



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

**SIGNIFICAÇÕES DE SI E CRIATIVIDADE: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS E
ESTRATÉGIAS CRIATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO
LONGO DA PANDEMIA DA COVID-19**

Ana Claudia Benchimol

Brasília

2024

Ana Claudia Benchimol

**SIGNIFICAÇÕES DE SI E CRIATIVIDADE: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS E
ESTRATÉGIAS CRIATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO
LONGO DA PANDEMIA DA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano e Escolar. Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientação: profa. Dra. Monica Souza Neves-Pereira

Brasília

2024

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

Bs Benchimol, Ana Claudia
 SIGNIFICAÇÕES DE SI E CRIATIVIDADE: UMA ANÁLISE DOS
PROCESSOS E ESTRATÉGIAS CRIATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL AO LONGO DA PANDEMIA DA COVID-19 / Ana Claudia
Benchimol; orientador Monica Souza Neves-Pereira. --
Brasília, 2024.
 157 p.

 Dissertação(Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e
Escolar) -- Universidade de Brasília, 2024.

 1. Desenvolvimento Humano & Cultura. 2. Criatividade. 3.
Educação Infantil. 4. Pandemia. I. Souza Neves-Pereira,
Monica , orient. II. Título.

Ana Claudia Benchimol

**SIGNIFICAÇÕES DE SI E CRIATIVIDADE: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS E
ESTRATÉGIAS CRIATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO
LONGO DA PANDEMIA DA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano e Escolar. Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação.

Defendida e aprovada em: Brasília, _____ de _____ de 2024.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Monica Souza Neves-Pereira

Universidade de Brasília – UnB

Presidente

Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Universidade de Brasília – UnB

Membro interno

Profa. Dra. Sonia Carvalho Leme Moura Vêras

Instituto Federal de Brasília - IFB

Membro externo

Profa. Dra. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

Universidade de Brasília – UnB

Membro suplente

“Dedico este trabalho à memória do meu pai, que me apoiou durante todo o desenvolvimento deste trabalho.”

Agradecimentos

Gostaria de expressar minha gratidão a Deus e a todos que me apoiaram e colaboraram para que eu pudesse concluir esta etapa tão importante da minha vida acadêmica. Ao longo do mestrado, foi fundamental contar com a compreensão e a paciência dos amigos, familiares e professores. Agradeço:

Àquela que observou o meu desenvolvimento, minha orientadora, Monica Souza Neves-Pereira. Obrigada por seu apoio e confiança.

Às professoras Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire, Sonia Carvalho Leme Moura Vêras e a Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira por terem aceitado participar da banca avaliadora desta dissertação.

Aos colegas e professores do Laboratório de Psicologia Cultural (Labmis), que permitiram o compartilhamento de conhecimento e a troca de experiências.

Às professoras Ângela Branco e Sandra Ferraz, por toda atenção nas aulas e nas trocas de e-mails. Aprendi muito com vocês!

À UnB, por ter me concedido a licença para que eu pudesse me dedicar aos estudos. À direção e aos profissionais do Jardim de Infância, por terem aberto as portas da sua instituição para a pesquisa. Agradeço, de forma especial, aos professores “Gemini” e “Aquarius”.

As minhas queridas amigas, por todo o apoio e diálogo, com vocês o processo ficou mais leve. Agradeço ainda, de forma muito especial, ao meu marido, meus filhos, aos meus pais e a minha irmã, por toda a compreensão e apoio ao longo da minha vida!

Resumo

A pandemia da COVID-19 afetou os processos educacionais e psicológicos de várias formas. O fechamento abrupto das instituições escolares e a adoção do ensino remoto trouxeram desafios relacionados à manutenção da qualidade do trabalho docente e das relações desenvolvidas nesses contextos. As mudanças nas rotinas, nas relações com a escola, nos métodos de ensino, e nas novas práticas de aula foram fortes tensionadores do papel docente. A partir da necessidade de produzir formas alternativas de relacionar-se com a escola, com o ensino e com os alunos, professores de diferentes níveis de ensino vivenciaram profundos processos de ressignificação de si, o que gerou mudanças no *self* docente, na prática pedagógica do professor e em seus processos criativos. A pesquisa, baseada em autores importantes como: Vygotsky, Glaveanu, e Valsiner, buscou compreender e analisar como os professores da Educação Infantil se desenvolveram como pessoas e profissionais e como perceberam seus processos criativos ao longo do período pandêmico. O estudo envolveu quatro professores da EI de uma escola pública em Brasília-DF e o processo de construção de dados contou com a análise de documentos escolares, metodologia de observação, uso de um instrumento qualitativo, que investigou os fluxos pandêmicos, e entrevistas semiestruturadas. Os resultados mostraram como a pandemia afetou os processos de desenvolvimento de si dos professores, afetando o ambiente escolar e as práticas docentes. Os professores viveram experiências de conflito e dificuldades que permitiram a ressignificação de valores e visões de si. Sobre seus processos criativos, os professores apontaram para esta possibilidade humana como essencial em momentos de crise.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano; processos criativos; Educação Infantil, pandemia, desenvolvimento do *self*.

Abstract

The COVID-19 pandemic has impacted educational and psychological processes in various ways. The abrupt closure of educational institutions and the shift to remote learning brought challenges related to maintaining the quality of teaching work and the relationships developed in these contexts. Changes in routines, relationships with schools, teaching methods, and new classroom practices were significant stressors on the teaching role. From the need to produce alternative ways of engaging with school, teaching, and students, teachers at different levels experienced profound processes of redefining themselves, resulting in changes in the teacher's self, pedagogical practice, and creative processes. Based on important authors such as Vygotsky, Glaveanu, and Valsiner, this research aimed to understand and analyze how Early Childhood Education teachers developed as individuals and professionals and perceived their creative processes during the pandemic. The study involved four Early Childhood Education teachers from a public school in Brasília-DF, and the data collection process included the analysis of school documents, observation methodology, the use of a qualitative instrument investigating pandemic flows, and semi-structured interviews. The results demonstrated how the pandemic affected teachers' self-development processes, impacting the school environment and teaching practices. Teachers experienced conflict, and difficulties that allowed for the redefinition of values and self-views. Regarding their creative processes, teachers pointed to this human possibility as essential during times of crisis

Keywords: Human development; creative processes; Early Childhood Education; pandemic; self-development.

Lista de Figuras

Figura 1 - Três Possíveis Relacionamentos entre Criatividade e Cultura	40
Figura 2 - Os Fluxos Pandêmicos	78
Figura 3 - Jogo de Tabuleiro sobre os Fluxos Pandêmicos	80

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização dos participantes	67
Tabela 2 – Cronograma de observações	71
Tabela 3 – Modelo dos Fluxos Pandêmicos	73
Tabela 4 – Categoria Observacional 1	82
Tabela 5 – Categoria Observacional 2	84
Tabela 6 - Categoria Observacional 3	87

Lista de Siglas e Abreviaturas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil
DF	Distrito Federal
ESV	Educador Social Voluntário
EI	Educação Infantil
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GDF	Governo do Distrito Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

Sumário

Agradecimentos.....	vi
Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Lista de Figuras.....	ix
Lista de Tabelas.....	x
Lista de Siglas e Abreviaturas	xi
Sumário	xii
Capítulo 1 - Introdução	15
Fundamentação Teórica.....	26
Capítulo 2 - Processos de Desenvolvimento Humano à luz das Teorias Culturais.....	26
2.1 Considerações Sobre o Desenvolvimento do Campo Psicológico: Introduzindo as teorias sociogenéticas	26
2.1.1 A Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky	27
2.1.2 Psicologia Semiótico-Cultural.....	30
Capítulo 3 - Ontogenia dos Processos Criativos.....	36
3.1 Criatividade e Desenvolvimento Humano	36
3.1.1 Criatividade na Perspectiva Sócio-Histórica	36
3.1.2 A Criatividade Distribuída: Uma Proposta Cultural da Criatividade	38
Capítulo 4 - Ensino em Tempos Pandêmicos, Significações de Si e Criatividade.....	44
4.1 Processos Educacionais: Educação Infantil	44
4.2 O Docente da Educação Infantil e seus Processos de Constituição de Si.....	46
4.3 Processos Educacionais: Pandemia da COVID-19	48
4.4 Significações de si do Professor da Educação Infantil na Pandemia	50
4.5 Desenvolvimento dos Processos Criativos na Pandemia	53
4.6 Estratégias Criativas Possíveis e Necessárias	55
Capítulo 5 – Objetivos	58
5.1 Objetivo Geral.....	58
5.2 Objetivos Específicos	58
Capítulo 6 – Metodologia	59
6.1 Pressupostos Teórico-Metodológicos	59
6.2 Desenvolvimento da Metodologia	61

6.3 Caracterização do Local de Pesquisa	62
6.4 Participantes do Estudo	65
6.5 Procedimentos da Construção dos Dados	68
6.5.1 Primeiro Momento: Entrada na Escola e Observação (atividades realizadas no período de 03 de agosto de 2022 a 28 de setembro de 2022).....	68
6.5.2 Segundo Momento: Elaboração e Aplicação das Entrevistas	71
6.5.3 Terceiro Momento: Criação e Aplicação do Modelo dos Fluxos Pandêmicos	72
Capítulo 7 – Resultados	80
7.1 Observações	80
7.1.2 Categoria Observacional 1	81
7.1.2.1 Análise da Categoria observacional 1	82
7.1.3 Categoria Observacional 2	83
7.1.3.1 Análise da Categoria observacional 2	85
7.1.4 Categoria Observacional 3	86
7.1.4.1 Análise da Categoria Observacional 3	89
7.2 Entrevistas	91
7.2.1 A visão de si	91
7.2.2 A visão de si como profissional durante a pandemia	92
7.2.3 A Percepção de sua Criatividade durante a Pandemia	98
7.3 O Jogo de Tabuleiro dos Fluxos Pandêmicos	100
7.3.1 Análise do Jogo de Tabuleiro dos Fluxos Pandêmicos	100
Capítulo 8 - Discussão	112
8.1 Como a Pandemia da COVID-19 Afetou o Desenvolvimento da Visão de Si, como Sujeito, do Professor, no Contexto da Educação Infantil	113
8.2 Como Ocorreram as Transformações e Ressignificações de Si como Profissionais, dos Participantes, durante o Período Pandêmico	119
8.3 Compreendendo os Processos de Desenvolvimento da Percepção da Própria Criatividade, por parte dos Docentes Participantes, ao longo da Pandemia	122
8.4 Contribuições do Estudo	128
8.4.1 O Modelo Metodológico dos Fluxos Pandêmicos	130
8.4.2 Contexto de Desvalorização do Docente Afetando a Visão de Si como Sujeito e Profissional.....	132
Capítulo 9 - Considerações Finais	133
Referências	140

Apêndices	157
Apêndice A – Entrevista com Professores (orientada por Roteiro Semiestruturado)...	157
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	158
Apêndice C – Fotos do Contexto de Pesquisa.....	160

Capítulo 1 - Introdução

A pandemia da COVID-19 foi uma experiência mundial extremamente grave e que mobilizou a população à reflexão e à produção de diferentes significados pessoais sobre o fenômeno, convergindo na busca de soluções urgentes, e estratégias de enfrentamento diante de tempos tão desafiadores (Ornell et al., 2020). Perante a uma crise de grande proporção, o desafio maior foi lidar com diferentes contextos socioculturais, bem como com uma situação inédita de isolamento social, que acentuou desigualdades de toda ordem (Couto et al., 2020), gerando desconfiança e medo em relação aos rumos dos grupos sociais que tiveram suas atividades de ordem econômica, financeira, de trabalho, de mercado, educacionais, e de saúde, duramente afetadas (Ludovico et al., 2020). A vida de todos os indivíduos transformou-se repentinamente; provocando nas pessoas medo do futuro e de novas situações de risco, aspectos transformadores do *self*, e da visão que cada um tem de si mesmo e de seu potencial criativo.

Para os profissionais da educação, o impacto do isolamento social e do ensino remoto afetou não só a percepção do trabalho docente, mas, especialmente, as interações professor-aluno, elemento central no processo de ensino e aprendizagem (Ludovico et al., 2020; Porto-Ribeiro & Clímaco, 2020; Saraiva et al., 2020). A pandemia, ao mesmo tempo em que representou acúmulo de trabalho, preocupações e desafios em relação à elaboração de alternativas de ensino para a nova forma de trabalho pedagógico virtual; também proporcionou oportunidades, produção criativa e novas perspectivas diante de uma realidade indefinida (Manthalkar et al., 2020).

Durante o período mais severo do isolamento social, enquanto muitos puderam se aproximar de suas famílias mantendo mais contato e fortalecendo vínculos; outros, precisaram se distanciar de seus entes queridos, para evitar uma possível contaminação ou proliferação do vírus da COVID-19. Vários foram os impactos desta doença no setor de trabalho, mas, para os

educadores, implicou na necessidade de reinventar-se pessoal e profissionalmente para um exercício sobremaneira relacional (Saraiva et al., 2020).

A história de cada sujeito, ao longo de seu curso de vida, é única, na medida em que a forma de agir e sentir o mundo faz parte de uma realidade singular que envolve a trajetória pessoal, histórica e social das pessoas. Neste sentido, Valsiner (2017) destaca que cada ser humano tem uma história de vida particular, e seus fenômenos psicológicos são sempre contextuais. A partir disso, é possível inferir que a combinação de sentimentos intensos vividos na pandemia, a situação de isolamento social e a necessidade de atuação na forma de ensinar remotamente, mediaram profundas mudanças nas diferentes ressignificações de si, do outro e do mundo.

Experienciar tempos de pandemia implicou numa vivência atravessada por situações inéditas e em constantes mudanças, que caracterizam os processos de desenvolvimento humano. Este evento natural afetou diferentes cenários culturais em todas as esferas sociais. Foi um momento de ocorrências inéditas, inclusive, para o campo científico que necessitou produzir novos estudos, em escala emergencial, em busca da cura para a COVID, que se constituiu como uma espécie de experimento social, revelando nas pesquisas recentes em psicologia, relacionadas a este assunto, que os tempos de crise se constituem como favorecedores à emergência da criatividade (Kapoor & Kaufman, 2020).

Os processos de desenvolvimento humano fazem parte de um sistema complexo, que transcorre em um tempo irreversível (Valsiner, 2012). Não é linear ou organizado temporalmente; ao contrário, trata-se de processo dinâmico, sistêmico, aberto, onde novas significações surgem a partir de tensões relacionais, estruturais, institucionais e de demais ordens. É o caminho que a pessoa percorre desde o nascimento até a sua morte (Vygotsky, 2007), e onde se coconstitui um sujeito de cultura. As trajetórias desenvolvimentais humanas (Linhares & Enumo, 2020) foram profundamente afetadas pela pandemia, por se tratar de

processos que ocorrem nas interações Eu-Outro, inseridos em um mundo de cultura que canaliza e medeia mensagens culturais o tempo todo, construindo processos de internalização da cultura, e conseqüente constituição do *self* e demais funções psicológicas. Não é possível pensar que as pessoas foram afetadas pelo vírus somente em suas vidas cotidianas (isolamento social, mudanças nas estruturas de trabalho etc.). A vida, inter e intrassubjetiva foi profundamente transformada nesse período, mesmo que grande parte das pessoas ainda não perceba as conseqüências psicológicas derivadas deste contexto histórico (Ornell et al., 2020).

Ao longo da pandemia, ficou claro o delineamento de diferentes momentos vivenciados nos anos mais severos, de 2020 a 2022, que culminou na produção de diferentes modos de agir e reagir aos acontecimentos históricos e provocando, em todos nós, marcas desenvolvimentais diferentes e pessoais. Justamente por compreender que ninguém passou por este momento impunemente, que todos vivenciaram transformações assemelhadas e distintas, e que cada sujeito encontrou seu caminho de sobrevivência a tudo o que essa pandemia representou para o humano, é que pensamos em propor um estudo que pudesse analisar a trajetória desenvolvimental de professores de modo atrelado aos principais momentos da pandemia (Couto et al., 2020). Investigar como professores da Educação Infantil (EI) se desenvolveram como seres humanos e como perceberam seu desenvolvimento, relacionado em especial ao *self* e aos processos criativos, durante o período da pandemia, tornou-se o maior objetivo deste estudo.

Cientes de que os impactos gerados pela pandemia da COVID-19 nos processos de significação dos participantes em sua atuação profissional e na visão de si como sujeitos seriam relevantes, elaboramos suposições sobre os diferentes modos como cada professor viveu estas transformações, ao longo de um processo pandêmico, que mudava de modo rápido. Desta forma, não foi prioridade discutir os impactos da pandemia per se, ou compreender os impactos nos alunos, mas analisar e compreender como este período de risco afetou a visão de si e dos

processos criativos dos participantes do estudo ao longo do desenvolvimento da pandemia, no caso, os professores da EI. Devido às adequações imediatas realizadas mediante a eclosão deste evento natural (Faustino & Silva, 2020), os seus impactos sociais tornaram-se pré-anunciados e, certamente, refletiram nos resultados deste estudo. Em vista disso, esta pesquisa optou por outro enfoque para compreender melhor os processos de desenvolvimento humano dos professores, para entender como, em meio à situação inédita e de risco, eles lidaram com a visão de si mesmos e de sua criatividade perante a necessidade de trabalhar em um contexto que demandou múltiplas reorganizações das práticas profissionais e relações interpessoais.

A observação e análise das interações sociais entre sujeitos, imersos em espaços culturais plurais, permitem compreender como os processos psicológicos se desenvolvem, considerando suas dinâmicas semióticas e dialógicas, e gerando grandes descobertas, debates e ponderações, que produzem transformações, e impulsionam o desenvolvimento dos *selves* (Pires & Branco, 2012). Parte-se do pressuposto de que os professores apenas se tornam capazes de se desenvolver quando dialogam consigo mesmo e com o outro, esta interação possibilita aos docentes fazer reflexões sobre o ambiente em que trabalham, como se percebem e o modo como vivem, para, assim, decidirem suas trajetórias.

Para que os professores possam elaborar seus processos de ressignificação de si e do outro (Palmieri & Branco, 2007), faz-se necessário compreender a multiplicidade de emoções e sentimentos envolvidos nesta trama (Gonçalves, 2002; Neves-Pereira & Chagas-Ferreira, 2020). O estudo dos *selves* dos docentes da EI pode ser uma via de pesquisa que crie possibilidades para que eles encontrem o “espaço de sua liberdade e de seu inacabamento” (Fiorin, 2016, p. 32), e possam construir, assim, uma educação mais efetiva e afetiva, colaborando para a significação de seu trabalho compartilhado com a sociedade, e para o desenvolvimento da educação brasileira.

