontrada nas medidas de enfrentamento da doença, mas também na educação com o uso do ERE em outra situação, porém por meio do rádio, em que estudantes recebiam os conteúdos por meio dos canais de rádio. Como foi apresentado, em algumas regiões no Brasil, o rádio ainda foi utilizado em pleno século 21. Define-se o ERE como uma forma de promover a continuação das atividades pedagógicas mediadas pelas tecnologias, transferindo as aulas presenciais para o *on-line*. Além disso, se apresentou o problema relativo ao fato de que as escolas públicas demoraram em aplicar o ERE e enfrentam a realidade de que nem todos os estudantes possuem condições de acessar as aulas e os conteúdos, e que a esperança atual é de que professores dessas instituições sejam vacinados para que as aulas presenciais retornem ainda no segundo semestre de 2021.

Os tópicos 3.1- Ensino Remoto e a Educação a Distância - e 3.2 - O Ensino Remoto e o futuro da Educação - elevam o debate a respeito da EAD e sua história, que percorre alguns anos, e que a adoção do ERE, nesse contexto, pode colaborar para um grande futuro para o EAD, já que as visões sobre a modalidade serão outras e as buscas por cursos à distância aumentaram nos últimos meses. A suspensão das aulas causou o ressurgimento do debate sobre a Educação Domiciliar, funcionando como uma oportunidade para os defensores da

causa, no entanto, como descrito ao longo desta dissertação, a vivência da criança dentro do ambiente escolar é valiosa para a sua formação integral.

No capítulo 4, são apresentados dois tópicos. O primeiro deles, 4.1 Formação Superior para a Educação Infantil e o uso das tecnologias educacionais, descreveu a história da formação de professores no Brasil, abrangendo a escola normal para homens, a desvalorização da profissão, a feminização do magistério e os poucos avanços no currículo na formação de professores. Observou-se que ainda existem currículos tradicionais, que não acompanham a contemporaneidade, por exemplo, o fato de que ainda são incipientes as disciplinas de tecnologias na educação no processo de formação dos futuros professores de cursos de licenciatura e, principalmente, nos de pedagogia. Essa é uma realidade que vem mudando e a experiência do ERE mostrou que a formação é mais do que necessária.

O segundo tópico, 4.2 Reinvenção ou Imposição do uso das TICE durante a pandemia, apresentou a realidade do professor como criador, editor e produtor de conteúdos para que as aulas se tornassem atrativas e dinâmicas. A reinvenção profissional é necessária em qualquer situação, mas na pandemia isso foi exigido, se tornou uma regra, algo obrigatório.

No capítulo 5, foi apresentado o método utilizado para a coleta e a análise dos dados. A partir de uma abordagem qualitativa, buscou-se, para a coleta de dados, a técnica de entrevistas semiestruturadas que ocorreram com quatro professoras da Educação Infantil, que trabalham em um colégio particular do DF. As entrevistas foram realizadas na modalidade *on-line*, por meio de videochamada, e foram gravadas e posteriormente transcritas para a Análise de Conteúdo. A AC ocorreu com base nas respostas das professoras, com base no referencial teórico da pesquisa. Após esta etapa, foi feita uma tipologia das motivações que levam professores a se aproximarem e a se afastarem das TICE no contexto do ERE, com a classificação de duas categorias: aproximações e afastamentos.

O capítulo 6 contempla a coleta e a análise dos dados. Para isso, ele foi dividido em três tópicos. No tópico 6.1, Identificação das professoras: formação, experiências e atuação, foram apresentadas as professoras participantes da pesquisa a partir das seguintes informações: nomes fictícios, formação superior, instituições em que se formaram o ano de formação, tempo de carreira docente e se possuíam curso de pós-graduação. Pelas respostas das professoras não foi possível identificar o nível de conhecimento delas a respeito das TICE, nem identificar o porquê de uma ou outra ter mais ou menos experiência de carreira, ter uma prática com as tecnologias mais usual que outra.