Pensando no cenário de construção de dados necessários para realizar este projeto de pesquisa, optou-se por metodologias qualitativas, além de um instrumento construído pela autora, e que pudessem atender aos objetivos do estudo. Elaboramos um estudo idiográfico e qualitativo (Rosa, 2008; Valsiner, 2017) que buscou (a) investigar como a pandemia da COVID-19 afetou a significação de si como sujeito em desenvolvimento; (b) analisar as transformações e ressignificações dos professores como profissionais no âmbito da EI; e (c) compreender os processos de desenvolvimento da percepção da própria criatividade, por parte dos docentes participantes, ao longo da pandemia.

Entramos na escola, inicialmente, com objetivos etnográficos, de conhecimento da cultura escolar e seus participantes. Para tanto, desenvolvemos atividades de observação do contexto de pesquisa e seus atores, registrados em Diários de Campo os eventos mais longos, e em Protocolos de Observação os eventos curtos. Continuamos nosso trabalho de campo focando as experiências vividas pelos professores no período de aulas remotas, híbridas e na transição para as atividades presenciais, a partir das observações em seu ambiente de atuação. Esta pesquisa apoiou-se nos seguintes instrumentos para a construção dos dados, a saber: (a) o diário de campo e protocolos de observações etnográficas; (b) as entrevistas semiestruturadas, com os educadores, e (c) o uso do instrumento denominado “Fluxos Pandêmicos”, que permitiu registrar as narrativas dos docentes sobre como vivenciaram os diferentes momentos da pandemia e como estas experiências afetaram a visão de si e dos seus processos criativos.

Os fenômenos socioculturais e psicológicos são marcados por mudanças qualitativas que ocorrem durante a vida social e histórica de um sujeito (Vygotsky, 2007). Esta premissa justifica nossa escolha metodológica por um estudo qualitativo, mais adequado para investigar os objetivos propostos, uma vez que os processos psicológicos humanos, que levam a mudanças e transições ao longo da história de vida das pessoas, não podem ser compreendidos pelos enquadramentos propostos pelo Positivismo (Gonzalez, 1999).

A análise dos dados construídos ocorreu após a transcrição dos mesmos, com destaque para os resultados obtido via instrumento denominado “Fluxos Pandêmicos”, que foi criado durante a pesquisa como elemento central na construção dos dados, ao nos permitir registrar narrativas, emoções e sentimentos dos professores participantes do estudo, em cada momento (fluxo) da pandemia, no Brasil e no mundo.

O estudo dos diferentes estágios da pandemia foi imprescindível. Ao marcar cada fluxo vivenciado durante a parte mais severa da pandemia, foi possível analisar os processos de desenvolvimento dos participantes fluindo e se transformando ao longo deste tempo específico, reconfigurando culturas pessoais e coletivas dos docentes, suas significações de si, seus processos criativos, como ressignificaram seus sistemas de valores, mantendo relações com o contexto e direcionando suas ações futuras (Branco & Valsiner, 2012; Mattos, 2016).

Ao serem analisadas as novas significações de si dos docentes da Educação Infantil, com base em suas percepções e avaliações de si (Moreno & Branco, 2014), bem como suas percepções sobre o desenvolvimento de seus processos criativos durante a pandemia, foi possível compreender a dimensão dos fenômenos socioculturais de extremo risco e, principalmente, no modo como têm repercussão na construção do *self* e no desenvolvimento da criatividade.

Os achados desta pesquisa podem representar ou agregar novos saberes aos processos educacionais, cooperando para a construção de sistemas educacionais aptos a lidarem com os desafios futuros, que envolvam dificuldades, limitações, crises de toda ordem e busca de soluções de sobrevivência para a espécie. Construir espaços para a implementação de uma educação criativa, e de um ensino que seja voltado para o desenvolvimento da criatividade de alunos e professores (Glăveanu, 2021) se constitui como um objetivo bastante significativo, e que ganhou expressividade com a implantação do ensino remoto.

O trabalho foi dividido da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresenta-se a introdução. A segunda parte do trabalho reservou-se à Fundamentação Teórica, que foi dividida em três capítulos. Sendo assim, o capítulo 2 está relacionado aos processos de desenvolvimento humano à luz das teorias culturais. O terceiro capítulo trata da ontogenia dos processos criativos, e no quarto, apresentam-se os processos de desenvolvimento humano, a criatividade e o ensino em tempos pandêmicos.

O capítulo 5 apoia-se na apresentação dos objetivos específicos e gerais. O sexto capítulo versa sobre o desenho metodológico que foi adotado na pesquisa, por meio do qual se buscou compreender os processos criativos e caracterizar as significações de si do professor, a partir da análise de fatos individuais. O capítulo 6 se dedica ao detalhamento dos fluxos pandêmicos investigados e à apresentação dos participantes da pesquisa. Partiu-se do pressuposto de que cada fluxo oportunizaria uma experiência subjetivamente diferente aos professores. No sétimo capítulo, seguem sendo apresentados os resultados da pesquisa, seguida da discussão no oitavo capítulo. Chega-se, então, ao capítulo 9, que se reserva às considerações finais do trabalho.

Fundamentação Teórica

Capítulo 2 - Processos de Desenvolvimento Humano à luz das Teorias Culturais

2.1 Considerações Sobre o Desenvolvimento do Campo Psicológico: Introduzindo as teorias sociogenéticas

Depois de percorrer um sinuoso caminho, a psicologia foi, enfim, reconhecida como campo científico no século XIX, consolidando-se como ciência estruturada na investigação, observação e análise de diversos fenômenos humanos como a mente, o comportamento, a cultura, etc. Os primeiros pesquisadores da área começaram a se preocupar mais com o estudo da atividade mental, baseados em observações empíricas, com a necessidade de explorar aspectos não abordados por outras ciências e, especialmente, se distanciaram do senso comum, dos mitos, e demais tipos de conhecimento que não refletiam a demanda por um rigor teórico e metodológico em suas investigações (Gazzaniga et al., 2018).

Ao final do século XIX, e início do século XX, destacaram-se algumas correntes psicológicas, com diferentes categorias de estudo, e que acabaram fortalecendo a dicotomia entre mente e corpo. Como exemplos embasados neste pressuposto, tivemos o Estruturalismo, originado do método da introspecção de Wilhelm Wundt; o Funcionalismo de William James, muito influenciado pelas ideias de Charles Darwin; e o Behaviorismo, de Watson e Skinner, que descartavam os comportamentos não observáveis, negando os estados mentais individuais. Em um cenário tão marcado por bases positivistas e dualistas, algumas matrizes do pensamento psicológico trouxeram um refrigério para o campo, como a psicanálise de Sigmund Freud, que promoveu profunda revolução na visão de ser humano, e a psicologia da Gestalt, fundada por Kurt Koffka (1886-1940), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Max Wertheimer (1880-1943), que ressignificou os processos perceptivos relacionados ao funcionamento mental (Collin et al., 2016; Gazzaniga et al., 2018).

Em meio a tantas abordagens psicológicas, um autor russo, contemporâneo dos teóricos já citados, vinha se preocupando com o futuro da psicologia e argumentando sobre a existência de uma crise na psicologia (Lordelo, 2011), justamente oriunda da visão dualista cartesiana, e dos modos de se fazer ciência psicológica sustentada por bases positivistas quantitativas ou abordagens mentalistas. Vygotsky, em seu curto tempo de vida, propõe uma nova psicologia, que pudesse modificar as abordagens dominantes para uma posição onde o sujeito é visto em suas coconstituição social, cultural e histórica, por meio de processos semióticos (Duarte, 2000; Lordelo, 2011; Molon, 2002).

2.1.1 A Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky

O interesse pelas obras de Vygotsky surgiu no ocidente quase 30 anos após sua morte precoce, em 1934, e apesar das traduções iniciais inconstantes para o inglês, percebe-se um trabalho crítico e gradual no sentido de eliminar equívocos decorrentes da tradução (Tateo et al., 2022). Vygotsky (2007) percebeu que correntes tão distintas implicariam em fatos e métodos de investigação diferentes, podendo resultar na fragmentação da psicologia. Desse modo, propôs articular um novo caminho com vistas a uma psicologia geral e unificada, junto a uma nova metodologia, que abarcasse os aspectos de ordem biológica e social que circundam a vida do ser humano (Lordelo, 2011).

Vygotsky tinha profundo interesse em compreender como ocorriam os processos ontogenéticos da nossa espécie. Em seus questionamentos, havia sempre espaço para refletir sobre como o homem construiu suas funções psicológicas superiores, que são aquelas que distinguem o ser humano dos demais seres vivos (Neves-Pereira & Chagas-Ferreira, 2020). Assim, começou a trabalhar com a perspectiva de que o salto qualitativo dado pelo homem, em sua história, surge de dois fenômenos relevantes, a saber: (a) a ação no mundo de modo coletivo e transformador, também denominada cultura, e (b) a criação de um sistema de linguagem, rudimentar de início, mas que ofertou possibilidades semióticas para a nossa espécie. Atuando

no mundo, por meio de ferramentas e signos, dando significado às práticas sociais, compartilhando estes significados em contextos socioculturais, o homem dá início aos processos semióticos que vão permitir às funções psicológicas básicas alcançarem o status de superiores (Vygotsky & Luria, 1996).

Nesta perspectiva, o homem começa a ser compreendido como um ser biológico que se torna cultural, por meio de processos de mediação semiótica e ação no mundo, organizando sua experiência externa no planeta e seus processos de significação internos, em sua *psique* (Sirgado, 2000). A mediação semiótica é o mecanismo que faz com que os signos se movimentem inter e intrapsicologicamente, destacando a função do outro social nestas dinâmicas (Gillespie, 2021). Os signos são produzidos pelos homens, em seus contextos culturais; eles são internalizados pela ação do sujeito no mundo, por meio da mediação do outro, e ressignificados pelo indivíduo, mediante processos dialéticos, retornando para o contexto social também pela ação do indivíduo e suas interações sociais (Vygotsky, 2007). A produção de signos é um processo dinâmico e contínuo (Gillespie, 2021; Valsiner, 2012) onde os signos são capazes de gerar outros signos em um processo continuado, em que a orientação provém dos próprios signos (Gillespie, 2021).

Para a Psicologia Sócio-Histórica, o homem se torna um indivíduo ao longo de sua história e inserção semiótica em um mundo impregnado de significados, na interação com os seus pares (Valsiner, 2007; Vygotsky, 2005). A cultura começa a assumir predominância na construção psicológica humana, e o sujeito migra de uma condição inicial biológica para uma constituição psíquica culturalmente mediada e coconstituída. Como argumentam Neves-Pereira e Chagas-Ferreira (2020):

A biologia, por si só, não nos outorga o atributo de humanidade, embora seja indispensável. São necessários, além da mediação, as motivações e os afetos, recursos propulsores de desenvolvimento humano, para que nos tornemos “humanos”. Neste sentido, a mediação é uma experiência vivida pelo homem em sua imersão no mundo da cultura concomitante com sua atuação nesse mesmo mundo, sempre em interação e em alteridade (p. 118).

O trabalho de Vygotsky se estendeu para várias áreas do conhecimento, sendo a Educação bastante privilegiada por suas ideias (Zanella, 1994). O referido autor tinha interesse especial por questões educacionais, tendo criado um Instituto de Defectologia em Moscou (Nuernberg, 2008) com o intuito de aprofundar suas pesquisas no campo do aprendizado, como fenômeno humano garantidor dos processos de desenvolvimento humano. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) foi um dos conceitos de Vygotsky que obteve ampla adesão na área educacional. Este conceito trabalha com dimensões de potencialidade de processos psicológicos a partir da ação do outro, por meio da mediação semiótica (Vygotsky, 2007; Zanella, 1994). A ZDP foi um resgate da relação de ajuda para o contexto pedagógico, onde os sujeitos se encontram para, juntos, coconstituírem a si mesmos e ao mundo que habitam (Neves-Pereira & Chagas-Ferreira, 2020).

O conceito de ZDP diz respeito àquilo que um indivíduo já sabe fazer, sozinho, até determinado momento de sua vida e àquilo que ele pode vir a desenvolver de forma mais potente, se houver mediação de qualidade do outro (Neves-Pereira & Chagas-Ferreira, 2020; Zanella, 1994). É neste espaço, entre o que é real e o que é potencial, que os professores podem e devem atuar, fertilizando sementes do desenvolvimento humano e preparando o indivíduo para saltos qualitativos em sua aprendizagem (Neves-Pereira & Chagas-Ferreira, 2020).

Com a prática repetida, as responsabilidades dos alunos aumentam gradualmente, até que possam internalizar o papel do adulto (Cole, 1985), ou do mais experiente. “O que caracteriza a ZDP é a confrontação ativa e cooperativa de diferentes compreensões a respeito de uma dada situação” (Zanella, 1994, p. 108). Desta forma, fica claro que o papel do professor, e da escola, na medida em que estruturam as interações para que as crianças possam participar de atividades das quais eles ainda não sejam capazes de efetuar, intencionalmente (Lourençon & Patrício, 2021), contribuem para o desenvolvimento de todo o seu potencial.

Por meio da ZDP é possível compreender os processos dinâmicos de desenvolvimento humano, e em que momentos desenvolvimentais eles se encontram. Os processos de aprendizagem são caracterizados pela constituição psicológica do sujeito em ação e interação no mundo com seus pares, e ocorrem de formas diferenciadas, particulares, às vezes frágeis. Com a ZDP podemos exercitar o conhecimento sobre o que o indivíduo construiu, retrospectivamente, em termos de saberes e habilidades, e prospectar saltos qualitativos para seu desenvolvimento futuro (Vygotsky, 2007).

A psicologia de Vygotsky é muito importante para as pesquisas em desenvolvimento humano, aprendizagem e processos criativos (Neves-Pereira & Chagas-Ferreira, 2020). Seu arcabouço conceitual nos permite ampliar ideias, métodos e trajetórias de análises importantes, em especial para este estudo. Para além do amplo repertório teórico, Vygotsky também nos legou uma concepção de desenvolvimento dos processos criativos, a partir do modelo de Imaginação Criativa (Vygotsky, 2014) que ele começou a delinear. Em decorrência de sua morte precária, o desenvolvimento das ideias de Vygotsky sobre criatividade precisa da colaboração dos pesquisadores da área no sentido de ser mais bem exploradas e ressignificadas com qualidade e robustez teórica e metodológica (Neves-Pereira & Chagas-Ferreira, 2020).

2.1.2 Psicologia Semiótico-Cultural

A partir da década de 90 recupera-se uma discussão acerca do conceito de cultura na psicologia, com o propósito de melhor compreender os processos psicológicos vygotskyanos que fertilizaram mentes na área do desenvolvimento humano, resultando no nascimento de diferentes modelos teóricos. Neste contexto, podemos incluir a Psicologia Semiótico-Cultural, proposta por Valsiner, nos últimos 35 anos (Valsiner, 2007, 2014; 2019).

A Psicologia Semiótico-Cultural (Valsiner, 2007, 2012), vertente teórica originada nas ideias centrais de Vygotsky, parte de concepções sociogenéticas que “têm se revelado cada vez mais produtivas na geração de modelos teóricos que buscam explicar os processos do

desenvolvimento humano” (Branco, 1993, p. 9). As teorias sociogenéticas e culturais compreendem o sistema psíquico como uma instância em constante transformação, reconhecendo os fenômenos humanos como processos dinâmicos e inacabados, delegando à cultura um papel constitutivo, e não variável, no funcionamento e desenvolvimento psicológico (Valsiner, 2012).

Valsiner (2007), por meio de sua teoria, enfatiza como os símbolos e significados culturais afetam o pensamento e o comportamento humano, e afirma a interdependência entre o sujeito psicológico e a sociocultura. Segundo Lopes de Oliveira (2023), o primeiro fundamento da Psicologia Semiótico-Cultural aborda a própria essência do desenvolvimento humano, embasado no princípio sociogenético. E o segundo está relacionado à busca da compreensão dos processos de significação, no funcionamento e no desenvolvimento da *psique* humana (Valsiner, 2007).

Para Valsiner (2007), a Psicologia Semiótico-Cultural assume “o ato de construção de novidade pelo organismo, com base nos recursos de um dado contexto e nas experiências do passado transpostas para o presente” (p. 111), e deve se desenvolver como ciência interdisciplinar do desenvolvimento humano, que reflete sobre a natureza semiótica das atividades, pensamentos e comunicações humanas (Zittoun et al., 2007) compreendendo a generalidade dos eventos dentro de particulares únicas (Simão & Pontes, 2016).

Valsiner (2007) teoriza que a cultura e os processos de significação, se coconstroem a partir de constantes movimentos de internalização e externalização semiótica no indivíduo, que ocorrem por meio da mútua constituição entre acontecimentos pessoais e sociais (Simão & Pontes, 2016) que negociam e renegociam os significados. Tais movimentos utilizam as ferramentas de interpretação (Bruner, 1997), e são baseados na trajetória de vida das pessoas, nos seus afetos e intencionalidades, que atuam “como parte intrínseca dos significados

produzidos” (Lopes de Oliveira, 2016, p. 205), e são transformadas pela influência do meio em que se inserem.

Por meio de processos transformativos de internalização, “que se estende a todas as dimensões da experiência humana” (Branco, 1993, p. 11), sujeitos e cultura se coconstroem pela canalização cultural e agência do sujeito (Branco, 1993, 2021). Ao internalizar os significados, pessoas são capazes de criar suas próprias versões dos signos internalizados, e podem externalizar formas diferentes daquelas que predominam nos contextos socioculturais em que estão inseridos (Pires & Branco, 2012), já que os significados atribuídos às mesmas situações podem ser distintos entre as pessoas, pois estão implicados pelas vivências e experiências de vida de cada um (Tacca & Branco, 2008). Ao internalizar o signo, as pessoas ressignificam seus significados, devolvendo ao mundo significados originais (Valsiner, 2007).

Para Valsiner (2007) estamos em permanente construção e desconstrução de nossos mundos psicológicos por meio da “troca de materiais perceptivos e semióticos com o ambiente” (p. 283). A internalização “é o processo de análise dos materiais semióticos existentes externamente, e de sua síntese, sob uma nova forma, dentro do domínio intrapsicológico” (p. 283). O movimento de fora para dentro, ou do plano inter para o intrapsicológico, é o resultado das inúmeras experiências compartilhadas pelo sujeito com o mundo, que ocasionam mudanças qualitativas nas funções psicológicas durante a trajetória do desenvolvimento pessoal da pessoa (Palmieri & Branco, 2004).

O movimento de externalização complementa a internalização. Dá-se a partir da transposição de materiais subjetivos (pessoal) para o seu exterior (coletivo), e que modificam o ambiente (Valsiner, 2007). Os significados pessoais são transformados por meio do contato com a cultura coletiva, que é processada pelo indivíduo de forma singular (Palmieri & Branco, 2004). Esses são processos semióticos, que configuram dimensões distintas dos processos de

desenvolvimento humano, e que conduzem aos conceitos que Valsiner (2012, 2014) propôs, de cultura pessoal e cultura coletiva.