No tópico 6.2, Opiniões e atuação das professoras durante a pandemia da Covid-19, separaram-se algumas perguntas que abordavam o ponto de vista das participantes sobre o uso de tecnologias para crianças e uma reflexão a respeito da atuação delas durante as aulas *on-line*. Foi concluído, a partir da análise realizada, que a instituição de ensino, onde as docentes trabalham, ofereceu o suporte tecnológico e a formação teórica para elas; porém, sabemos que isso não é a realidade de todas as escolas, principalmente as públicas, mas que serve de exemplo para aquelas que pouco investem na formação dos professores para o uso das TICE, o que se mostra ser algo essencial para um bom desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Ainda sobre esse tópico, foi concluído que a motivação das professoras para suas capacitações partiu da própria instituição e que, ao longo do ERE, elas perceberam que precisavam ir além e buscar outro tipo de cursos para melhorarem suas aulas. Dessa forma, também foi possível concluir que elas não tiveram grandes dificuldades com as ferramentas adotadas pelo colégio, porém não foi possível, por meio as perguntas realizadas, inferir sobre o conhecimento delas em relação às TICE, o que sabem ou não fazer de diferente nas aulas, mesmo que algumas tenham relatado utilizar jogos *on-line* e preparado vídeos, contação de histórias, pois os materiais não foram analisados na pesquisa.

Com o decorrer da permanência do ERE, elas foram buscando cada vez mais formas de se reinventar e se adaptar. Assim, compreendemos que professores precisam ter, além de formações e capacitações teóricas, a parte prática que é essencial, pois só ela pode tornar o professor mais seguro, ressignificar essa prática e mudar sua opinião a respeito das TICE. Isso aconteceu ao serem perguntadas sobre o que acham do uso das tecnologias para crianças, pois, caso não tivessem tido a experiência, as opiniões seriam diferentes e algumas não seriam tão favoráveis ao uso. O resultado da prática com as TICE fez as professores terem outro olhar a respeito deste uso e confirmaram que é possível utilizar as tecnologias para com as crianças na escola, visto que elas são fomentadoras do desenvolvimento das crianças e de suas capacidades.

O último tópico da dissertação - 6.3 Resultados: Aproximações e Afastamentos das TICE - é também o mais importante, pois conseguimos visualizar, a partir das respostas das cinco perguntas analisadas as questões específicas sobre a relação com a utilização das TICE pelas professoras. Os dados coletados permitiram a elaboração de uma tipologia de motivações que levam professores da educação infantil a adotarem ou a rejeitarem o uso de TICE como mediadores de relações educativas, a qual pode ser utilizada como base para elaboração de estratégias de formação continuada desses docentes. Porém, consideramos que

os resultados do presente trabalho, obviamente, não podem ser generalizados, por ter sido realizado somente com uma pequena amostra de professoras e partir de experiências individuais, mas eles sinalizam que ainda há desafios quanto ao uso efetivo das tecnologias na educação.

Os fatores ligados aos afastamentos estão diretamente relacionados às questões emocionais e socioemocionais, pois essas profissionais foram submetidas a uma elevada carga de trabalho, à preocupação com a opinião das famílias, tiveram que lidar com a falta de uma formação anterior para o uso das TICE, ficaram angustiadas por verem os estudantes desmotivados e desistindo das aulas, tiveram que viver e trabalhar em uma conjuntura pandemia. Constata-se que as professoras não se sentiram plenamente confiantes em suas capacidades de realizarem ou lidar com determinadas situações que envolvem a aplicação de tecnologias no contexto didático.

Sobre as famílias, considera-se urgente a formação para a utilização das tecnologias também para as famílias, pois compreendemos que a formação das crianças é algo compartilhado entre escola e família; então, a instituição familiar precisa estar preparada, o que irá amenizar o desgaste dos professores em terem que capacitar os pais quando poderiam aproveitar o momento da aula para ensinar os estudantes.

Dentre as aproximações, percebeu-se que as respostas eram mais sobre o desenvolvimento das crianças. As professoras, ao verem que o trabalho realizado estava sendo efetivo, ficavam motivadas a continuar, principalmente quando os estudantes participavam das aulas frequentemente. Essa motivação serviu como uma oportunidade para buscarem mais conteúdo e se profissionalizarem, porém ressalta-se que isso só foi possível porque elas vivenciaram o ensino *on-line* para crianças. Deduz-se, portanto, que os cursos superiores precisam, o quanto antes, trabalhar na formação de futuros licenciados com a capacitação para o uso das tecnologias educacionais, fomentando não só a teoria, mas principalmente a prática e a experiência com as TICE.