A cultura pessoal diz respeito à subjetividade do indivíduo, e pode ser entendida como versões que a pessoa construiu do mundo a partir da transformação de significados compartilhados socialmente por meio dos signos e ferramentas (Neves-Pereira & Chagas-Ferreira, 2020). A cultura coletiva é fundamental na construção da subjetividade do indivíduo (Valsiner, 2007), e é constituída pelos elementos simbólicos que estruturam e regulam as pessoas, como crenças, afetos e valores, que são construídos por meio dos processos de internalização das significações, com base nas dimensões afetivas, motivacionais e intencionais das pessoas (Pires & Branco, 2012; Roncancio & Branco, 2014).

Procurando compreender o lugar do sujeito e da cultura nas trajetórias desenvolvimentais, Valsiner (2007) propõe a noção de separação inclusiva, conceito que nos permite compreender melhor a relação entre ser humano e sociedade (Roncancio & Branco, 2014). Para o autor, cultura e indivíduo estão inclusivamente separados e, apesar do indivíduo fazer parte da cultura e a cultura do indivíduo, configuram-se como instâncias distintas, por isso, podemos dizer que o processo de significação semiótica tem parte oriunda da subjetividade do indivíduo, e parte do que lhe foi mediado pela cultura (Palangana, 2015).

Retomando a discussão sobre desenvolvimento humano e cultura, segundo os pesquisadores socioculturais que estudam as teorias culturais, não é fácil definir cultura. Cultura não é apenas um conjunto de regras, crenças, hábitos, e de significados estáveis (Valsiner, 2012). Ela pode ser entendida como um campo simbólico que guia e organiza as relações pelos processos de significação (Valsiner, 2007; Geertz, 1989). Desta forma, a partir de uma abordagem sociogenética, define-se cultura como um processo; sendo parte constitutiva das funções psicológicas humanas.

É na imersão no caldo cultural, por meio de interações com o outro e movimentos de internalização dos signos, que o ser se coconstitui; a busca por significados media o comportamento humano (Bruner, 1997), e através de trocas de experiências, de signos e de significações, com o outro e com o ambiente, os indivíduos tornam-se capazes de construir seu mundo intrapsicológico. Pensando geograficamente, os processos de coconstituição culturais do sujeito se dão no ínfimo espaço de encontro sujeito e cultura. É neste lugar difuso, quase nebuloso, “*in-between*” sujeito e cultura, que os processos desenvolvimentais ocorrem (Marsico, 2011).

A partir da análise da produção cultural dos sujeitos, e da produção social da cultura, torna-se possível explicar o processo de desenvolvimento humano (Zanella, 2004), que precisa de bases teóricas e metodológicas bem sedimentadas para ser estudado. Também é importante salientar a relevância do agenciamento humano em seu processo de desenvolvimento (Bandura, 2021), incluindo a intencionalidade do indivíduo (Bruner, 1997) e suas motivações. Por isso, faz-se necessário usar modelos sistêmicos que reconheçam os aspectos históricos, sociais, subjetivos dos indivíduos, que considerem a natureza processual do desenvolvimento, descartando toda intenção de apreendê-lo por meio de medidas e padrões investigativos estabelecidos (Valsiner, 2007; Palangana, 2015).

Em suma, as bases da Psicologia Semiótico-Cultural demonstram que a mente é produto da história, cultura e agencialidade humana (Valsiner, 2014; Vygotsky, 2005). Essa produz signos e significados recebidos por meio da mediação cultural, e constitui-se nos processos semióticos (Valsiner, 2012). A construção de significados resulta na coconstituição do humano, e do seu *self*, e precisa ser entendida como algo profundamente dinâmico, vivo e em movimento (Rosa, 2008). Os processos de internalização e externalização dos signos desempenham papéis decisivos no desenvolvimento humano, que nos permitiu refletir sobre como os professores

exercem suas intencionalidades, e reorganizam suas práticas pedagógicas, transformando a si e ao contexto em que estão situados (Valsiner, 2007).

Desta forma, entendemos que as significações de si dos professores partiram das suas múltiplas visões sobre si mesmos, que nesta pesquisa, foram investigadas por meio de variadas perguntas nas entrevistas semiestruturadas, e com maior abrangência na construção dos dados.

Capítulo 3 - Ontogenia dos Processos Criativos

3.1 Criatividade e Desenvolvimento Humano

No presente estudo vamos investigar os processos criativos a partir de uma perspectiva teórica, proposta por Vlad Petre Glăveanu, e denominada modelo da Criatividade Distribuída. Tanto Vygotsky como Glăveanu oferecem uma perspectiva única sobre como a criatividade emerge e é constituída por fatores sociais e culturais. Para estes autores, a criatividade é uma construção complexa que emerge da interação entre o indivíduo, a cultura e o contexto social. Ela é mediada por fatores pessoais, como as experiências e vivências, bem como por fatores sociais, como normas, valores e interações com outros indivíduos. A criatividade é considerada como um processo dinâmico e mutuamente constituído pelas interações sociais permanentes entre o indivíduo e o ambiente ao seu redor.

3.1.1 Criatividade na Perspectiva Sócio-Histórica

De acordo com as perspectivas de Vygotsky (2014), a criatividade surge na primeira infância, por meio da função psicológica da imaginação, que transforma elementos da realidade em novas formas (Neves-Pereira & Chagas-Ferreira, 2020). A imaginação é fortemente mediada pelo ambiente social e cultural, no qual a criança está inserida, e assume papel fundamental na resolução de problemas, na compreensão de conceitos abstratos, no desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico. Segundo Vygotsky (2014), a imaginação na infância, se desenvolve, principalmente, por meio da brincadeira do faz de conta. É na brincadeira que a criança cria, imagina novos mundos, pessoas e contextos, experimentando a capacidade de criar, porém sem a intencionalidade de gerar algo novo (Vygotsky, 2014).

Vygotsky (2014), porém, destaca que a criatividade infantil, diferentemente da criatividade do adulto, não é dotada de intencionalidade, o que não a elimina. No adulto, os

processos criativos são marcados, em seu desenvolvimento, pelo encontro das linhas psicológicas da imaginação com o pensamento conceitual, que inicia na segunda infância.

A imaginação opera por meio do conhecimento de si e do mundo, ou seja, quanto maior for a experiência prévia humana, maior será o material disponível para a imaginação. Desta forma, pode-se argumentar que a imaginação é totalmente compatível com a realidade (Vygotsky, 2014). Os elementos imaginários são retirados da realidade, recombinaos com elementos pessoais, e devolvidos à cultura, construindo, assim, novas realidades (Neves-Pereira & Branco, 2015; Neves-Pereira & Chagas-Ferreira, 2020; Vygotsky, 2014).

O desenvolvimento da criatividade está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da imaginação nas crianças. A imaginação infantil representa o primeiro nível de desenvolvimento da criatividade adulta, seguida da imaginação do adolescente, que acontece após a brincadeira, o faz de conta, muito comum no início da vida infantil. A diferença entre os dois processos é que a fantasia na criança estaria mais ligada às distorções da realidade concreta, permeada pelo exagero e gosto pelas narrações e contos. Já a imaginação no adolescente estaria mais ligada ao intelecto, sem desprezar as necessidades e emoções, que também estão na base desta função. O adolescente, diferentemente da criança pequena, tem a capacidade de imaginar, criar e mudar criticamente a situação concreta em que se encontra (Mozzer & Borges, 2008; Vygotsky, 2014).

Vygotsky enfatiza que a atividade criativa envolve a criação de novas formas e atividades, não apenas a reprodução de experiências passadas, e está ligada à capacidade humana de lidar com a mudança e imaginar o futuro. Para o autor, a criatividade é o que distingue a cultura humana do mundo natural, envolvendo a capacidade de mudança, imaginação e pensamento (Mozzer & Borges, 2008; Vygotsky, 2014). Tudo o que nos cerca e que foi criado pelo homem, ou seja, todo universo cultural, é produto da imaginação e criação humanas (Packer, 2021; Vygotsky, 2014).

O homem cria novas necessidades, que vão se modificando ao longo da história (Andery et al., 1996), e a criatividade é fundamental para a sobrevivência humana, pois percorre caminhos plurais (Richards, 2010). Tudo o que acontece é criativo (Winnicott, 1975). Pode-se identificar criatividade na elaboração de um prato culinário, ao unir ingredientes, gerando novos sabores e novas texturas; nas brincadeiras infantis; na didática de alguns professores; na ciência, na inovação das tecnologias; em histórias de livros de ficção e desenhos infantis, na composição de uma música, e até mesmo, na execução de um crime. A partir dela criamos e exploramos novas ideias, e conceitos, possibilitando a produção de novas soluções para problemas em qualquer domínio da atividade humana (Amabile, 1997).

De acordo com Mozzer & Borges (2008), pode-se concluir que:

O processo de criação ocorre quando o sujeito imagina, combina e modifica a realidade. Portanto, não se restringe às grandes invenções da humanidade ou às obras de arte, mas refere-se à capacidade do homem de imaginar, descobrir, combinar e ultrapassar a experiência imediata. Para ele [Vygotsky], quanto mais ricas forem as experiências que as crianças vivenciam, mais possibilidades têm de desenvolver a imaginação e a criatividade em suas ações, especialmente através de suas brincadeiras. E, quanto mais possibilidades tiverem de desenvolver sua imaginação, mais criativas serão nas suas ações/interações com a realidade (p.11).

Sendo assim, a escola precisa proporcionar um espaço voltado para explorar a curiosidade, a descoberta, e a inquietação, valorizando o diálogo autêntico (Matusov, 2009) e a posição do outro, com problematizações que mobilizem o desenvolvimento da criatividade. A formação continuada de professores é um caminho importante para que educadores adquiram ou melhorem os seus conhecimentos e competências (Oliveira & Vêras, 2022), e consigam construir um ambiente com mudanças qualitativas, ideal para o desenvolvimento da criatividade dos docentes e discentes.

3.1.2 A Criatividade Distribuída: Uma Proposta Cultural da Criatividade

O modelo da criatividade distribuída de Vlad Petre Glăveanu (2014), é baseado em uma perspectiva sociocultural, que adota uma visão sistêmica e contextualizada do desenvolvimento

humano na história e na cultura em que a pessoa está inserida. É, ao mesmo tempo padronizado e flexível, limitado pelo passado e aberto ao futuro, e compreende a criatividade como um fenômeno de difícil definição e natureza polissêmica (Neves-Pereira, 2018), distribuída social, material e temporalmente.

O que é considerado muito criativo na atualidade, por exemplo, pode não ter sido tão criativo no passado. A criatividade, como fenômeno cultural e socialmente situado, se constitui de modo diferente ao longo da história, atendendo aos conteúdos culturais de cada momento histórico em que a pessoa está inserida (Glăveanu, 2021). Ainda assim, são várias as tentativas de definir, cientificamente, a criatividade. A dificuldade em formular uma única definição motiva a reflexão sobre o valor representativo nas mudanças sociais. Desta forma, o presente trabalho, tomará por base norteadora a definição de criatividade proposta por Glăveanu (2014, 2015) que entende os processos criativos como sendo os modos de agir no e sobre o mundo de maneiras a gerar novidades significativas que possam transformar a pessoa que as cria e o seu contexto de forma que são apreciadas como criativas pelos envolvidos.

Ao compreendermos os processos criativos como cogestados nas interações Eu-Outro no mundo, podemos considerar que não existe criação em contextos isolados ou monológicos (Glăveanu, 2014). Seres humanos nascem com potencial para o desenvolvimento de sua criatividade (Vygotsky, 2014; Winnicott, 1975) e os processos que regularão a coconstrução desta função psicológica serão os contextos de desenvolvimento e sua canalização cultural (Glăveanu & Neves-Pereira, 2020, p. 123).

Na Figura 1, encontramos as bases do pensamento de Glăveanu sobre as relações de interdependência entre criatividade e cultura. No primeiro modelo, criatividade e cultura aparecem separadamente, referendando o paradigma individualista, que destaca um “eu-criativo” (Paradigma “I”) que independe da cultura, e sim da genialidade individual. No segundo desenho, os círculos aparecem sobrepostos, sugerindo algum tipo de encontro entre

sujeito e cultura, desenhando um modelo de criatividade um pouco mais democrática e traduzida em um paradigma “ele-criativo” (Paradigma “He”). No terceiro modelo, os círculos se entrelaçam e se sobrepõem, definindo a criatividade como fruto de uma coconstituição sujeito e cultura, apontando para um paradigma que Glăveanu denominou “nós-criativo” (Paradigma “We”). A partir deste último paradigma, Glăveanu desenvolve seu modelo sociogenético e cultural da criatividade, destacando suas bases qualitativas, interativas, pragmáticas, socioculturais e dialógicas. É este modelo que iremos privilegiar neste projeto de pesquisa.

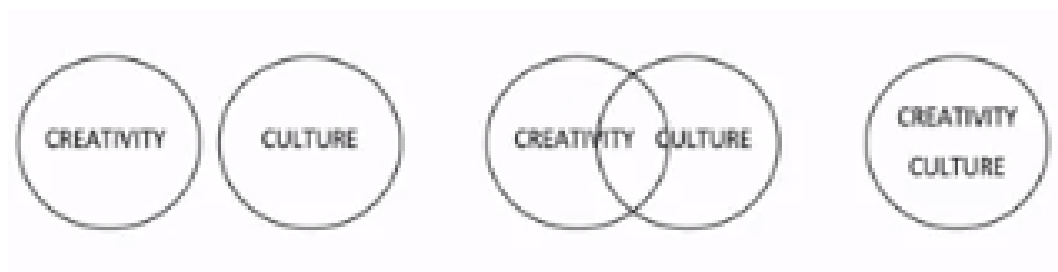


Figura 1 - Três possíveis relacionamentos entre criatividade e cultura

Fonte: Thinking Through creativity and culture: An integrated model. Glăveanu (2014).

A criatividade, em uma perspectiva sociogenética, é entendida como uma função psicológica, como um recurso humano que só pode ser compreendida em uma visão de desenvolvimento humano. Glăveanu (2014) destaca que os processos criativos são frutos de processos de coconstrução e que o paradigma “We” se apresenta como o melhor caminho para compreendermos este fenômeno. É relevante considerar a interdependência entre criatividade e cultura para entendermos sua gênese e desenvolvimento.

A noção de criatividade distribuída (Glăveanu, 2014), proposta pelo autor, consiste na compreensão de que o fenômeno criativo só pode ser compreendido em sua inserção na vida humana, considerando a ontogênese da nossa espécie: criar é ato social. A criatividade é distribuída porque se apresenta a partir das relações de interdependência dos eixos da sociabilidade, da materialidade e da temporalidade, eixos estes que organizam a experiência

humana. Precisamos das interações sociais para criar, precisamos do outro, da alteridade, da cocriação, das audiências que vão validar nossos esforços criativos. Necessitamos, também, da dimensão da materialidade, que implica no mundo das coisas e das ideias onde vivemos e criamos. Esta dimensão nos alimentará, por meio de canalizações culturais e processos de mediação, no sentido de criarmos o novo, de darmos origem a algo original. Criamos a partir do que conhecemos, vivemos, experimentamos. A dimensão temporal nos lembra que estamos, todos, marcados pelo tempo irreversível em nossos processos de desenvolvimento. Considerar o marco temporal é fundamental para compreender pessoas se tornando sujeitos de cultura e sujeitos que criam (Glăveanu, 2014; Neves-Pereira, 2020).

A psicologia de Glăveanu discute sobre a criatividade de um modo geral, mas prioriza a investigação dos processos criativos que ocorrem na vida cotidiana das pessoas (Glăveanu, 2014; Glăveanu & Neves-Pereira, 2020), permitindo a soluções de problemas, avanços subjetivos e práticos, e mudanças na vida de cada um. É o caso dos professores da Educação Infantil, que são profissionais lidando com seus contextos pessoais e de trabalho, e necessitando dos pares em suas trajetórias existenciais. O maior gênio (Guilford, 1950) de todos só é considerado gênio, pois suas ideias (e ferramentas) são formadas a partir de uma extensa rede colaborativa de vozes (e construções) de outros. Em outras palavras, tanto os criadores extraordinários quanto os comuns, compartilham de um “*background* cultural” e ambos contribuem para isso (Glăveanu, 2014).

Para melhor compreender as dinâmicas pelas quais operam os processos criativos e aprofundar as explicações acerca do tema, Glăveanu (2014, 2015) propôs o modelo dos Cinco Ás¹, que retrata como a criatividade emerge das relações e interações do sujeito com outros, no mundo, e não de mentes isoladas. O modelo dos Cinco Ás facilita a compreensão dos modos

¹ Plural de letra na língua portuguesa- ás ou aa. Michaelis. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora: Melhoramentos Ltda. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-português/>

como se desenvolvem as ações criativas, inseridas em contextos de sociabilidade, materialidade e temporalidade, característicos da concepção de uma criatividade que se distribui e se expande para além do sujeito que cria.

Interessado em alcançar uma abordagem sistêmica, contextual e dinâmica, Glăveanu reescreveu e expandiu a proposta de processo criativo elaborado por Rhodes (1961, em Glăveanu & Neves-Pereira, 2020). Rhodes apostava no processo de criar constituído a partir de quatro elementos, a saber: pessoa, processo, produto e *press* (ambiente). Glăveanu (2014), em contrapartida, apresenta uma versão diferenciada de dinâmica dos processos criativos, abrindo espaços antes não percebidos (Glăveanu & Neves-Pereira, 2020). No modelo dos Cinco Ás, a criatividade se expressa a partir das interações de cinco elementos, a saber: atores, audiência, artefatos, ações e *affordances*. Glăveanu (2014) explica que, apesar de parecer apenas uma substituição dos termos usados por Rhodes, o modelo dos Cinco Ás reflete uma mudança epistemológica. “Não se pode mais dizer que a criatividade reside ‘dentro’ da pessoa, do produto, etc” (p. 27). Ela surge como uma forma de ação engajada por agentes da criatividade (atores) que atuam no mundo, em interação com seus pares (audiência), criando (ação) produtos materiais e subjetivos (artefatos), a partir das múltiplas mensagens culturais internalizadas (*affordances*).

Os atores da criatividade atuam nos contextos socioculturais mediando e sendo mediados, produzindo novos artefatos a partir das interações com seus pares, por meio de dinâmicas dialéticas e dialógicas. Nesta dança de emergência do novo, os atores permutam diferentes posições ao longo do processo criativo, o que lhes permite a experiência de múltiplas perspectivas no ato de criar, ressignificando as dimensões semióticas e polifônicas deste processo e marcando-o como ação coletiva e social (Glăveanu & Neves-Pereira, 2020).