O contexto da pandemia foi bastante desafiador para essas professoras e mostrou outro lado da formação dos professores que são as questões emocionais; é preciso que seja realizado um trabalho específico com elas. Percebeu-se, durante as entrevistas, que ali foi um momento terapêutico, em que elas desabafaram as angústias e as alegrias do ERE sem ser julgadas pelas capacidades ou incapacidades, o que mostra o nível de cobrança que elas tiveram ou se autocobriram e, talvez, ninguém mais tenha perguntado a elas como estavam se sentindo durante o processo.

A escrita desta pesquisa se tornou um grande desafio, pois foi redigida durante os acontecimentos aqui relatados, precisou ser constantemente atualizada. Falar sobre as tecnologias para crianças exige um grande esforço, visto que ainda há muito receio na utilização das TICE para este público e são poucas as pesquisas que investigam como aplicar as tecnologias para elas e cumprir os requisitos para uma formação integral. Também foi um desafio emocional, ainda mais em um contexto pandêmico, no qual, a cada dia, se vê como a doença pode ser devastadora e que pouco se fez para amenizar o número de óbitos, familiares, amigos e colegas de trabalho começam a ficar doentes e o emocional já não é mais o mesmo. O isolamento e o distanciamento social se tornam desgastantes e parecem nunca ter fim, até que chega uma esperança, a vacina. Na finalização desta pesquisa, tínhamos mais de 70 milhões de doses aplicadas, fato cujo mérito é da ciência e sua rapidez.

Finaliza-se esta dissertação relatando que o objetivo foi alcançado, identificamos os diversos fatores que afastam e aproximam os professores do uso das TICE, ainda mais em um contexto de pandemia. Percebemos que alguns problemas, como a desvalorização profissional, a exclusão digital, o currículo defasado da formação de professores e outros ainda são debates recorrentes e que parecem que vão permanecer por algum tempo. Vimos que o uso do ERE, no contexto da pandemia, fomentou a utilização das TICE, trouxe novas concepções sobre as tecnologias na educação para crianças e, possivelmente, avançaremos no desenvolvimento e melhoria do EAD.

Devido à quantidade de assuntos que envolvem as temáticas desta dissertação, não foi possível o aprofundamento de muitos temas, mas eles servem como provocações para a realização de futuras pesquisas. Ao longo do texto, vários questionamentos foram realizados e, com certeza, gerarão muitos outros.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.br 2019/2020**. Curitiba: InterSaber, 2021.

ALMEIDA JÚNIOR, D. M. de A.; SILVA, T. M. G. de. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) acentua as diferenças entre as relações sociais com a educação durante a epidemia de Covid-19. **Revista Com Censo#22**, Brasília, v. 7, n. 3, ago., 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/901> Acesso em: 15 ago. 2020.

ALVARENGA, C. E. A. **Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino**. 2011. 183 p. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju. v.8, n.3, p. 348 - 365, 2020.

ANJOS, C. I. dos; FRANCISCO, D. J. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79007>

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Educação à distância na educação infantil, não!** Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio de 2020.

BALÃO, R. **Curso de formação de professores primários: vida e morte, a experiência de uma escola estadual - 1964-2004**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Tecnologias digitais: um enorme potencial de desenvolvimento continua fora das perspectivas de quatro bilhões de pessoas que carecem de acesso a Internet**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2016/01/13/digital-technologies-huge-development-potential-remains-out-of-sight-for-the-four-billion-who-lack-internet-access>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011, p. 229, 1977.

BARRETO, F. C. **Formando novas competências docentes para a criação e uso de jogos**

educacionais próprios no ambiente escolar. 2012. Dissertação (Mestrado em Informática)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, novembro, 2012.

BBC NEWS|BRASIL. **Aulas na pandemia**: 4 problemas do ensino online apontados por professor que anunciou desistência ao vivo para alunos. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-54911049>. Acesso em: 3 maio 2021.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, [online]. v. 22, n. 74, p. 59-76, 2001.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei no 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Lei nº 12.965**, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias e deveres para o uso da Internet no Brasil. Publicada no DOU de 24.4.2014, 2014a.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014b.

BRASIL. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº: 5/2020**. Dispõe sobre a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 2020.

BROWN, Andrew. Tecnologia digital e educação: contexto, pedagogia e relações sociais. *In*: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; UNTERHALTER, Elaine. (Org.) **Educação Comparada**. Panoramas e Perspectivas. Vol. 2. Brasília, Unesco, Capes, 2012.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na Era das Mídias Eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 20 mar. 2021.

BUCKINGHAM, D. Precisamos realmente de educação para os meios? **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 41-60. 2012.

CABRERA, B.; JAÉN, M. J. Quem são e o que fazem os docentes: Sobre o "conhecimento" sociológico do professorado. **Teoria & Educação**, Maringá, n. 4, p. 190-214, 1991.

CAMPOS, M. M.; BHERING, E. B.; ESPOSITO, Y.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B.; VALLE, R.; UNBEHAUM, S. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 15-33, jan./abr., 2011.

CAPONI, S. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 209-224, Agosto. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000200209&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 mar. . 2021. .

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929>. Acesso em: 14 mar. 2021.

CARFARDO, Renata. Escolas voltam com aulas híbridas e computador já integra lista de materiais. **CNN Brasil**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/12/25/escolas-voltam-com-aulas-hibridas-e-computador-ja-integra-lista-de-materiais>. Acesso em: 30 abril 2021.

CASTANHEIRA, R. S. **As concepções familiares sobre o uso das tecnologias digitais móveis na primeira infância**. 2020. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del-Rei, Minas Gerais, 2020.

CASTRO, A. P. P.; FERNANDES, O. P.; LIMA, Y. P. de. Inserção do professor no universo digital: desafios do processo. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, jan./dez. 2007.

CERISARA, A. B. **Professoras da educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAMON, M. Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das Identidades profissionais. *In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6 - Regulação Educacional e Trabalho Docente*, 2006, UERJ, Rio de Janeiro/RJ. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Rede ESTRADO, 2006. p. 1-16. 1 CD-ROM.

CNN BRASIL. **Onyx explica como pessoas sem celular fazem cadastro para auxílio emergencial**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/2020/04/08/auxilio-emergencial-onyx-explica-cadastro-sem-celular-e-alerta-para-fraudes>. Acesso em: 20 abril 2021.

CORSARO, W. A. **We're friends, right? inside kid's cultures**. Washington, DC: Joseph

Henry, 2003.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, C. L. S.; MAIA-PIRES, F. O.; LUPETTI, M. **Glossário Terminológico da COVID-19**. Disponível em: <https://covid19.lexic.com.br/>. Acesso em: 4 maio 2020.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.

DEMO, P. Alfabetizações: desafios da nova mídia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 543-564, out./dez. 2007.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº. 40.509, de 11 de março de 2020**. Institui o Código Civil. Diário Oficial do Distrito Federal: seção 1, Brasília, DF, ano 49, n 25, p. 1-6, 10 de maio de 2020a.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Parecer nº 33/2020**. Determina às instituições educacionais das redes de ensino pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal no sentido de ajustar suas organizações pedagógica, administrativa e calendário escolar. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 24 de março de 2020b.

FARIA, L. M. S. de. **Tipologia da Educação Extra-escolar**. Brasília, DF: INEP, 1980.

FOSS, K. A. Remote learning isn't new: Radio instruction in the 1937 polio epidemic. **The Conversation**, United States, 5 out. 2020. Disponível em: <https://theconversation.com/remote-learning-isnt-new-radio-instruction-in-the-1937-polio-epidemic-143797>. Acesso em: 30 abril 2021.

GATTI, B. A. O curso de licenciatura em pedagogia: dilemas e convergências. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 151-169, jul./dez. 2012

GALLO, S.; LIMONGELLI, R. M. “Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e236978, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, L. O.; VOLTARELLI, M.A. Assumir a infância e a educação como prioridades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26 (2020) - *Ahead of print*, p. 1-6.

HERRERA, L. A pandemia do coronavírus pode mudar para sempre a educação. **Época Negócios**, 28 de abril de 2020. Seção Colunas. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/colunas/noticia/2020/04/pandemia-do-coronavirus-pode-mudar-para-sempre-educacao.html>. Acesso em: 10 maio 2020.

HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, Denver, CO, 2020. Disponível em:

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 5 maio 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Acesso domiciliar à internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia**. Nota Técnica, número 88, agosto de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Projeto pedagógico do curso superior de licenciatura em pedagogia**. 2016. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/PPC_Licenciatura%20em%20Pedagogia.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em: 5 maio 2021.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. R Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e521974299, 2020.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

LACERDA SANTOS, G. A promoção da inclusão digital de professores em exercício: uma pesquisa de síntese sobre aproximações entre professores, novas mídias e manifestações culturais emergentes na escola. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 3, p. 529-543, set./dez. 2014.

LACERDA SANTOS, G.; BRAGA, C. B. **Tablets, laptops, computadores e crianças pequenas: novas linguagens, velhas situações na educação infantil**. Brasília, DF: Liber Livros, 2012.

LARA, A. M. B.; MOLINA, A. A. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, C. A. A. de; GONZAGA, M. T. C. (Org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: EEduem, 2011, v. 01, p. 121-172.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LONCHIATI, F. A. B.; MOTTA, I. D. Direito à educação: um estudo do artigo 205 da Constituição Federal. **Rev. Dir. & Desenvol. da Unicatólica**, Quixadá/CE, v. 2, n. 1, Jan-Jun; 2019.

LUCAS, M. A. O. F.; MACHADO, M. C. G. Percalços da Educação Infantil como direito da criança: análise da história e da legislação das décadas de 1980 e 1990. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 107-128, jan./jun. 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 2011.

MACHADO, M. R. A inclusão da tecnologia na educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11. 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. P. 3757-3773.

- MALETTA, A. P. B.; FERREIRA, M. M. M., TOMÁS, C. A. Infância em tempos de pandemia: cadê o currículo e as práticas pedagógicas? **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26 (2020) - Ahead of print, p. 1-20.
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MARQUES, A. C. T. L. Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo. Educação. **Revista do Centro de Educação (UFSM)**, Santa Maria/ RS, v. 42, n. 1, 2017. ISSN: 0101-9031 / 1984-6444.
- MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; DA SILVA, E. T. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n.42, p.255-280, jan./abr. 2019.
- MARQUES, R. N. “**É tudo culpa do recreio**”: crianças em interação social. 2019. 200 f., il. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- MARQUES, R; FRAGUAS, T. A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da covid-19. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 11, p.86159-86174, nov. 2020.
- MARTINS, R. X. A Covid- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 5 maio 2021.
- MEDEIROS, A. Y. B. B. V. de.; PEREIRA, E. R.; SILVA, R. M. C. R. A. Desafios das Famílias na Adaptação da Educação Infantil a Distância Durante a Pandemia de Covid-19: Relato de Experiência. **EaD Em Foco**, Rio de Janeiro, v.10, n. 3, 29 set. 2020. <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1051>
- MELO, H. M. D. de. Práticas de Letramento e Multiletramento em sala de aula. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3. 2016, Natal/ RN. **Anais [...]**. Natal/RN, de 05 a 07 de out. 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22006> Acesso em: 20 maio 2020.
- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2001, n. 112, pp. 33-60. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100002>. Epub 13 Dez 2005.
- MOREIRA, J. A. de S; LARA, A. M. B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012. 246 p.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. A Construção Social do conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí/RS, v. 23, n. 79, 2008.

NAZARETH, H. D. G.; SOUZA, R. S. E daí? O Enem não pode parar: concepções de avaliação do MEC durante a pandemia. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos/SP, v.15, 1-15, e4468013, jan./dez. 2021.

NUNES, I. B. A história da EaD no Mundo. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M.(Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

OLIVEIRA, I. C. C. de; FRANCISCHINI, R. Direito de brincar: as (im)possibilidades no contexto de trabalho infantil produtivo. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 59-70, Abr. 2009.

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

PINTO, A. Pandemia leva pais a tirarem filhos de escolas de ensino infantil e põe o setor em risco. **Folha de S. Paulo**. Disponível em:
<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/pandemia-leva-pais-a-tirarem-filhos-de-escolas-de-ensino-infantil-e-poe-setor-em-risco.shtml>. Acesso em 11 de março de 2021.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula**. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

QVORTRUP, J. A. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p.631-643, 2010. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2021.