O modelo dos Cinco Ás confere à proposta de uma criatividade distribuída a possibilidade de visualização das dinâmicas do processo criativo. O modelo é uma concepção

de criatividade como ação no mundo a partir de pessoas, e não adota uma visão romantizada desta função psicológica. Partindo de pressupostos sistêmicos e dinâmicos, nota-se não ser possível analisar o ator sem pensar em sua audiência, ou estudar as ações dos sujeitos, sem compreender as *affordances* internalizadas ou seus artefatos. Analisar tais elementos enfatiza a natureza distribuída da criatividade e sua articulação em contextos socioculturais (Glăveanu, 2014).

Capítulo 4 - Ensino em Tempos Pandêmicos, Significações de Si e Criatividade

4.1 Processos Educacionais: Educação Infantil

Nota-se que, ao longo da História da Educação brasileira, o sistema de ensino foi moldado de acordo com as necessidades e os objetivos dos governos em cada período, levando em consideração as circunstâncias políticas e econômicas vigentes (Faustino & Silva, 2020), muitas vezes visando atender exclusivamente as necessidades do mercado de trabalho, e limitando a formação dos jovens às exigências econômicas da época (Palangana et al., 2002).

O desenvolvimento de valores morais, a socialização construtiva e o desenvolvimento de si (Palmieri & Branco, 2007), ações discutidas e almejadas por teóricos construtivistas como Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), aos poucos foram moldando a prática educacional mundial ao longo do século XX (Argento, 2021; Collin et al., 2016; Freire & Branco, 2016). Neste momento, em que os estudos sobre desenvolvimento humano floresceram (Elder & Shanahan, 2006), foi possível perceber que os sistemas educacionais começaram a incorporar abordagens mais centradas nas crianças (Collin et al., 2016).

No Brasil, a partir dos anos 80, é possível notar um movimento de transformação do cenário educacional, que também contribuiu para a configuração da Educação Infantil (EI). Com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a legislação nacional passa a reconhecer a EI como parte do sistema educacional (Kuhlmann, 2000; Ministério da Educação e Cultura [MEC], 2017). Contudo, a EI só se tornou obrigatória, para alunos a partir dos quatro anos de idade, com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (MEC, 2013), ressaltando, ainda que tardiamente, a importância desse segmento para a sociedade (MEC, 2017).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a EI é a “primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços

institucionais não domésticos” (MEC, 2010, p. 83). Educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos de idade é o papel principal desse segmento. Por muito tempo, mesmo com a incorporação da EI nos sistemas educacionais, esses espaços vêm tentando superar a concepção educacional assistencialista (Kuhlmann, 2000), e hoje já é possível enxergar um ambiente voltado não apenas para o cuidado da criança, mas também com intencionalidade pedagógica (Lopes de Oliveira, 2023).

Para fortalecer e garantir uma educação de qualidade para a EI, podemos citar alguns documentos importantes como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), desenvolvidos entre os anos 1997 e 2000, que são um conjunto de diretrizes pedagógicas e orientações curriculares para a educação de crianças na faixa etária da Educação Infantil no Brasil (Porto-Ribeiro & Clímaco, 2020), e servem como um guia para os profissionais da escola, “sua finalidade é provocar, e ao mesmo tempo orientar transformações na formação de professores” (MEC, 2002, p. 15), promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças pequenas (RCNEI, 1998, v. 1).

Outros documentos solidificam a necessidade e a importância da EI, como o Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para educação (Lei nº 13.005/2014); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é uma referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas de todas as instituições de ensino de EI (MEC, 2017); e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), que tem como objetivo “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (MEC, 2010, p. 10).

Dessa forma, é possível perceber o movimento de transformação do significado da Educação Infantil através dos anos, principalmente quando este seguimento passa a ser parte integrante da Educação Básica (MEC, 2017). Um olhar mais educacional, voltado para as

especificidades do aluno, com mais espaço para o protagonismo da criança e com projetos pródialógicos (Matusov, 2009), vem ganhando espaço ao longo da história, sobretudo nos estudos teóricos referentes à educação. Todas essas mudanças também colaboraram para a transformação na significação professor, que precisou mudar sua forma de atuação (Souza et al., 2017), principalmente devido às novas demandas na educação (Kim, 2020).

4.2 O Docente da Educação Infantil e seus Processos de Constituição de Si

De acordo com as bases psicológicas culturais, o *self* é um sistema semiótico dinâmico e organizado, que se reconfigura nas interações sociais (Freire & Branco, 2016; Hermans, 2001). O desenvolvimento do *self* resulta da relação entre os mundos intra e interpsicológicos, por meio de contínuos processos de negociação (internalizações/ externalizações), ou seja, as pessoas se desenvolvem nas relações humanas e psicológicas, e colaboram para a construção de novos significados pessoais e coletivos (Pires & Branco, 2012; Valsiner, 2014).

O *self* inclui diversos elementos, em sua constituição, como normas sociais, valores, experiências singulares e vivências do indivíduo (Lopes de Oliveira, 2016). O meio e a cultura em que o sujeito está inserido irão construir e constituir seus pensamentos, atos e escolhas, contribuindo assim para “a construção temporal do senso de unidade psicológica da pessoa” (p. 201). O *self* é gestado pelas narrativas pessoais e pelas interações sociais, que possibilitam o diálogo com o outro e com diferentes vozes que habitam nossa mente (Hermans, 2001). Não é uma entidade estática, está em constante movimento.

A partir da perspectiva semiótica-dialógica, entende-se que os processos de comunicação e metacomunicação também são responsáveis no desenvolvimento do *self* (Pires & Branco, 2012), que ao refletir e projetar alternativas, reavalia ou adota o que a cultura oferece (Bruner, 1997), pois, como falado anteriormente, o ser humano possui agência e intencionalidade, e não reproduz o que lhe é dado necessariamente. Seus desejos, necessidades, motivação e emoções, permitem reflexões (Gonçalves, 2002).

Pensar na constituição do *self* de uma pessoa implica em considerar a multiplicidade de experiências e contextos que esta pessoa habita (Hermans, 2001; Lopes de Oliveira, 2016). No caso dos professores, sabemos que eles lidam não só com suas salas de aulas e seus alunos; eles têm família, problemas, planos, amigos, enfim, instâncias paralelas a sua vida profissional, com as quais precisa dialogar diariamente para chegar a soluções, assumir riscos, compreender o seu significado, e se desenvolver.

Ao investigarmos os processos de construção do *self* dos professores evidenciamos as mudanças que ocorreram em suas vidas, e o surgimento de novas significações sobre si (Roncancio & Branco, 2014). A construção de uma visão de si, e de uma visão de mundo, se dão de forma mútua, nos contextos “*in-between*” sujeito e cultura (Marsico, 2011), desta forma, por meio do diálogo e das relações, os docentes conseguem refletir sobre suas trajetórias, o ambiente em que trabalham, o modo como vivem, além de compreender de maneira mais ampla sobre si mesmos, sobre como se percebem (Moreno & Branco, 2014) e o que querem.

Infelizmente, no Brasil, o ambiente de trabalho docente, onde seu *self* também se constitui, tem se revelado bastante preocupante (Faustino & Silva, 2020). Comumente fala-se sobre as más condições de trabalho dos professores, o acúmulo de funções e atribuições, as baixas remunerações e a falta de reconhecimento e valorização do trabalho dos docentes da EI (Souza et al., 2020). Estas são queixas recorrentes (Tostes et al., 2018), que evidenciam a emergência de políticas públicas educacionais para a transformação desses espaços (Faustino & Silva, 2020).

O trabalho com crianças pequenas exige formação ampla e competência polivalente do educador (Lemos & Rosa, 2020), mas ainda “existem grandes desigualdades nos diferentes níveis de educação formal (infantil, ensino fundamental, médio e universitário)” (Molon, 2002, p. 222). Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020 (Cruz & Monteiro, 2020), 76,3% dos docentes da Educação Infantil concluíram o curso de nível superior, enquanto 96,9%

dos professores de Ensino Médio se graduaram. Infere-se, a partir destas informações que, a diferença entre a formação dos professores entre os seguimentos, também contribui negativamente para a significação do docente da EI, já que trabalhar com crianças pequenas requer estudo e formação adequada, assim como em qualquer área da Educação.

É consenso que o cuidado com as crianças da EI é necessário, e deve estar presente nas práticas escolares diárias, porém esse assunto ainda gera muitas discussões, principalmente entre os profissionais da pré-escola (Corrêa, 2003), que lutam para superar o olhar meramente assistencialista para o segmento (Kuhlmann, 2000). Para auxiliar os professores na compreensão e significação sobre si, precisa-se buscar o verdadeiro significado (Palmieri & Branco, 2004) da Educação Infantil para a sociedade.

4.3 Processos Educacionais: Pandemia da COVID-19

A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a COVID-19 como uma pandemia² em 11 de março de 2020, transformando bruscamente a vida humana e, conseqüentemente, o cenário escolar que estávamos acostumados (Ludovico et al., 2020). No Brasil, o ano letivo tinha acabado de iniciar, e logo as aulas presenciais foram suspensas, em razão do vírus. Assim, alunos e professores precisaram se afastar das salas de aula, mas não das atividades escolares (Saraiva et al., 2020). Uma inesperada realidade se instalou, com novas relações afetivas e profissionais (Manthalkar et al., 2020; Senhoras, 2020).

Em dezembro de 2019, a OMS foi alertada sobre os casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China. Mais tarde, descobriu-se que o que estava causando as supostas pneumonias, era um novo tipo de coronavírus (COVID-19), uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do vírus era preocupante,

² Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia [página da Internet], 2020. Acesso: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizadacomopandemia&Itemid=812

considerando-o Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), e assim, iniciou-se a busca de medidas para controlar a propagação do vírus (WHO, 2020). Diferentemente das mudanças que vinham acontecendo gradualmente na Educação desde os anos 80, as novas formas de ensinar, ocasionadas pelo isolamento, exigiram uma rápida adaptação do professor aos ambientes virtuais (Porto-Ribeiro & Clímaco, 2020).

Antes mesmo de a pandemia surgir, o investimento das escolas, principalmente das escolas particulares, em recursos tecnológicos já era uma realidade, inclusive nas séries iniciais da Educação Básica (Couto et al., 2020; Manthalkar et al., 2020; Porto-Ribeiro & Clímaco, 2020). As ferramentas serviam para auxiliar os professores em sala de aula, acompanhar as demandas dos alunos, e produzir aulas mais interativas e inovadoras. A pandemia acabou acelerando o processo de informatização nas escolas, exigindo a adoção de formação docente e novas estratégias, mas sem muito tempo para o planejamento de transposição das aulas (Faustino & Silva, 2020; Ludovico et al., 2020, Manthalkar et al., 2020; Saraiva et al., 2020; Senhoras, 2020).

No Brasil, somada à crise sanitária, vivemos uma crise política e econômica, agravando ainda mais a situação da população (Neves-Pereira, 2021; Werneck & Carvalho, 2020), que adicionadas à insegurança e a falta de estabilidade no trabalho, geraram um grande impacto na área da Educação (Couto et al., 2020; Faustino & Silva, 2020). A pandemia da COVID-19 destacou as desigualdades sociais, especialmente para os trabalhadores informais ou “dispensáveis” (naquele momento), que perderam renda devido ao fechamento dos estabelecimentos de trabalho e medidas de isolamento social (Faustino & Silva, 2020; Linhares & Enumo, 2020).

Além disso, a exclusão digital agravou essas disparidades, já que “no Brasil, praticamente metade da população não tem acesso à Internet ou tem acesso limitado e instável” (Couto et al., 2020, p. 210), dificultando ainda mais a vida dos estudantes de áreas vulneráveis.

Junto à exclusão digital, foi possível identificar perdas desenvolvimentais significativas nas crianças, tanto pelos impactos psicológicos causados pelo isolamento, como pelas “assimetrias educacionais pré-existentes” (Senhoras, 2020, p. 131). Nesse contexto, os professores precisaram se adaptar rapidamente ao ambiente novo, cheio de incertezas e inseguranças, e enfrentar velhos e novos desafios educacionais.

Vivemos em um mundo de mudanças rápidas, e para resolver os problemas inesperados que surgem, precisamos ser inovadores e criativos (Kim, 2020), a pandemia nos provou isso. As mudanças na forma de lecionar foram evidentes, devido às novas demandas pedagógicas ocasionadas pelo isolamento (Ludovico et al., 2020; Saraiva et al., 2020), revelando, assim, a emergência de formar profissionais preparados para lidar com algo completamente novo (Kim, 2020). A forma de educar precisou ser reconfigurada, devido ao alcance das tecnologias e a extensão dos problemas enfrentados pelos seres humanos (Manthalkar et al., 2020). A implementação de uma metodologia digital (Santos & Silva, 2020) na EI, ou seja, inovadora, se fez necessária.

Todas essas transformações abruptas mudaram a história da humanidade, com forte impacto no cenário escolar (Kim, 2020). Os professores precisaram buscar novas maneiras para mediar o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos (Couto et al., 2020; Faustino & Silva, 2020; Kim, 2020) para que a educação das crianças não fosse tão prejudicada. Mesmo com as lacunas de acessibilidade digital (Senhoras, 2020), o professor precisou continuar atuando como um transformador social (De Pellegrin, 2005; Faustino & Silva, 2020), mas agora, por meio de dispositivos eletrônicos, como computadores, notebooks e celulares (Porto-Ribeiro & Clímaco, 2020), o que não era uma realidade para todos (Couto et al., 2020).

4.4 Significações de si do Professor da Educação Infantil na Pandemia

A pandemia da COVID-19 inaugurou uma situação inédita para a humanidade (Ludovico et al., 2020). De repente, fomos confrontados com mudanças abruptas na forma de

viver, conviver e trabalhar. O medo, a insegurança e a incerteza passaram a fazer parte de nossas vidas, nos deixando assustados e com dificuldades de reagir a este panorama. Tivemos que nos adaptar às novas práticas em um curto período de tempo. A experiência não foi diferente para os professores, inclusive para os que trabalhavam com crianças pequenas (Porto-Ribeiro & Clímaco, 2020).

Creches e escolas se viram diante de um intenso desafio, que foi: lecionar, por meio de dispositivos eletrônicos, para crianças muito pequenas e com necessidades interativas intensas (Porto-Ribeiro & Clímaco, 2020), implementando metodologias digitais de forma urgente e imediata (Santos & Silva, 2020). Pais e responsáveis, que viam a escola como sendo um ambiente seguro, ficaram desamparados. Enquanto, antes da pandemia, podiam deixar as crianças na escola e seguirem com suas atividades, naquele momento, perderam o acesso a esse espaço que cumpria a função de cuidado e educação de seus filhos (MEC, 2010). Muitos preferiram cancelar as matrículas dos pequenos (Senhoras, 2020), já que a obrigatoriedade do ensino se dá a partir dos quatro anos de idade (LDB nº 9.394/96). Ademais, muitas famílias adotaram o sistema de *homeoffice* como forma de trabalho, dispensando, mais uma vez, o serviço da escola, e conseqüentemente, o do docente (Faustino & Silva, 2020).

A paralisação das atividades nas escolas não significou um período de folga para professores e alunos (Saraiva et al., 2020, Silva et al., 2022), pelo contrário, configurou-se um momento de preocupação com a formação docente (Silva et al., 2022), com os novos métodos e formas de trabalho. Para atender principalmente aos anseios dos pais, a maioria das escolas, sobretudo as de ensino privado, fez uma grande e rápida adaptação do ensino presencial para o ensino remoto, inclusive na EI (Porto-Ribeiro & Clímaco, 2020).

Educadores de todos os segmentos precisaram se reinventar, e criar ambientes que fossem o mais lúdico e diversificado possível, para que o aluno conseguisse se envolver e realmente aprender com essas aulas (Honório, 2020). No entanto, as mudanças nas rotinas e

práticas da EI foram as mais expressivas. O brincar, o cuidado e a interação com o outro, princípios básicos deste segmento, precisaram ser adaptados para as relações realizadas virtualmente (Kim, 2020). Relações estas que tem sido palco de discussões frequentes, já que o uso excessivo da tela, principalmente em crianças de até dois anos, não é recomendado por relevantes sociedades médicas (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2020). Os jogos, as atividades e a convivência com a comunidade escolar tiveram que ser substituídas por videoaulas e/ou videoconferências, num formato totalmente inédito até aquele momento (Faustino & Silva, 2020).

Além de todos os sentimentos trazidos com a pandemia (*eg.* o temor de contaminar a si e a seus familiares), os educadores ainda tinham outras preocupações como: a necessidade de adaptação e de habilitação rápida às novas atividades virtuais, o receio sobre a exposição da própria casa como novo ambiente de trabalho, a precaução para seguir as condições de cuidado consigo e com a família e o medo de perder o emprego (Saraiva et al., 2020). Partindo do pressuposto de que a mente humana é coconstruída a partir da interação com o outro, é possível sinalizar outras inquietações geradas nos professores, como o desvelamento das desigualdades e das condições (financeiras, fisiológicas e psicológicas) dos alunos e da sociedade em geral (Pereira et al., 2020).

A soma de todos estes aspectos provocou, certamente, mudanças desenvolvimentais também nos professores, impactando em sua forma de trabalhar, a visão de si como sujeitos e como profissionais da EI (Pereira et al., 2020). Antes da pandemia, o professor era responsável por cuidar, promover a interação entre os alunos, compreender e acompanhar o desenvolvimento cognitivo, e mediar os processos de ensino e aprendizagem entre as crianças. Com a necessidade de adaptar as atividades para formato virtual, em plataformas digitais, demandando outras formas de interação com as crianças e responsáveis (Lourençon & Patrício,

2021; Porto-Ribeiro & Clímaco, 2020; Souza, 2020), a função docente foi abruptamente transformada (Kim, 2020; Manthalkar et al., 2020).

Um cenário de incertezas e inseguranças (Werneck & Carvalho, 2020) provocadas pelo medo da contaminação (Ornell et al., 2020), permaneceu durante todo o período pandêmico. No retorno às atividades presenciais, foram necessárias mudanças radicais. O professor precisou, novamente, criar outros mecanismos de ensino/aprendizagem, e outras formas para atuar como mediador nas relações entre as crianças, e também nas necessidades de assegurar a saúde delas (Faustino & Silva, 2020). Para garantir as condições mínimas de segurança que condicionavam o retorno híbrido e/ou presencial às aulas, professores tiveram que assumir o controle do uso de máscaras e demais protocolos de segurança com crianças pequenas (MEC, 2020).

A constituição do educador “acontece no confronto Eu-Outro das relações sociais e das práticas educativas” (Molon, 2002, p. 224), desta forma, as situações inéditas causadas pelo isolamento, promoveram mudanças na visão de si como sujeito e como profissional, provocando reflexões acerca das desigualdades, da sua saúde e de seus familiares, de seu papel na escola, e a busca de alternativas para contornar aquela situação (Kim, 2020), modificando o seu ambiente de trabalho, sua atuação profissional, e possivelmente, a sua visão de si.

4.5 Desenvolvimento dos Processos Criativos na Pandemia

Como vimos, as consequências da pandemia no campo da educação foram expressivas. A pandemia ofereceu uma chance para reformular o sistema educacional, ao reestruturar o ambiente de ensino-aprendizagem, com a redução significativa do contato físico entre as pessoas e a implementação integral de aulas virtuais (Manthalkar et al., 2020; Santos & Silva, 2020). Para oferecer um ambiente propício para que os alunos pudessem expressar o seu potencial criativo na resolução de problemas virtuais e reais (Manthalkar et al., 2020), professores, pais e administradores também precisaram ser criativos.

Durante a pandemia os professores foram muito afetados por crenças, valores, motivação, dimensão psicoafetiva, em relação à percepção de sua criatividade (Neves-Pereira, 2021). Foram desafiados a atualizar suas ações, criando novas formas de ensino, diante de mudanças abruptas no ensino (Faustino & Silva, 2020). Eles permutaram diferentes posições ao longo de suas trajetórias, mudando suas visões de si e do mundo em que vivem. Na medida em que diferentes situações “nos levam a desenvolver novas capacidades” (Faustino & Silva, 2020, p. 62), foi possível perceber que a pandemia deixou marcas no processo criativo dos professores. Suas produções apresentaram traços de como se viam, de onde viviam, das coisas que faziam, e com quem se relacionavam (Neves-Pereira, 2021). Suas ações criativas referiram-se “à vontade de pensar e agir de maneiras novas e diferentes em um esforço para navegar pela incerteza e ameaças potenciais em tempos de crise” (Elisondo & Barrera 2022, p. 60).

Reconhecer a criatividade cotidiana (Villanova & Cunha, 2021) é essencial para os estudos relacionados à criatividade, pois nos ajuda a entender seus diferentes níveis e como ela opera. Para compreender os processos criativos dos docentes, houve a necessidade de conhecer previamente como se percebiam antes da pandemia, em que medida se consideravam criativos, e se a criatividade favoreceu o enfrentamento do medo, da insegurança e dos problemas existenciais que emergiram naquele contexto; além disso, foi importante saber como ocorreu a relação de cada professor com seu próprio potencial criativo durante a pandemia (Neves-Pereira, 2021).

Cada um vê e se relaciona com o ambiente em que vive de um jeito particular, pois trata-se de mundos formados por diversas vozes, que são assimiladas de diferentes formas (Fiorin, 2016; Hermans, 2018). Todas as necessidades e desejos podem servir de impulso para a criação (Vygotsky, 2014). Nesse sentido, pode-se dizer que a pandemia se revelou e foi sentida de diferentes maneiras para cada um, possibilitando que o indivíduo exercesse, ou não

sua criatividade (Neves-Pereira, 2021), a partir das tensões que lhe foram provocadas pelo fenômeno. Importante destacar que a criatividade depende das “decisões e interesses das pessoas em assumir riscos, buscar alternativas e gerar produtos originais” (Elisondo & Barrera, 2022, p. 59), mas também depende da motivação da pessoa (Elisondo & Barrera, 2022; Roncancio & Branco, 2014).

Enquanto, para alguns, a condição de isolamento social pode ter sido uma oportunidade de exercer o potencial criativo, principalmente para os que estavam numa condição de conforto, por possuírem condições de moradia adequada, renda suficiente e segura, e Internet eficaz (Couto et al., 2020; Neves-Pereira, 2021), para outros, incluindo grande parte dos professores, a pandemia pode ter atuado como uma grande ameaça criativa (Couto et al., 2020; Saraiva et al., 2020). As inúmeras preocupações diárias com saúde, família e emprego, juntamente com a reestruturação do seu trabalho, podem ter impactado a motivação docente, e prejudicado o desenvolvimento da criatividade em toda a sua potencialidade (Neves-Pereira, 2021).

A pandemia pode ter afetado negativamente o desenvolvimento da criatividade de muitos docentes, no entanto, ao determinar novos contextos, possibilitou novas criações, e novos tipos de interação, que nem sempre ocorreram de forma harmônica ou pacífica, (Gonçalves, 2002), que permitiram transformações no cotidiano dos professores.

4.6 Estratégias Criativas Possíveis e Necessárias

As demandas urgentes que surgiram para os professores acarretaram mudanças de papéis e transformações em suas identidades profissionais. Segundo o Portal do MEC (2020), a orientação para a pré-escola sugeria que os gestores educacionais buscassem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitarem vínculos com as crianças e suas famílias. As soluções propostas pelas redes de ensino deveriam considerar, prioritariamente, o brincar como inerente ao desenvolvimento das crianças, no entanto, o acompanhamento através de aulas síncronas e assíncronas não supriria as necessidades de

cuidado, limpeza e assistência que as crianças (e os pais) necessitavam (Kim, 2020). Além disso, muitas famílias não tinham disponibilidade para acompanhar os pequenos nas aulas *online* (Szente, 2020).

Quando refletimos e argumentamos sobre o do papel docente e o da instituição escolar, em tempos atuais, ampliamos as possibilidades de que estes professores possam atuar no sentido de ofertar, aos seus alunos, experiências pedagógicas ricas e criativas, focadas também na coconstrução de suas potencialidades, posicionamentos e protagonismo (Matusov, 2009). Cabe à escola, e aos gestores, proporcionar aos educadores um ambiente seguro, voltado para a curiosidade e inquietação docente e discente, mas também cabe ao professor buscar estratégias, confrontar o estabelecido e romper o normativo que engessa as mudanças necessárias à Educação (Gonzalez Rey & Goulart, 2019), permitindo que a novidade surja.

O professor, como agente de práticas sociais e mediador de desenvolvimento e aprendizado de seus alunos (Lourençon & Patrício, 2021), necessita manter abertos seus canais de diálogo com a comunidade escolar, buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve, e para suas práticas futuras. Precisa assumir riscos e refletir sobre suas ações para alavancar e compreender seu desenvolvimento profissional (Elisondo, 2022; Massie et al., 2022) e criativo, mesmo que em um contexto divergente. Em contrapartida, a escola e os administradores precisam atuar junto aos professores, realizando o *feedback* e os auxiliando nas novas demandas (Faustino & Silva, 2020), para que os professores tomem ciência de onde precisam se empenhar, e melhorar seu trabalho.

Pesquisas mostram a importância da criatividade no ambiente escolar, considerada uma das principais competências do século XXI a serem promovidas na educação (Lubart, 2022; Strauss, 2020). Com o cancelamento das aulas, os professores foram desafiados a criar rápidas estratégias de ensino e aprendizagem, a fim de se adequarem ao novo modelo que se exigia

deles (Kim, 2020; Manthalkar et al., 2020; Senhoras, 2020). Foi-lhes exigido criatividade, de qualquer jeito.

Criar é um processo situado em contextos específicos, e agenciado por um ou mais sujeitos. Também é um processo social, dialógico, semiótico, histórico, cultural e endereçado (Neves-Pereira, 2021). O professor da EI, no intuito de superar as expectativas de ensino e aprendizagem das crianças, precisou aprender e se adaptar a diferentes metodologias de ensino (Manthalkar et al., 2020), buscando soluções criativas também em outras culturas (Porto-Ribeiro & Fleith, 2022). A criatividade precisou ser estimulada e utilizada pelos profissionais da educação (Silva et al., 2022) para substituir o ambiente escolar, e melhorar as aulas.

Algumas estratégias, muitas vezes improvisadas, foram criadas com o intuito de minimizar um pouco as consequências da pandemia para as crianças, e também melhorar as condições do trabalho do docente (Strauss, 2020). A partir das necessidades que surgiram em sala, o profissional foi capaz de focar a sua atenção e prática para a produção criativa e inovadora de atividades. Desta forma, as novas relações na EI, ocasionadas pela pandemia, foram fundamentais para a ressignificação do professor também como criativo.

Além das estratégias de aperfeiçoamento para a manutenção das aulas, como cursos de áudio e vídeo, cursos de formação continuada em práticas remotas e capacitação em plataformas virtuais (Gonçalves, 2002; Silva et al., 2022); também foram adotados recursos criativos e educativos, a fim de mitigar os efeitos da pandemia, como: como *lives* com leituras de histórias sobre o vírus, projetos interativos, músicas, pinturas, vídeos, jogos virtuais, festas na modalidade *drive-thru*, etc.; sempre com a intenção de manter o vínculo das crianças com as rotinas da escola e as atividades escolares (Samuelsson et al., 2020; Senhoras, 2020; Strauss, 2020).

Capítulo 5 – Objetivos

5.1 Objetivo Geral

Analisar como a pandemia da COVID-19 afetou e ressignificou os processos de desenvolvimento de docentes da Educação Infantil, com destaque para as dimensões da significação de si como sujeitos, como profissionais, e suas percepções de si como criativos.

5.2 Objetivos Específicos

- (1) Investigar como a pandemia da COVID-19 afetou o desenvolvimento da significação de si como sujeito, do professor, no contexto da Educação Infantil;
- (2) Analisar as transformações e ressignificações de si como profissionais, dos participantes, durante o período pandêmico;
- (3) Compreender os processos de desenvolvimento da percepção da própria criatividade, por parte dos docentes participantes, ao longo da pandemia.

Capítulo 6 – Metodologia

6.1 Pressupostos Teórico-Metodológicos

Nesta seção, vamos apresentar os caminhos metodológicos construídos nesta pesquisa, justificando nossos posicionamentos a partir das bases teóricas que sustentam este estudo. Também vamos considerar: (a) objetivos do estudo; (b) a caracterização dos contextos de pesquisa, (c) a escolha dos participantes, (d) os procedimentos que levaram à construção dos dados, (e) os instrumentos que foram criados e utilizados na pesquisa e (f) os processos de análise dos dados.

Este estudo é de natureza qualitativa (Valsiner, 2017) e idiográfica (Rosa, 2008), o que atende aos nossos propósitos de investigação de processos de desenvolvimento. Partindo de bases semiótico-culturais, compreendemos que somente por meio da captura dos processos e ações do sujeito, interagindo com outros, em um mundo sociocultural, podemos compreender como se desenvolvem seus processos psicológicos, onde incluímos a coconstituição do *self* e a criatividade (Brinkmann, 2013; Valsiner, 2017). Como argumenta Neves-Pereira (2004, p. 57):

O termo qualitativo se adapta melhor a dados que não podem ser compreendidos fora do contexto sociocultural em que se insere o projeto como um todo, em que os dados são construídos na relação experimentador e sujeitos do estudo, os quais são afetados não só pela presença e participação do experimentador como também pelas estratégias de construção de informações e pelo contexto sociocultural específico caracterizado pelo grupo de participantes estudado.

“O método é o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas em algum campo” (Vygotsky, 2017, p. 37), e a análise permite o estudo de algumas características fundamentais de um todo (Valsiner, 2017; Vygotsky, 2017). Desta feita, buscou-se ajustar os caminhos metodológicos da pesquisa com o propósito de capturar, no campo, as relações, os afetos e a complexidade dos processos humanos vinculados aos nossos objetivos, por meio de observações etnográficas, diários de campo, entrevistas semiestruturadas, e dinâmica em grupo, considerando o desenvolvimento humano em sua complexidade, tratando

cada participante na sua singularidade que emerge a partir da coconstrução de sua historicidade (Gaskell, 2002; Yokoy de Souza et al., 2008).

A seguir apresentaremos os caminhos metodológicos construídos neste estudo, considerando os aportes teóricos orientadores da pesquisa que nos indicam uma visão de investigação, baseada em uma metodologia que opera por meio de ciclos, onde elementos relevantes não podem ser desconsiderados (Branco & Valsiner, 1997).

Os objetos de estudo da psicologia do desenvolvimento não se mostram com facilidade ao pesquisador, e demandam esforços metodológicos criativos para alcançá-los. Lidamos com investigações que sondam dimensões complexas e pouco compreendidas até hoje, como os processos de constituição de si (*self*); as funções psicológicas; os processos de significação do mundo; e a subjetividade humana. Nosso foco consiste em compreender o sujeito em processo de tornar-se um ser cultural, interagindo com o outro, em contextos socioculturais. O novo e o imprevisível são parte da existência humana e vão surgir no comportamento do homem de modo sistemático e permanente. Uma postura metodológica que queira compreender o funcionamento humano tem que se abrir para todas essas peculiaridades que vão dar sentido ao existir da nossa espécie.

O presente estudo buscou compreender eventos de desenvolvimento humano e aprendizagem, a partir de análise de processos de vida. A proposta central foi a de investigar, em tempos de crise (pandemia da COVID-19), como os professores da Educação Infantil lidaram com os processos de ressignificação de si mesmos, como sujeitos e profissionais, assim como realizaram a percepção de seus processos criativos, durante o tempo pandêmico, permeado por profundas ameaças e transformações que modificaram o mundo social e do trabalho. O compromisso central consistiu em explicar o fenômeno psicológico, pessoal, único e estruturado; e não apenas descrevê-lo (Lordelo, 2011).

A opção pela idiografia se sustenta na fala de Rosa (2008), que discute a pesquisa idiográfica como um conjunto de ideias e princípios sobre a pesquisa qualitativa, que foca sua análise em indivíduos, que ocorrem como fenômenos irrepetíveis, como eventos de vida e momentos particulares da história. Ainda segundo o autor, é possível examinar instâncias individuais para alcançar a compreensão de certos fenômenos, e procurar regularidades, a partir da experiência e do discurso do sujeito.

Também foi considerado, neste projeto, os sentimentos e afetos da pesquisadora, que ajudou na compreensão das narrativas dos professores acerca das rotinas da escola, demandas da comunidade escolar, obrigações e responsabilidades, sem aceitar pacificamente as situações dadas (Becker e Geer, citado por Gaskell, 2002). A participação da pesquisadora deu-se de maneira ativa, e tendo posicionamentos para além de uma “pretensa neutralidade” (Gonzalez Rey & Martínez, 2017). Confiar na intuição da pesquisadora, não importa como ela seja definida, é central na pesquisa, pois conecta o pesquisador com o projeto, em cada etapa de sua construção e nos seus ciclos recorrentes, de retomar posições já assumidas e modificá-las (Branco e Valsiner, 1997).

6.2 Desenvolvimento da Metodologia

A pesquisa seguiu as regras e cuidados éticos orientados nas Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília em 25 de agosto de 2022. Antes da aprovação, a pesquisadora já havia feito contato com o contexto da pesquisa. Logo após esta etapa, deu-se o início do desenho do método.

Um projeto que se propõe a compreender fenômenos psicológicos de professores, em situação de risco, como ocorreu no período da pandemia da COVID-19, atuando profissionalmente em condições precárias e em modo remoto, tentando alcançar alunos da

Educação Infantil, deve ser bem definido para que nenhum momento desta experiência pessoal e profissional dos participantes se perca em seus relatos e experiências.

Partiu-se do pressuposto de que o conhecimento e a investigação de processos humanos específicos, objetos deste estudo, poderiam ser alcançados a partir de uma metodologia mais dialógica e dinâmica, sugerindo uma abordagem holística que foi sendo construída a partir de intervenções no campo, por meio do uso de instrumentos variados. Este percurso tornou possível compreender o mundo destes professores, no momento pandêmico, em especial, além do contexto escolar, que, por sua vez, está em perene transformação.

6.3 Caracterização do Local de Pesquisa

O local de realização da pesquisa foi numa escola pública de Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal. A escolha deste contexto de pesquisa se deu pela simpatia da pesquisadora com o local em que estava situada a instituição de ensino, conhecida como Jardim de Infância. A escola estava localizada em um bairro calmo, bastante arborizado. Era pequena, sem muros, e através da grade era possível visualização do espaço interno, que era colorido e alegre. Além disso, a recepção e acolhimento das coordenadoras da escola, também foram aspectos que influenciaram a escolha da pesquisadora.

Esta escola apresentou como missão em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a oferta de um ensino e educação voltados para crianças de quatro e cinco anos, enquanto sujeitos históricos e produtores de cultura. A função das escolas infantis, de maneira resumida, é proporcionar o desenvolvimento pleno do educando, por meio das funções indissociáveis de educar, brincar e cuidar (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal [SEEDF], 2022).

Quanto à estrutura, a instituição pesquisada era pequena, composta por quatro salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma cantina, um parquinho de areia ao ar livre, um espaço aberto para atividades de artes, um pátio coberto, uma pequena horta e uma composteira, uma sala da direção, uma secretaria, uma sala de orientação, uma sala de reuniões

e um almoxarifado. Logo na entrada da escola, tinha um local para a higienização das mãos, com três pias e sabão, que foram instaladas durante a pandemia, mas que não funcionavam. A instituição não possuía uma portaria. Uma servidora ficava na entrada, em uma mesa e cadeira improvisadas para orientar a comunidade e abrir o portão de entrada/saída. Todos os funcionários e servidores, com exceção dos estagiários, usavam um colete com as cores da escola.

A escola era colorida, com desenhos de personagens infantis nas paredes. Cada sala era diferenciada por cores, a saber: verde, laranja, azul e amarela. A comunidade escolar costumava chamar as turmas pelos nomes das cores. “Vamos lá, sala verde!”, “Atenção, sala azul!” (Dados da Observação). A escola funcionava com dois turnos, o matutino e o vespertino. O período matutino funcionava entre o período das 8h às 12h, e o vespertino das 14h às 18h. As salas azul e amarela eram destinadas às crianças de quatro anos, e as salas verde e laranja, às crianças de cinco anos, em ambos os períodos. Somando-se, assim, o total de oito turmas, divididas em quatro salas.

Todas as salas de aula desta escola eram semelhantes. Contavam com banheiro, com um vaso sanitário e um chuveiro; uma televisão com acesso à Internet; ventilador de teto; quadro de giz e de pincel; armários para o material das professoras, para as atividades das crianças, e para acomodar as pastas com as tarefas de casa; além de murais, ganchos para as mochilas, filtro de água e janelas de ambos os lados, o que deixava o ambiente bastante arejado. As salas também possuíam uma saída lateral que dava acesso a um espaço ao ar livre, onde havia um chuveiro e a horta. Nesse local as crianças costumavam brincar, desenhar com giz, mexer na terra e relaxar.

A biblioteca possuía um espaço pequeno, com três estantes de livros que ficavam disponíveis para os alunos manusearem, e um tapete onde as crianças se sentavam, escutavam histórias ou exploravam o livro por conta própria. Não possuía uma bibliotecária, cada

professora regente era quem administrava a rotina na biblioteca. As crianças podiam escolher um livro para empréstimo, mas não havia nenhum registro de controle de entrada e saída de material. A cantina era o local onde era preparado o lanche dos alunos, no entanto, a refeição era levada pela merendeira, e consumida na sala de aula. As duas funcionárias da cantina, bem como as quatro da limpeza, eram contratadas por empresas terceirizadas distintas.