REIS, D. D.; SIQUEIRA, L. B. Os Multiletramentos e o Filme Viva a Vida é uma Festa: uma Discussão da Linguagem Audiovisual do Cinema na Educação Infantil. *In*: VERSUTI, A. (Org.) **Tertúlia de ensaios e poéticas sobre Educação, Tecnologias e Comunicação**. Aveiro: Ria Editorial, 2020, p. 199-226.

REZENDE, J. M. de. Epidemia, Endemia, Pandemia, Epidemiologia. **Revista de Patologia Tropical**. Goiânia, v. 27, n. 1, p. 153-155, jan-jun., 1998.

RÓNAI, C. Tecnologia - No retrovisor do futuro. *In*: NEVES, J. R.C. (Org.). **O mundo pós-pandemia: reflexões sobre uma nova vida**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020, p. 204-209.

SANTOS, F. M. dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 1, p. 383-387, mai. 2012.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHLINDWEIN, L. M., TRINDADE, P. S; SANTANA LEAL, G. K. Infância e pandemia: conhecimento nas ondas do rádio em Parintins/AM. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. 1-18, 2020.

SCHUHMACHER, V. R. N.; FILHO, de P. A. F.; SCHUHMACHER, E. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017.

SCRAMINGNON, G; SOUZA, M. C. Crianças, tecnologias e atividades não presenciais no contexto da Covid-19. **REVASF**, Petrolina-Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.22, p. 629-659, setembro/outubro/novembro/dezembro, 2020. ISSN: 2177-8183

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2001, n. 112, pp. 7-31. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100001>. Epub 13 Dez 2005.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **SBP faz alerta sobre o uso saudável da tecnologia durante a pandemia e possível aumento da “dependência virtual” em crianças e adolescentes**. 3 jun. 2020. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-faz-alerta-sobre-o-uso-saudavel-da-tecnologia-durante-pandemia-e-possivel-aumento-da-dependencia-virtual-em-criancas-e-adolescentes/>. Acesso em: 20 março 2021.

SOUSA, A. P. de; MONTEIRO FILHO, J. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 44/7 – 10 de janeiro de 2008. ISSN: 1681-5653.

STAA, B. V. Aproveitando a tecnologia para promover o desenvolvimento das crianças. **Pátio**, educação infantil, Porto Alegre, ano IX, n. 28, jul-set. 2011.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. [25. reimpr.]. São Paulo: Atlas, 2019. [1928].

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. Abr. 2021.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). 500 anos de Educação no Brasil. 3. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007. p. 95-134.

VOLTARELLI, M. A.; GOMES, L. O. Participação social das crianças diante de cenários de crise: uma conversa com Maria Leticia Nascimento. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. 1–21, 2020.

VOLTARELLI, M. A. Infância e linguagens digitais: apontamentos para a educação das crianças pequenas. *In*: VERSUTI, A.; MIER, C.; SANTINELLO, J. (Orgs.). **Comunicação, Educação e a Construção do Conhecimento**. 1ª Edição. Aveiro: Ria Editorial, 2019.

VYGOTSKY, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

WEBBER, O. M. Tecnologia aplicada à educação nos cursos de licenciaturas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 6, p. 1-11, maio-agosto, 2002.

WANDSCHEER, K. T. Ensino remoto: um caminhar de possibilidades educativas. *In*: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A. S.; MAYER, L. (Org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

ZANELLA, B. R. D.; LIMA, M. de F. W. P. Refletindo sobre os Fatores de Resistência no Uso das TICs nos Ambientes Escolares. **Scientia cum Industria**, Caxias do Sul, v. 5, n. 2, p. 78 -89, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas Semiestruturadas

Passo 1 - Apresentação da pesquisa: Antes de iniciar a entrevista, saudar as entrevistadas e informar novamente o objetivo da pesquisa.

Passo 2 - Orientações quanto a dinâmica das perguntas: Após a parte da apresentação, explicar como será a entrevista: que possui dois momentos - um de identificação sobre formação docente e a carreira docente e outro sobre opiniões e atuação durante a pandemia da Covid-19 com uso das Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão (TICE).

Passo 3 - Informar que a entrevista precisa ser gravada, justificar o porquê e posteriormente solicitar a permissão da entrevista ser gravada.

Passo 4 - Perguntar às entrevistadas se possuem alguma dúvida sobre o processo da entrevista e depois de sanadas iniciar a entrevista.

PERGUNTAS:

I. Identificação

Pergunta 1: Qual o seu curso de formação (graduação)?