O laboratório de informática, contava com 14 computadores, cadeiras fixas, quadro branco, projetor e um ar-condicionado que não funcionava, dessa forma, a sala ficava com a porta sempre aberta. O parquinho de areia possuía alguns brinquedos de ferro e madeira como casinha e escorrega, além de uma caixa de objetos que ficava disponível para as crianças brincarem na areia.

O espaço para atividades de artes era aberto, e ficava ao lado do parquinho, possuía uma mesa e cadeiras de ferro. No pátio coberto, localizado na entrada da escola, tinha uma casinha e brinquedos, que as crianças podiam usar para interagir. No almoxarifado havia, guardados em caixas identificadas, utensílios temáticos que as professoras podiam utilizar em suas atividades pedagógicas como fantoches, fantasias, pelúcias etc.

As turmas tinham em média 18 crianças, mas a capacidade máxima por sala era de 30 alunos. Para ajudar os professores na rotina de sala de aula, as turmas contavam com o auxílio de um estagiário de graduação (não remunerado), que tinha o contrato renovado, em média, a cada três meses. E com o objetivo de oferecer suporte complementar, as turmas de integração inversa, que eram turmas reduzidas constituídas por estudantes atípicos, contava com o trabalho do Educador Social Voluntário (ESV).

Com os novos procedimentos adotados, em decorrência da pandemia, foi possível notar o cuidado com a higiene dos alunos. Além das pias na entrada/saída da escola, no parquinho de areia, também se encontravam quatro pias e um *dispenser* para sabão líquido, acionado com o pé. Sempre após as atividades no parquinho de areia, as professoras faziam uma brincadeira

lúdica, a fim de que as crianças pulassem e sacudissem a areia de suas roupas. Antes de se dirigirem para a sala de aula, as crianças lavavam as mãos com água e sabão.

6.4 Participantes do Estudo

A gestão da escola era descentralizada, formada por: diretora, vice, coordenadora, orientadora e secretária. A escolha da gestão era realizada por meio de eleições, com o mandato de dois anos, e a maioria dos professores possuía o título de especialista.

Antes de definir a população desta pesquisa, a pesquisadora conversou com a vice-diretora e com a diretora, que lhe explicaram sobre a rotina da escola, além disso, apresentaram-lhe a alguns professores, e o local onde seria realizada a pesquisa. Foi possível notar certa reflexão por parte da direção da escola a respeito dos professores a serem selecionados para participar da investigação, possivelmente, pela quantidade de trabalho apresentado. Desta forma, a diretora sugeriu fazer o convite de forma generalizada aos docentes, por meio de mensagem enviada em um grupo de professores da escola via *WhatsApp*.

No momento da construção desta metodologia, a instituição contava com 150 alunos, e 22 servidores, dos quais, 11 eram professores (seis efetivos, incluindo uma professora readaptada, e cinco temporários), uma chefe de secretaria e um secretário, uma coordenadora, uma diretora, uma vice-diretora, uma orientadora pedagógica, uma porteira, e quatro vigilantes noturnos. Além de prestadores de serviço e estagiários.

Em relação ao regime de trabalho, todos trabalhavam com dedicação exclusiva, totalizando 40 horas semanais de trabalho. No caso dos professores, o período estava distribuído entre tempo em sala de aula e coordenação. As coordenações pedagógicas³ aconteciam as terças, quartas e quintas-feiras, no contra turno de cada professor.

³ Momento de planejamento das aulas do professor junto à coordenação da escola.

Para o primeiro momento de construção de dados, foram considerados como potenciais participantes, o quadro geral de docentes da instituição. Ao total foram selecionados cinco professores para participar da pesquisa, o que representava 45% do quadro total (efetivos e temporários) de docentes da instituição pesquisada, na faixa etária entre 20-60, de ambos os sexos. Entretanto, uma das professoras selecionadas para o estudo, a profa. Taurus, era servidora temporária, e teve seu contrato interrompido no intervalo das observações e, por este motivo, não seguiu participando da segunda dinâmica. Sendo assim, a pesquisa prosseguiu com a participação de quatro professores efetivos, os quais: Gemini, Scorpio, Virgo e Aquarius. A Tabela 1 apresenta os dados dos participantes do estudo.

Participantes	Gemini	Scorpio	Aquarius	Virgo
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	42	47	56	41
Estado civil	Casado	Casada	Casada	Casada
Formação	TI	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Cargo	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo
Titulação	Graduação	Pós-graduação	Pós-graduação	Pós-graduação
Tempo de serviço	13 anos	6 anos	6 anos	7 anos

Tabela 1 - Caracterização dos participantes

Na primeira linha da Tabela 1 estão registrados os nomes fictícios de cada um deles. A coluna 1 refere-se aos dados pessoais e profissionais dos professores que participaram da pesquisa. Todos os participantes receberam nomes fictícios, correspondendo aos signos do zodíaco em inglês. Os signos representam ou substituem algo, nesse sentido, a decisão da escolha dos nomes foi baseada nas características dos participantes, tendo sido relacionadas pela pesquisadora de acordo com as anotações feitas sobre eles durante as observações na escola. Não há embasamento científico, nem correspondência ao signo dos participantes nesta

associação das características individuais à simbologia referida, trata-se apenas de uma escolha, e não corresponde aos signos reais dos professores.

Os participantes consentiram em serem filmados durante todas as atividades referidas nos procedimentos desta pesquisa, e tiveram conhecimento sobre o objetivo do estudo, que foi disponibilizado, junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de participação, conforme prevê o regulamento do Comitê de Ética de Pesquisa. Foi realizada também uma conversa inicial, a fim de conhecer melhor a todos, esclarecer dúvidas relacionadas aos objetivos da pesquisa e apresentar a razão da escolha da escola.

O desenho metodológico do estudo contemplou quatro passos, a saber:

- 1) **Sessões de Observação Etnográfica (24 sessões)**. A observação consistiu na atuação do pesquisador como um observador de uma situação social, aprendendo e se colocando no lugar do outro (Minayo, 2002). As observações dos fenômenos, que ocorreram em formato virtual e presencial, foram registradas em protocolos e diários de campo. Todas as anotações foram essenciais para melhor compreensão das significações de si do professor da Educação Infantil.
- 2) **Entrevistas semiestruturadas**. As entrevistas se deram em situações de diálogos, “para encorajar a produção de significado através do relato narrativo, em vez das respostas mais categóricas obtidas em entrevistas padronizadas” (Bruner, 1997, p. 106), especialmente porque as pessoas canalizam seus esforços para contar histórias (Valsiner, 2007).
- 3) Aplicação do modelo de investigação de experiências pessoais e profissionais na pandemia, criado pela pesquisadora, e denominado **“Modelo dos Fluxos Pandêmicos”**. Por meio de uma dinâmica, que consistiu em um jogo de tabuleiro em grupo, os participantes do estudo tiveram oportunidades de falar sobre suas experiências nos diferentes momentos da pandemia, a partir do modelo criado e

apresentado mais à frente. Por ser um marcador de experiências e vivências semioticamente significadas, o modelo dos Fluxos Pandêmicos foi construído pela pesquisadora durante a pesquisa. Após a elaboração deste modelo, o desenho dos fluxos foi apresentado aos participantes, que aprovaram a proposta. A partir de então, usamos o modelo dos “Fluxos Pandêmicos” como instrumento de pesquisa na dinâmica de grupo.

6.5 Procedimentos da Construção dos Dados

Nesta seção, é nosso propósito apresentar como os procedimentos de construção dos dados por meio das interações do pesquisador & participantes, fazendo uso dos instrumentos selecionados para a pesquisa. É muito importante destacar que todo o processo de construção dos dados foi feito presencialmente. A aproximação da pesquisadora ao contexto da pesquisa teve início em tempos de transição das atividades remotas para presenciais, mais precisamente em 21 de novembro de 2021, com a pesquisadora interagindo com a vice-diretora, inicialmente, à distância. Quando chegou a etapa de construção dos dados, que iniciou em 03 de agosto de 2022, as atividades presenciais já tinham sido liberadas. Isso permitiu à pesquisadora compartilhar este momento delicado, de retorno ao modo presencial, com professores, alunos e demais educadores. A apresentação de cada momento de ingresso no campo e atividades de captura de dados serão descritos, a seguir.

6.5.1 Primeiro Momento: Entrada na Escola e Observação (atividades realizadas no período de 03 de agosto de 2022 a 28 de setembro de 2022)

A entrada da pesquisadora na escola causou a curiosidade de alguns e retraimento em outros. Foi um momento de acolhida pela direção da escola, e alguns professores. O ingresso na escola se deu com o início dos registros no Diário de Campo e nos Protocolos de Observação, com o total de 24 sessões, que em média contabilizaram 22 horas de registro.

Todas as observações foram preenchidas em um protocolo confeccionado pela própria pesquisadora, sob supervisão da orientadora, assim como o Diário de Campo. Nos protocolos constaram os eventos mais curtos, com fotos e breves relatos, e no Diário de Campo, foram relatados os eventos mais longos, e mais detalhados.

A pesquisadora atuou no campo no período de 03 de agosto de 2022 a 25 de outubro de 2022, muitas vezes nos dois turnos (matutino e vespertino), observando diariamente a rotina da escola, no entanto, as observações cursivas do contexto da pesquisa foram registradas no período de 03 de agosto de 2022 a 28 de setembro de 2022. Além das observações presenciais, também foi possível observar algumas aulas virtuais⁴, que foram de extrema relevância para a pesquisa. A análise interpretativa das aulas virtuais, iniciou com a transcrição integral dos eventos observados; já a análise das aulas presenciais, se deu a partir da leitura atenta dos protocolos de observação e diários de campo.

No início da etapa de construção de dados, foi possível notar que todos os professores que atuavam na escola utilizavam máscaras, e na maioria das vezes, não as retiravam, inclusive durante os momentos realizados em espaços abertos, e sob sol forte. Diferentemente do restante da comunidade escolar, que o uso da máscara não era respeitado. Este fato evidenciou o receio de contaminação pelo vírus por parte dos professores.

	Data	Local	Setting	Formato	Horário	Duração
1	03/08/2022	Espaço da Escola	Apresentação ao campo e de aulas online	Presencial/ Online	15h	1h28min
2	22/08/2022	Espaço da Escola	Compreensão da organização escolar	Presencial	7h30	4 horas
3	23/08/2022	Coordenação	Apresentação da pesquisa	Presencial	9h	21 min

⁴ Alguns professores disponibilizaram, para a análise da pesquisadora, algumas aulas que aconteceram durante o período de isolamento social, e que estavam gravadas em formato de vídeo e armazenadas em pendrives.

4	23/08/2022	Sala de aula	Horário de lanche	Presencial	9h30	38min
5	24/08/2022	Laboratório de Informática	Aula de informática	Presencial	11h	28min
6	24/08/2022	Biblioteca	Momento de leitura	Presencial	11h38	22min
7	25/08/2022	Pátio	Entrada	Presencial	08h06min	12min
8	25/08/2022	Sala de aula	Observação de aula	Online	08h18	22min
9	25/08/2022	Sala de aula	Atividade de intervenção da estagiária da turma	Presencial	08h51	28min
10	25/08/2022	Pátio	Atividade temática	Presencial	10h30	42min
11	26/08/2022	Sala de aula	Rodinha	Presencial	08h03	31min
12	26/08/2022	Pátio	Atividade temática em grupo	Presencial	09h	2h
13	26/08/2022	Sala de aula	Encerramento da aula (vídeo)	Online	11h42	18min
14	26/08/2022	Pátio	Recreio	Presencial	14h50	1h20min
15	29/08/2022	Sala de aula	Rodinha e atividade pedagógica	Presencial	7h42	1h18min
16	30/08/2022	Sala de aula	Rodinha e atividade de artes	Presencial	7h50	2h
17	30/08/2022	Pátio	Atividade lúdica (jogos)	Presencial	11h	1h30min
18	31/08/2022	Coordenação	Observação de aula	Online	9h30	33min
19	31/08/2022	Parquinho de areia	Recreio	Presencial	10h	55min
20	31/08/2022	Laboratório de Informática	Aula de Informática	Presencial	13h	50min
21	01/09/2022	Pátio (casinha)	Tempo livre/saída	Presencial	11h30	30min

2	02/09/202	Sala de aula	Massinha/saída	Presencial	11h30	30min
2	2					
2	14/09/202	Sala de	Observação de	Online	11h	1h
3	2	Informática	aula			
2	28/09/202	Coordenaçã	Reunião de	Presencial	13h50	9min
4	2	o	professores			

Tabela 2 - Cronograma de observações

6.5.2 Segundo Momento: Elaboração e Aplicação das Entrevistas

O roteiro de entrevista semiestruturada foi construído a partir dos objetivos da pesquisa e considerando as conversas iniciais da pesquisadora com os professores e demais funcionários da escola. Com o acompanhamento da orientadora, criou-se um roteiro, que atendeu aos critérios de uma entrevista semiestruturada.

As entrevistas aconteceram no contra turno das aulas, no momento das coordenações pedagógicas. Cada professor foi atendido individualmente em horário agendado. A profa. Virgo não pode participar das entrevistas, pois, nesta etapa da construção dos dados, ela precisou se afastar de suas atividades para realizar um tratamento médico. Sua licença médica superou o semestre letivo em duração, o que tornou impossível a realização de sua entrevista em data diferenciada. Considerando os dados da professora Virgo como de relevância para o estudo, optamos por não desconsiderar sua participação nas outras etapas da coleta dos dados.

As entrevistas foram gravadas em áudio pelo celular da pesquisadora. A análise interpretativa dos dados iniciou com a transcrição integral das entrevistas. Após esta ação, seguiu-se para a sistematização das informações dos documentos disponibilizados pela escola (exemplo: videoaulas, planejamentos, frequência de aula, projetos), que serviram para uma maior compreensão da pesquisa. Essas etapas foram fundamentais para identificar momentos de ruptura, e possíveis transformações na visão de si como professor.

Nas entrevistas, foram considerados como indicadores da expressividade dos participantes o comportamento facial e corporal, os gestos, as descrições e as alterações na voz

e no humor. Assim como no dialogismo (Bakhtin, 1986), a pesquisa qualitativa, não deve levar em consideração apenas o que é dito verbalmente; mas o que não foi dito, as inferências, as pausas, as expressões faciais (Brait, 1997), que também constituem o diálogo e fazem parte da rotina de observação do pesquisador.

6.5.3 Terceiro Momento: Criação e Aplicação do Modelo dos Fluxos Pandêmicos

A pandemia teve várias fases, momentos e crises, principalmente entre os anos de 2020 e 2022. Neste período, vivenciamos as mais diferentes emoções, começando com o medo do contágio, que nos levou ao isolamento social. Em seguida, buscamos nos adaptar, pessoalmente e profissionalmente, aos riscos reais. Passamos a usar máscaras, álcool em gel com frequência, e a manter distância dos outros. Tivemos o abandono governamental, que optou por disseminar *Fake News* sobre tratamentos inadequados, minimizando o risco de morte, mesmo quando contabilizamos 700 mil brasileiros que perderam suas vidas para o vírus (Brasil, 2023). Já no segundo ano da pandemia, veio o alento das primeiras vacinas, o que permitiu que, gradualmente, fôssemos voltando à vida em sociedade.

Este instrumento, que retratou a pandemia em seus fluxos, surgiu depois de reflexões sobre como capturar impressões, emoções, e a visão de si como profissional ao longo de uma pandemia. Precisávamos capturar estes momentos e seus significados, por se tratar de uma pesquisa sobre desenvolvimento humano. Considerando nossos objetivos de pesquisa, o modelo dos Fluxos Pandêmicos também auxiliaria no registro e análise das experiências dos professores. Desta forma, criamos um modelo com seis (6) Fluxos Pandêmicos, que serão apresentados na Tabela 3.

Fluxos Pandêmicos	Marcador	Data de início
Fluxo 1	Início da pandemia no DF Suspensão das aulas (Isolamento social)	05 de março de 2020 (SSDF, 2020); 14 de março de 2020 (Decreto nº 40.520)

Fluxo 2	Ensino Emergencial Remoto	18 de agosto de 2020 (Lei nº 14.040)
Fluxo 3	Início da distribuição de vacinas para todo o Brasil	18 de janeiro de 2021 (Brasil, 2020)
Fluxo 4	Imunização dos professores do DF	26 de junho de 2021 (SINPRODF, 2020)
Fluxo 5	Retorno parcial às atividades presenciais (Modo híbrido)	05 de agosto de 2021 (Resolução CNE/CP nº 2, 2021)
Fluxo 6	Retorno geral	03 de novembro de 2021 (Portaria conjunta nº 12, 2021)

Tabela 3 - Modelo dos Fluxos Pandêmicos

Certamente os processos de coconstituição do *self* e a percepção de si como criativo foram bastante afetados pelos fluxos pandêmicos. A análise de cada fluxo baseou-se na divisão dos períodos pandêmicos relacionados às diferentes fases de tempo em que os professores transitaram e o modo como se desenvolveram em cada uma delas. Consideramos, também, a fluidez presente entre os fluxos, que foram vivenciados coletivamente, porém com significados particulares. Em síntese, o Fluxo 1 correspondeu à fase de início da pandemia, a partir do registro do primeiro caso da doença no Distrito Federal seguido da suspensão das aulas; o Fluxo 2 referiu-se à chegada maciça do vírus no Brasil, intensificando o isolamento social e o ensino remoto; o Fluxo 3 compreendeu o período de chegada da vacina no Brasil; o Fluxo 4 caracterizou a fase de imunização dos professores; o Fluxo 5 correspondeu à retomada das atividades escolares em modelo híbrido; e o Fluxo 6 foi o momento de retomada das atividades escolares 100% presenciais.

Ao vivenciarem esses diferentes fluxos, os professores também foram, aos poucos, modificando suas práticas profissionais, seus modos de intervenção virtual (por ensino remoto ou outra prática), suas didáticas, e criando caminhos para alcançarem os alunos em meio às condições tão atípicas de aprendizagem. A seguir, detalhamos cada fluxo com seus principais eventos, providências pessoais, coletivas e do estado brasileiro.

O Fluxo 1 iniciou-se com o primeiro diagnóstico da COVID-19 no DF, ocorrido em 05 de março de 2020 (SES/DF), seguido do decreto nº 40.520, de 14 de março de 2020 (SINJ-DF, 2020), que marcou o isolamento social. Tal decreto definiu as medidas iniciais para o enfrentamento de emergência de saúde pública, suspendendo as atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada. Este período inicial gerou muita incerteza, pois o que estava acontecendo naquele momento ainda era uma incógnita. Foi um período de mudanças abruptas e muito medo.

O Fluxo 2 marcou um segundo momento da pandemia. Foi o período em que se deu a retomada de algumas atividades escolares. O estabelecimento do ensino ocorreu em uma versão de natureza remota, não experienciadas por grande parte dos professores. Neste momento, o governo federal decidiu publicar as seguintes normativas: (a) o Decreto nº 40.546, de 20 de março de 2020 (SINJ-DF, 2020), que versou sobre as regulamentações do teletrabalho; e a instituição do Programa Escola em Casa DF (Portaria nº 129, de 29 de maio de 2020); (b) a medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020), que legislou sobre a dispensa de obrigatoriedade do cumprimento da quantidade mínima de 200 dias letivos, e (c) o decreto nº 40.583, de 1º de abril de 2020 (SINJ-DF, 2020), que definiu a prorrogação da suspensão das aulas até o dia 31 de maio de 2020. Estas foram soluções governamentais de urgência para tentar minimizar os efeitos da pandemia para os alunos, e que também transformaram a atuação do docente da EI. Ressalta-se que foi no Fluxo 2, um período de intensas adaptações impostas aos professores bem como para os estudantes, que precisaram se adequar, rapidamente, ao novo cenário educacional de ações e relações ocorridas na virtualidade.

O Fluxo 3 aconteceu com o início da vacinação de alguns grupos. Foi um momento representativo que simbolizou possibilidades de saída daquela situação difícil, pois trouxe a esperança de imunização e os primeiros sinais de controle da doença. Este fluxo representou perspectivas de retorno às atividades presenciais, em condição de segurança. No Governo do

Distrito Federal (GDF), a vacinação iniciou-se em 18 de janeiro de 2021, mas os professores não foram contemplados nesse primeiro momento.

Somente no Fluxo 4, em junho de 2021, é que todos os estados deram início a vacinação dos profissionais da educação (UNESCO, 2021). A vacinação dos docentes da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) perdurou até agosto de 2021, com adoção de uma estratégia rápida e completa de imunização com a aplicação da vacina Janssen, apresentada naquele momento em uma versão de dose única.

O Fluxo 5 aconteceu com o retorno das aulas, incluindo a etapa da EI, em formato híbrido, em agosto de 2021. Inicialmente, os turnos de aulas tiveram quatro horas de regência, ao invés de cinco, como era de costume na modalidade presencial. No intuito de seguir os protocolos de segurança e manter o distanciamento recomendado, as atividades propostas aconteceram de acordo com um planejamento semanal, em que parte da turma fazia as atividades em casa, e a outra parte, assistia às aulas presencialmente. Os grupos iam se revezando, em caráter de rodízio. O Fluxo 5 desconfigurou a concepção do ambiente escolar para o professor e para o aluno, cujas relações afetivas, sociais, cooperativas e interativas têm como principal característica a proximidade relacional nesta modalidade de ensino infantil.

Com o abandono do ensino híbrido, o Fluxo 6 aconteceu no retorno às atividades presenciais, em 3 de novembro de 2021 (GDF, 2021). Apesar de ainda existirem problemas com o contágio da doença nas escolas, os professores, que não estavam amparados pela Instrução Normativa SGP/SEDGG/ME N° 90 (Brasil, 2021), precisaram retornar às atividades presenciais. “As ações de monitoramento a serem realizadas pelas instituições devem ocorrer em todos os períodos e em todas as unidades, setores, salas de aula, e demais ambientes” (GDF, 2020). O professor deparou-se, nesta fase, com uma mudança no seu papel. Sua atuação foi ampliada para além do cuidar e educar, pois precisou assumir o monitoramento e a prevenção da saúde de sua comunidade escolar.

O decreto nº 43.072, de 10 de março de 2022 (SINJ-DF, 2020), que extinguiu, no âmbito do Distrito Federal, a obrigatoriedade do uso de máscaras em razão da pandemia da COVID-19 trouxe uma nova conjuntura. A legislação referida, que muitos acreditavam ter sido precipitada, trouxe um cenário de incerteza e insegurança principalmente, aos professores da EI, que costumam manter relações muito próximas com as crianças de até cinco anos. Além disso, as orientações para a vacinação de crianças desta faixa etária contra a COVID-19 só tiveram início a partir de julho de 2022 (Brasil, 2022). Aliada à desobrigação do uso da máscara, a partir do dia 06 de junho de 2022, foi revogada a Instrução Normativa SGP/SEDGG/ME nº 90, que permitia o trabalho remoto de professores que se autodeclararam com algum tipo de incompatibilidade para retornar.

Este instrumento, que assumiu uma posição central no estudo, foi apresentado aos professores como um jogo de tabuleiro, que serviu como estimulador, evitando que algum participante ficasse de fora. Ao caminhar pelo jogo, os professores estavam livres para se expressarem em cada momento vivido na pandemia da COVID-19. O papel da pesquisadora foi o de participar dos diálogos, durante o jogo, buscando incentivar as narrativas emergentes, e auxiliando em possíveis dúvidas.

A dinâmica foi filmada pelo celular, e ocorreu no dia 30 de setembro de 2022 às 14 horas, com a participação de Gemini, Scorpio, Virgo e Aquarius. O jogo teve duração de uma hora e 32 minutos. Virgo, que estava na sala da coordenação no momento da aplicação do jogo, concordou em participar da dinâmica, mesmo afastada de suas atividades. Para a análise da atividade, a seção foi transcrita integralmente.

Antes de começarem a jogar, a pesquisadora descreveu os fluxos, e apresentou a Figura 2 aos participantes. A pesquisadora seguiu, e relatou como foi construído este instrumento, e o porquê da escolha de diferentes fluxos para caracterizar todo o período da pandemia. A figura a seguir mostra um caminho marcado por diferentes momentos, que os próprios participantes

relataram durante as entrevistas. Esta figura permitiu mostrar, de modo bem pedagógico, o que significa este modelo que mapeava cada momento da pandemia.

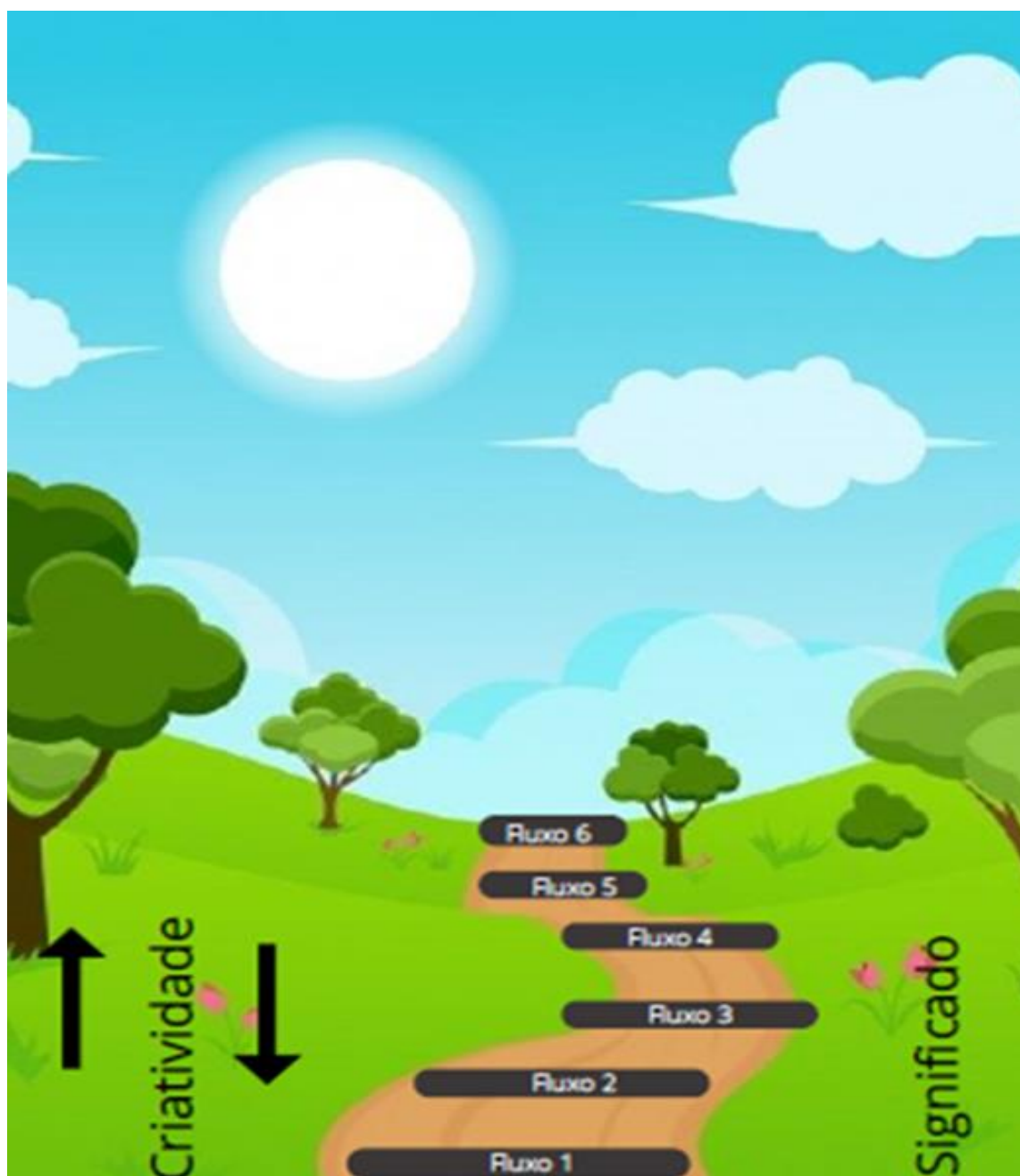


Figura 2 - Os Fluxos Pandêmicos

Antes de explicar as regras, foi perguntado se todos concordavam com a organização dos fluxos e, depois da resposta afirmativa, seguiu-se a explicação. O jogo foi impresso em uma folha A3 colorida e plastificado, para melhor visualização e manipulação dos participantes. Foi proposto aos professores que, por meio de suas memórias, emoções, crenças,

valores e visão de si, relatassem suas vivências em cada fluxo, explicando o que significou cada momento, como eles se sentiram, e quais estratégias foram criadas para enfrentar a pandemia. A ideia do jogo foi deixar os participantes falarem livremente, porém com a pesquisadora destacando os temas da pesquisa, a saber: (a) visão de si; (b) visão de si, como profissional, e (c) a percepção de seus processos criativos na pandemia.

Utilizamos uma superfície plana e pré-determinada, com 40 marcações numeradas, alternadas em fluxos (Figura 3). O jogo foi desenvolvido para ser jogado por dois ou mais participantes, e não demandava estratégia, apenas sorte. O objetivo era deixar que todos os participantes narrassem cada momento da pandemia, finalizando o percurso completamente. Na sua vez, o professor rodava o dado de números, e andava as casas. Ao “estacionar”, o participante narrava sobre o fluxo sorteado. O jogo foi elaborado de forma que todos os participantes pudessem narrar suas significações durante todos os fluxos pandêmicos.

O jogo foi iniciado. Naquele momento, sentimentos, memórias e significados foram surgindo naturalmente, e os participantes complementavam a narrativa um do outro. Em algumas partes do jogo, foi necessário relembrar os fluxos, para que não se perdesse nenhum relato. Em certo ponto da dinâmica, um participante demonstrou estar confortável em compartilhar suas experiências, dizendo: “Eu vou pegar um sofá pra eu deitar, e fazer a minha sessão aqui” (Gemini – Jogo de Tabuleiro).

Seria ingenuidade supor que o pesquisador pudesse se manter constantemente neutro em um processo de construção de dados (Bruner, 1997), algumas vezes foi necessária a intervenção da pesquisadora quando algo parecia não estar bem entendido. Isto se deu para estabelecer e fortalecer o vínculo necessário entre pesquisador e participante. Esta aproximação estreita com os participantes foi fundamental, e talvez, em uma abordagem mais formal, teria sido difícil captar detalhes importantes do campo.



Figura 3 - Jogo de Tabuleiro sobre os Fluxos Pandêmicos

A partir dos protocolos de observação, das transcrições das entrevistas e da dinâmica, o material foi analisado e interpretado. Na seção dos Resultados e da Discussão, segue sendo apresentada a análise, construída com base na Psicologia Cultural, e a partir da organização das informações levantadas em campo.

Capítulo 7 – Resultados

Nesta seção serão apresentados os dados analisados e gerados por meio dos procedimentos de construção dos dados, descrito em seção anterior. Por se tratar de estudo idiográfico e qualitativo, os dados foram organizados a partir de seu “*corpus*” de significados, analisados interpretativamente (Brinkmann, 2013; Gaskell, 2002; Marková et al., 2007; Rosa, 2008; Valsiner, 2017) e, ao final, integrados para fins de discussão.

A construção de um “*corpus*” de significados ocorreu em todas as etapas da pesquisa, com a seleção de trechos mais relevantes e significativos, tendo em vista a extensão dos conhecimentos construídos durante todo o trabalho da pesquisadora com os vários atores do contexto escolar. Em vista disso, em relação às observações, que foram registradas em um documento denominado “Protocolo de Observações” e no diário de campo, selecionaram-se três seções dentre as 24 observadas. Um episódio foi observado presencialmente pela pesquisadora, e outros dois foram observados por meio de vídeos, gravados no período do isolamento, e disponibilizados pela coordenação da escola.

7.1 Observações

Durante o período de observações na escola, foi possível identificar aspectos interessantes da estrutura, da rotina escolar, e obter informações acerca dos relacionamentos nesse contexto. Dentre as seções de observação selecionadas para apresentação neste trabalho, duas⁵ aconteceram no formato remoto, e uma em modo presencial. Ao longo de quase dois meses de observações presenciais e virtuais, que contabilizaram em média 22 horas registradas, o principal enfoque foi compreender o funcionamento da instituição, obter informações sobre as interações, os espaços, e a comunicação dos professores.

⁵ Foram observadas por meio de vídeos gravados durante o isolamento e disponibilizados para a análise da pesquisadora.

Consideramos as três observações selecionadas as mais relevantes para a descrição no trabalho, por considerar: a primeira aula de ensino remoto da EI na escola; a última aula virtual do prof. Gemini; e uma aula coletiva e presencial com as profas Virgo e Scorpio. Consideramos os principais referentes comportamentais e de expressão do self dos participantes, vinculados aos objetivos do estudo. Fomos buscar, a partir dos resultados das observações, os fenômenos que estávamos investigando, utilizando, para este fim, a construção de categorias de significados que incluíram os objetos deste estudo, a saber: (a) visão de si; (b) visão de si como profissional; e (c) percepção da própria criatividade.

Seguem as categorias construídas incluindo a análises das observações, a saber.

7.1.2 Categoria Observacional 1

<i>Projeto Pedagógico em formato online: O Sumiço do Macaco</i>	
Número da Observação	Descrições dos conteúdos selecionados nesta categoria para fins de análise e seus agentes
1	<ul style="list-style-type: none"> • A professora Aquarius criou e aplicou um projeto pedagógico, destacando seu objetivo de contemplar os pressupostos teóricos do currículo a ser utilizado durante o isolamento social. • Foram traçados planos estratégicos baseados nos direitos das crianças de brincar, conviver, expressar, explorar e de se conhecer. • Duração do projeto: 3 semanas.

Tabela 4 – Categoria Observacional 1

Todas as aulas observadas no contexto *online* ocorreram em formato de Projetos Pedagógicos, por este motivo, resolvemos analisar o evento criado pelos professores. Como falado anteriormente, escolhemos eventos que acreditamos ser os mais interessantes para o registro. A escolha por esta seção de observação se deu pelo fato de este evento ter caracterizado a primeira aula no formato *online*.

Conforme observado no projeto organizado por Aquarius, notou-se uma fluidez na troca de ideias entre os participantes, que se reencontravam remotamente. Foi interessante perceber

como as professoras conduziram o projeto, promovendo um diálogo efetivo, levando, cada uma sua maior especialidade, como música, teatro e desenho, questionando os alunos, e permitindo que todos se expressassem de forma planejada e organizada.

O projeto intitulado “O Sumiço do Macaco” teve, segundo Aquarius, como principal objetivo, aproximar a escola das famílias, minimizando os efeitos da pandemia nas crianças. O projeto consistiu em investigar coletivamente o sumiço de um suposto macaco (de pelúcia). Os alunos se expressaram de maneiras diversas, e não ficaram estáticos em suas posições de alunos. Juntos, a partir de algumas pistas que as professoras forneciam, eles investigavam o possível paradeiro do macaco. Assim, os alunos puderam trocar e experimentar outras posições, como as de investigador, de locutor, de pesquisador e de professor.

Apesar de a aula proporcionar a interação entre os alunos, percebeu-se uma preocupação maior em entregar um trabalho original e criativo. A profa. Aquarius atuava como uma apresentadora, que ia direcionando as atividades. O engajamento das professoras chamou a atenção, no entanto, não foi possível notar muito entusiasmo, com exceção de Aquarius. Nesse momento, percebeu-se a intencionalidade em transpor as crianças para uma outra atmosfera, um lugar mais calmo e lúdico, esquecendo um pouco os problemas do cotidiano, e permitindo a brincadeira e as interações com outras crianças e com as professoras. O ambiente pareceu propício para o desenvolvimento da criatividade dos professores e alunos, que ainda estavam se adaptando àquele formato de aula.

7.1.2.1 Análise da Categoria observacional 1

Considerando a natureza desta categoria de análise, os resultados apontaram para uma preocupação da professora em satisfazer uma necessidade pessoal, mas que ela acreditava estar fazendo o melhor para os alunos. Aquarius era comunicativa e empolgada, tentando passar para os alunos e famílias, um lugar acolhedor e criativo. Claramente, Aquarius se destacava como protagonista da atividade. A professora se percebia criativa e orgulhosa ao falar com

entusiasmo de sua criação, no entanto, não se preocupava com o restante das professoras, que estavam envolvidas na mesma atividade. Aquarius tinha facilidade em falar e se expressar, interagindo com as crianças virtualmente, diferentemente das demais professoras, que pareciam ter planejado as atividades, e tentavam executá-la integralmente, sem improviso.

7.1.3 Categoria Observacional 2

<i>As dificuldades de uma aula virtual na Educação Infantil.</i>	
Número da Observação	Descrições dos conteúdos selecionados nesta categoria para fins de análise e seus agentes
2	<ul style="list-style-type: none"> • O professor Gemini foi quem protagonizou esta seção de observação. Ele compartilhou seus vídeos de aula, em modo remoto, com a pesquisadora. Porém, fez questão de estar presente para contextualizar os conteúdos gravados. • Relato de dificuldades técnicas para lidar com ensino em modo remoto, especialmente na EI. • Soluções criativas e motivadoras para enriquecer as aulas em modo remoto. • Recursos lúdicos (o robô) para potencializar as mediações semióticas professor e crianças.