Pergunta 2: Onde se formou?

Pergunta 3: Em que ano se formou?

Pergunta 4: Há quanto tempo atua na em sala de aula?

Pergunta 5: Gênero: feminino ou masculino?

Pergunta 6: Fez algum curso de pós-graduação *stricto sensu* e ou *lato sensu*?

Pergunta 7: Já fez algum curso na área de TICE? Se sim, qual foi a duração do curso?

Pergunta 8: Há quanto tempo atua na Instituição?

Pergunta 9: Qual a sua carga horária?

Pergunta 10: Atua em quantas turmas?

Pergunta 11: Trabalha em outra instituição de ensino?

II. Opiniões e atuação durante a pandemia da Covid-19

Pergunta 12: Durante a pandemia, a escola deu o suporte necessário, como por exemplo: formação continuada, apoio de profissionais da área de tecnologia, equipamento eletrônico e outros?

Pergunta 13: Qual o seu nível de conhecimento e formação sobre as ferramentas utilizadas pela instituição de ensino para as aulas remotas?

Pergunta 14: Quais foram as suas maiores dificuldades no uso de TICE durante as aulas remotas?

Pergunta 15: Quais foram as facilidades que teve no uso de TICE durante as aulas remotas?

Pergunta 16: O que mais gostou de fazer nas aulas on-line que não era possível na sala de aula presencial?

Pergunta 17: O que mais te incomodou nas aulas on-line?

Pergunta 18: O que mais te agradou nas aulas on-line?

Pergunta 19: O que você precisou mudar na sua casa (exemplo: rotina, ambiente, internet e outros) para que pudesse ministrar as aulas?

Pergunta 20: Buscou se profissionalizar em áreas das TICE durante o ensino remoto?

Pergunta 21: Como avalia que foram as suas aulas remotas no início da suspensão (março, abril e maio), na metade (junho, julho e agosto) e no final (setembro, outubro, novembro e dezembro)?

Pergunta 22: Você mais se surpreendeu ou mais se decepcionou com o uso de TICE nas suas aulas on-line?

Pergunta 23: Qual a sua opinião sobre o uso de TICE na Educação Infantil? Você já possuía esta opinião antes da pandemia?

Passo 5: Após a última resposta ser respondida, perguntar se a participante tem alguma coisa que gostaria de acrescentar a respeito das suas falas ou sobre a proposta da pesquisa. Caso não tenham, finalizar a entrevista com as saudações finais, informando que após a publicação da dissertação, a mesma será encaminhada para conhecimento e leitura das professoras. Por fim realizar os agradecimentos pela participação.

APÊNDICE B – Documento de aprovação pelo Comitê de Ética

Você está em: Público > Buscar Pesquisas Aprovadas > Detalhar Projeto de Pesquisa

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título Público: Aproximações e afastamentos das TICE durante a pandemia da Covid-19 por professores da Educação Infantil
Pesquisador Responsável: LORENA BRAGA DE SIQUEIRA
Contato Público: LORENA BRAGA DE SIQUEIRA
Condições de saúde ou problemas estudados:
Descritores CID - Gerais:
Descritores CID - Específicos:
Descritores CID - da Intervenção:
Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 25/03/2021



- DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Nome da Instituição: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/FE/UnB
Cidade: BRASILIA

- DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Comitê de Ética Responsável: 5540 - UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília
Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de Atendimento: 13h às 19h
Telefone: (61)3107-1592
E-mail: cep_chs@unb.br

+ CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

+ CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

[Voltar](#)

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Aproximações e afastamentos das TICE durante a pandemia da Covid-19 por professores da Educação Infantil

Pesquisador: LORENA BRAGA DE SIQUEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44000721.5.0000.5540

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/FE/UnB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.613.057

Apresentação do Projeto:

Este projeto de dissertação de mestrado propõe uma investigação que tem como objetivo compreender as aproximações e os afastamentos das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) por professores atuantes da Educação Infantil durante a pandemia de Covid-19, a ser realizado em um colégio particular do Distrito Federal. Este estudo, de abordagem qualitativa, terá como recorte temporal inicial o ano de 2020, quando as instituições de Ensino Básico e Superior precisaram suspender as aulas presenciais e passaram a utilizar as TICE para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes. Para tanto, se pretende buscar, na pesquisa proposta, os fatores que aproximaram e afastaram os professores do uso de TICE durante este período tão adverso. A investigação será conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas, virtuais e individuais, de uma amostragem dos professores da escola visada e posteriormente será realizada uma análise dos discursos dessas entrevistas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

compreender as aproximações e os afastamentos das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) por professores atuantes da Educação Infantil em decorrência da pandemia de Covid-19.

Objetivo Secundário:

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br



Continuação do Parecer: 4.613.057

i) Abordar um grupo de professores da Educação Infantil sobre os desafios referentes ao uso das tecnologias na educação a eles impostos em função da situação de pandemia; (ii) Identificar junto a esses professores os fatores que os aproximam das TICE na situação de pandemia; (iii) Identificar junto a esses professores os fatores que os afastam das TICE na situação de pandemia; e (iv) Elaborar uma tipologia de motivações que levam professores da Educação Infantil a adotarem ou rejeitarem o uso das TICE.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há. Pois, diante do momento em que enfrentamos (pandemia de Covid-19) e respeitando as orientações dos órgãos sanitários quanto ao isolamento e afastamento social, as entrevistas serão realizadas por meio de ambiente virtual, especificamente pela plataforma Google Meet, com data e horário previamente agendados com os entrevistados.

Benefícios:

Os dados coletados e depois analisados serão entregues aos participantes, que poderão ter o conhecimento sobre os fatores que podem aproximar ou afastar professores atuantes da Educação Infantil das TICE, podendo os participantes compreenderem sobre sua própria atuação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa atende a todos os requisitos da Resolução nº 466/12 e da Resolução nº 510/16 do CNS. A autora da pesquisa afirma não haver riscos envolvidos com a pesquisa - ainda que toda pesquisa com seres humanos envolva algum tipo de risco, os riscos da presente pesquisa são mínimos, na medida em que os entrevistados não são pessoas em situação de vulnerabilidade (mas, sim, professores) e o tema das entrevistas tampouco será sensível (adoção de novas tecnologias no processo de aprendizado). Apesar de se tratar de tema que não aparente apresentar maiores riscos aos participantes, é preciso que a pesquisadora atente à proteção dos participantes, que podem eventualmente ser constrangidos por comentários, críticas ou opiniões depreciativas que venham a ser expostas ao longo das entrevistas. Assim, é recomendado que a autora reveja as possibilidades de risco relacionadas à sua pesquisa, realizando um mapeamento de eventuais riscos a que podem se submeter os participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos de apresentação obrigatória foram apresentados e estão conforme as resoluções do CNS.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 4.613.057

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP/CHS.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1700467.pdf	02/03/2021 20:30:16		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MODELO_TCLE.pdf	02/03/2021 20:16:05	LORENA BRAGA DE SIQUEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_Lorena.pdf	26/02/2021 08:04:46	LORENA BRAGA DE SIQUEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	26/02/2021 08:04:17	LORENA BRAGA DE SIQUEIRA	Aceito
Outros	CurriculosLattesLorena.pdf	13/02/2021 19:47:35	LORENA BRAGA DE SIQUEIRA	Aceito
Outros	CARTADEREVISAOETICA.pdf	13/02/2021 19:46:46	LORENA BRAGA DE SIQUEIRA	Aceito
Outros	ACEITEINSTITUCIONAL.pdf	13/02/2021 19:42:01	LORENA BRAGA DE SIQUEIRA	Aceito
Outros	INSTRUMENTODECOLETADEDADOS.pdf	13/02/2021 19:41:15	LORENA BRAGA DE SIQUEIRA	Aceito
Outros	CARTEDEENCAMINHAMENTO.pdf	13/02/2021 19:40:58	LORENA BRAGA DE SIQUEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	13/02/2021 17:40:30	LORENA BRAGA DE SIQUEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 4.613.057

BRASILIA, 25 de Março de 2021

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Aproximações e afastamentos das TICE durante a pandemia da Covid-19 por professores da Educação Infantil”, de responsabilidade de Lorena Braga de Siqueira, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender as aproximações e os afastamentos das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) por professores atuantes da Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com oito professoras da Educação Infantil. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 9 9856-7735 ou pelo e-mail lorena.bsiqueira@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da dissertação, em formato digital, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____