Tabela 5 – Categoria Observacional 2

O professor Gemini realizou as suas aulas de acordo com o planejamento das professoras regentes, que por sua vez, seguiram a orientação e o cronograma da escola. Ele não ficou confortável em disponibilizar os vídeos para que a pesquisadora pudesse observar em particular as aulas, conforme expressou: “(...) eu não tenho o consentimento, nem dos pais. Nem, por exemplo, das meninas da pedagogia”. Por este motivo, os episódios foram assistidos junto com o participante, na escola, tendo sido muito produtivo, pois ele foi narrando e explicando as cenas que geravam dúvidas na pesquisadora.

Nas conversas com o professor, ele comentou com a pesquisadora sobre trechos interessantes das aulas virtuais, falava da dificuldade em armazenar os vídeos e da qualidade

deficitária dos equipamentos. Não se sentia coagido ou envergonhado em mostrar as aulas, como se sentiam outros professores. Ao apresentar um vídeo que selecionou, assim comentou com a pesquisadora: “Me deixa ver... Esse aqui vai estar misturado com a reunião pedagógica [comentou em relação ao vídeo]. Ah! Não! Tá vendo? É... quando eles quebraram meu acesso ao *Google*, ficou tudo bagunçado meu *backup*. Mas se você tiver tempo na quarta”. Mesmo com toda dificuldade, o professor se mostrava muito interessado em colaborar com a pesquisa, tentando auxiliar a pesquisadora para que ela tivesse uma compreensão fiel dos acontecimentos.

O professor Gemini, pelo *notebook*, exibiu uma aula que havia sido gravada durante o isolamento social, que segundo ele, aconteceu em setembro de 2021. Na sala havia sete alunos, assistindo sincronamente, e estavam estudando a matéria relacionada ao espaço. Junto ao professor, tinha uma mascote virtual apelidado de “Robozinho”. O personagem, segundo Gemini, aparecia em todas as aulas, para todas as turmas em que o professor lecionava. Segue um comentário que ele fez a esse respeito. “Aí eu ligava dois *notebooks*. Aí tinha o tio com a minha câmera e o Robozinho com outra”.

Para que as aulas fossem mais atrativas, a mascote também interagiu com a turma. Ele perguntava como as crianças estavam, e também sobre o tema das aulas. O robzinho foi criado pelo professor, que conduzia todas as suas ações e, por meio de aplicativo, alterava a voz do personagem, para que os alunos não desconfiassem de que se tratava da mesma pessoa. Sobre isso, o professor comentou como fazia para que as crianças não o percebessem no personagem do robô: “De vez em quando, um ou outro notava: ‘Mas o tio tá falando junto!’ Aí eu tirava, colocava no mudo e falava: ‘Não! Eu tô conversando aqui também, gente’. Colocava no mudo e o robzinho continuava falando”.

Durante a aula, no intuito de ilustrar melhor o tema que eles estavam estudando, o professor pediu a um aluno, que na ocasião estava morando na Nigéria, para que mostrasse a

lua aos colegas, pois como as aulas aconteciam no período matutino, ele não conseguiria mostrar, e com esse estudante ele teve esta oportunidade, assim disse à pesquisadora: “Um dos temas era Espaço, por exemplo, eu tentei explicar as fases lunares e tal. Só que aqui eu tenho a dificuldade, como eu vou mostrar a lua pra eles... no diurno, né?”.

O aluno, que na ocasião estava na Nigéria, tentava mostrar a lua, e apesar de não ter ficado muito nítido, a dinâmica improvisada animou a todos. O professor seguiu com a sua explicação sobre as fases da lua, e depois, abriu para uma breve discussão. Como as crianças estavam agitadas, o professor pediu que usassem a ferramenta do aplicativo que tinha o comando de “levantar a mão” para que todos pudessem falar e serem ouvidos. Após a troca com os alunos, Gemini disponibilizou um jogo sobre o espaço para que os alunos jogassem coletivamente em rede.

Interessante notar que o projeto continuou mesmo no formato presencial, com um robô de brinquedo, conforme o participante relatou. Segundo o professor, o robô se comunicava com os alunos a partir de mensagens digitadas e enviadas por e-mail, em que Gemini “imprimia” e lia para a turma.

7.1.3.1 Análise da Categoria observacional 2

A observação 2 trouxe elementos significativos para vivenciarmos as dificuldades encontradas pelos docentes, em suas atividades profissionais na pandemia, e o modo como solucionaram pequenos problemas de modo criativo, inovador e divertido. Tanto no formato virtual quanto no presencial ficou evidenciado que o professor teve dificuldade com a qualidade e disponibilidade de equipamentos, e também em armazenar suas aulas. Gemini relatou que precisou investir em aplicativos, Internet e *software*, a fim de proporcionar aulas mais cativantes, além disso, Gemini disse que toda a parte de manutenção dos computadores era feita por ele. Assim, percebeu-se que, para poder continuar lecionando naquela escola, o professor precisou assumir gastos, e atuar para além de sua função.

O trecho da atividade envolvendo o robozinho permitiu observar vários elementos que apontaram para uma aula criativa e dinâmica, porém sem muito planejamento. Os alunos demonstravam estar cansados das aulas virtuais, e a estratégia de trazer um elemento diferente e lúdico para os alunos, motivou as crianças a participarem das aulas de informática com mais interesse.

No trecho em que o professor falava sobre quando os alunos o percebiam sendo o robô, conforme disse: “Colocava no mudo e o robozinho continuava falando”, demonstrou uma maneira rápida e improvisada de criação de estratégia e solução de problemas. Além disso, percebeu-se a intenção do professor em proporcionar aulas com elementos inovadores.

Foi possível notar que Gemini ao diversificar o contexto de sala de aula, permitiu o protagonismo discente. Os alunos trouxeram vozes dissonantes dos adultos, carregadas de estranheza, e empolgação, ao perceberem que em outro lugar já estava “de noite”. Com o projeto, o professor conseguiu chamar a atenção, ganhar audiência, e estimular o ensino por meio de recursos inovadores.

7.1.4 Categoria Observacional 3

<i>Possibilidades pedagógicas e criativas do tema Folclore</i>		
Número da Observação	Categoria de Análise	Descrições dos conteúdos selecionados nesta categoria para fins de análise e seus agentes
3	Possibilidades pedagógicas e criativas do tema Folclore	<ul style="list-style-type: none"> • Scorpio e Virgo; • Quando as crianças são relegadas pelo planejamento pedagógico falho e o ócio é o resultante. • Quando as atividades da Semana do Folclore permanecem à parte do tema gerador: o lanche coletivo. • Quando a desorganização impede a realização das atividades pedagógicas. • Quando o diálogo fica truncado, os tensionamentos entres sujeitos tendem a aumentar.

Tabela 6 – Categoria Observacional 3

A semana do dia 22 de agosto 2022 à 26 agosto 2022 foi planejada pelos professores para tratar o tema “Folclore Brasileiro”. Durante toda a semana os alunos fizeram atividades voltadas para esta temática. No último dia da semana, foi realizado o evento de encerramento do tema. As professoras das quatro turmas planejaram, para o fechamento do assunto, um lanche coletivo, e pediram a contribuição dos alunos. Cada turma ficou responsável por trazer alimentos que representassem um prato típico de uma região do país. Os alunos trouxeram pão de queijo, bolos, açaí, pipoca. A maioria das crianças estava fantasiada, mas não necessariamente relacionadas ao tema Folclore.

Antes de iniciar a atividade coletiva, a profa. Scorpio, com a ajuda da coordenadora, decorou o espaço com bonecos folclóricos representativos (Saci, Cuca, Mula sem cabeça, entre outros) e estendeu quatro toalhas no chão. Cada toalha tinha uma cor, que representava uma turma, desta forma, as professoras puderam separar seus alunos e observá-los melhor. Depois da arrumação do espaço, as crianças chegaram em filas. As professoras pediram às crianças que lavassem as mãos nas pias localizadas no parquinho, e esperassem sentadas na toalha que representasse a cor da sua turma.

Após aproximadamente 10 minutos de espera, sem nenhuma atividade, as crianças começaram a ficar inquietas. No primeiro momento não foi possível compreender o que estavam esperando. Ninguém explicou o que estava acontecendo. Depois, inferiu-se que estavam esperando a funcionária da cozinha trazer os lanches. Com a empolgação dos alunos, Scorpio, improvisou uma atividade para chamar a atenção de todos e começou a cantar, conforme segue descrito: “Quem está me ouvindo coloca a mão no pé...” As crianças repetiam, e concentradas, ficavam menos agitadas. A brincadeira durou cerca de 12 minutos, até que a professora não tivesse mais ideias, e as crianças comesçassem a cansar e se dispersar.

Em seguida, a profa. Scorpio tomou a iniciativa e propôs uma nova dinâmica, enquanto esperavam o lanche, a fim de manter as crianças em ordem. A professora percebeu que deixar os alunos ociosos não seria interessante, pois alguns começaram a se levantar e sair do pátio. A brincadeira pensada de maneira improvisada consistia em pegar fichas dentro de uma lata, ler os comandos (falar uma parlenda, trava-línguas ou responder uma pergunta relacionada ao Folclore Brasileiro) e apresentar para o grupo.

Enquanto as outras professoras olhavam, Scorpio conduzia a brincadeira sozinha para as quatro turmas, aproximadamente 70 crianças, que pediam: “Eu! Eu!” (Dados da Observação), para serem escolhidas logo. Como a maioria queria ser chamada para participar, e só era escolhido “Quem estiver sentado”, a brincadeira se estendeu. Em certo momento, as outras professoras resolveram ajudar. Uma turma de cada vez, a professora regente escolhia o seu aluno, que retirava uma ficha, e fazia o que era solicitado.

O lanche demorou 22 minutos para chegar, pois a funcionária da cozinha estava sozinha. Não havia organização na atividade, que era confusa e sem explicações. Quando o lanche chegou, a profa. Scorpio pediu que seus alunos fizessem uma fila em frente à mesa, e ela mesma ia oferecendo os alimentos às crianças. A professora Virgo resolveu fazer do mesmo jeito, seguindo a profa. Scorpio.

As outras duas professoras resolveram oferecer os alimentos para as crianças sentadas nas tolhas, não permitindo que elas vissem o que estava à mesa. As professoras montavam os pratos e serviam às crianças, que sem muita opção, pegavam. As bebidas foram servidas da mesma forma pelas quatro professoras. Elas entregavam os sucos às crianças que permaneciam sentadas. O momento foi muito conturbado, as crianças mais introspectivas não tiveram o direito de repetir, enquanto outros, ficavam em volta da mesa, pegando os alimentos com as mãos, sem esperar a vez.

Depois do lanche, que durou 30 minutos, as professoras estavam visivelmente cansadas, pois tiveram que atuar em diversas funções, desta maneira decidiram que as crianças poderiam ir para o parquinho. Para direcionar as crianças, rapidamente a profa. Taurus falou: “Parquinho, sala Verde” (Dados da Observação). Mais uma vez sem se comunicar com as outras professoras. A professora da sala Azul também comandou sua turma para o parquinho. Assim, sem outra opção, as professoras Scorpio e Virgo decidiram ir para o pátio da entrada da escola. Exaustas da atividade anterior, as professoras sentaram-se para observar as crianças.

7.1.4.1 Análise da Categoria Observacional 3

O evento descrito acima permitiu observar vários elementos que apontavam para uma sequência de momentos de falta de comunicação entre os professores, alunos e a direção da escola. Foi bastante perceptível a tensão entre as diferentes vozes das pessoas envolvidas na atividade.

De um lado, as professoras propondo atividades coletivas, com o objetivo de reunir as turmas, por outro, a falta de comunicação entre elas, refletindo na desordem e confusão das atividades propostas. Isso aconteceu pela falta de diálogo e planejamento das professoras com a gestão da escola. Somado a esses fatores, a falta de um esclarecimento para os profissionais e crianças, também contribuiu para dificultar as ações. As professoras precisaram atuar como auxiliares da cantina, da limpeza, cuidar dos protocolos de higiene, e da organização dos grupos, pois não havia profissionais suficientes para atuarem como apoio para servir e auxiliar as crianças. Apesar de muitos adultos tentando coordenar a atividade, não foi possível ver uma organização.

Além disso, a falta de comunicação e organização acabou atrapalhando o andamento da atividade, que ao invés de ser agradável e leve, foi estressante e caótica. Em resumo, durante todo o evento, tornou-se difícil promover diálogo ou construção de novos significados sobre o que estava sendo vivido, com alternância recíproca entre as falas dos professores e alunos. Os

professores ditaram as regras, e a falta de planejamento não permitiu a participação dos alunos nas decisões tomadas.

Scorpio improvisou uma dinâmica relevante para os alunos em etapa de EI, porém dissociada do macro tema festejado pela escola, naquele momento, que era o Folclore. Este recurso, muito utilizado na docência, reflete outra dissonância, que desta vez aparece na visão que o professor tem de si mesmo, como profissional.

O parquinho foi o momento em que as crianças ficaram livres para brincar sem nenhum direcionamento. As professoras costumavam sentar em bancos localizados na frente do parquinho, à sombra, para observarem as crianças, sem muita interação, apenas alertando para que não se machucassem, ou advertindo sobre as brincadeiras mais violentas. Também era o momento em que podiam sair para ir ao banheiro, e lanchar com mais calma.

Logo no primeiro dia de observações percebeu-se certa concorrência em ficar no parquinho. Como é um período em que os professores ficam mais “descansados”, porém mantendo as crianças em atividade, acaba sendo um espaço concorrido. A fim de que todos possam usufruir desse momento, é necessária a troca, o planejamento e o revezamento das turmas no parque, além disso, o tempo estipulado para cada turma deve ser levado em consideração.

A formação adequada e continuada dos professores também pode ser destacada aqui. Os educadores precisam compreender a real intenção desse momento, e trabalhar para o desenvolvimento das crianças. Cuidar das crianças no período do parquinho é importante, mas observar as interações, permitir a troca de experiências, mediar os conflitos e avaliar o desenvolvimento dos alunos também é fundamental para que o trabalho educador da EI seja ressignificado.

Retomando a análise da atividade, o momento coletivo contava com, aproximadamente, 15 adultos, entre professores, estagiários, coordenação e funcionários da escola, como cozinha

e portaria. No entanto, a quantidade de adultos não pareceu ser primordial para a organização das atividades. A falta de diálogo e de planejamento prejudicou o andamento da ação, que tinha como objetivo apresentar, colaborativamente, as tradições e crenças brasileiras.

7.2 Entrevistas

Nesta seção, as entrevistas semiestruturadas dos participantes Gemini, Scorpio e Aquarius foram analisadas. A profa. Virgo, conforme relatamos anteriormente, não participou das entrevistas. Para nortear a análise, as entrevistas foram agrupadas nas seguintes categorias analíticas, a saber: (a) a visão de si; (b) a visão de si como profissional, e (c) a percepção de sua criatividade.

7.2.1 A visão de si

As três primeiras perguntas da entrevista relacionavam-se à visão de si como sujeitos dos professores participantes. Foi perguntado como eles se sentiam, no momento da entrevista, como se percebiam como sujeitos e como foi este processo ao longo da pandemia. A profa. Scorpio disse que estava “bem”. O prof. Gemini relatou que estava bastante atarefado com as demandas da escola, inclusive com um vazamento de água no espaço do parquinho da escola, e algumas consultas médicas. A profa. Aquarius revelou estar cansada, pois estava passando por problemas familiares, e ansiosa com o seu processo de aposentadoria que estava para sair a qualquer momento. As respostas permaneceram em um âmbito vinculado ao fazer profissional, e relatadas de modo superficial. Os três professores participantes foram resistentes a falar de si mesmos, de modo direto.

Questionados sobre sua visão de si, a profa. Scorpio relatou estar sempre muito ocupada, pois prefere usar seu tempo livre na escola para adiantar as atividades das crianças, e assim, poder dar mais atenção ao seu filho, que no momento da entrevista estava com 10 anos, e precisava de acompanhamento nos estudos. O prof. Gemini a princípio não entendeu muito

bem a pergunta, e depois falou que naquele momento era: “sobrecarregado”. Ao questioná-lo por quê, o professor apenas respondeu: “Com tudo! Escola, filhos, trabalho.” Aquarius relatou estar bastante ansiosa com a chegada da data de sua aposentadoria. Ao ser perguntada se a professora tinha vontade de continuar lecionando, Aquarius não hesitou em responder que queria seguir com projetos pessoais, no entanto, não falou do que se tratava.

A pandemia afetou a vida de todos. Durante as entrevistas foi possível notar a preocupação dos professores, principalmente com a sua saúde e a de seus familiares. Aquarius disse que tinha uma pessoa doente na família, e tinha muito medo de contrair o vírus. Gemini e Scorpio assumiram que tinham medo de uma nova contaminação (os professores já haviam contraído a doença). É importante relatar que todos os professores usavam máscara e se mostraram preocupados com os protocolos de higiene, como uso de álcool em gel, e permanência das salas abertas para melhor circulação de ar.

7.2.2 A visão de si como profissional durante a pandemia

Ao longo das entrevistas, os professores pareciam compartilhar sentimentos similares em relação as suas profissões. Apesar de os três terem respondido que se sentiam realizados com suas funções, percebeu-se certa hesitação nas respostas. Como expresso na fala de Scorpio, que disse:

“Na maior parte do tempo, sim, eu gosto [da profissão], mas às vezes eu tenho a sensação de... que a gente acumula muitas coisas, né, pra fazer. (...) a escola assume o lugar do serviço social, da saúde, né? Situações da família que a gente não consegue resolver e vem pra gente, porque a criança não deixa a família fora, né? Ela é um ser integral. Então, assim, a gente tem notado muito isso, né? Uma sobrecarga!”.

Ao perguntar ao professor Gemini sobre sua visão como professor da Educação Infantil, ele teve uma resposta breve, ponderou e disse: “É... eu me sinto realizado”. No decorrer da entrevista, o professor mostrou-se mais confortável para falar sobre suas visões de si como sujeito e profissional. Por meio dos relatos acerca dos projetos pedagógicos realizados e desenvolvidos por Gemini, foi possível notar seu entusiasmo e motivação profissional.

O professor relatou que a maioria dos computadores era reciclada ou doada, por isso, funcionavam de maneira precária. Em alguns momentos, ele tentou mostrar algum projeto, e não teve sucesso. Por vezes, preferiu usar seu celular. Gemini também contou que ele mesmo quem fazia a manutenção das máquinas, e que todos os investimentos extras (compra de aplicativos, celular, HD externo) eram por conta própria. Ele não recebeu nenhum incentivo para a melhoria de suas aulas, e comentou: “(...) todos esses computadores são doados pela comunidade escolar. São os professores, os pais, que doam esses computadores, aí eu os desmonto, e eu os reconstruo...”.

Gemini explicou que, inicialmente, não estava lotado naquela escola, e que seu cargo era uma excepcionalidade. As escolas de Educação Infantil do GDF não possuíam laboratórios de informática, apesar de sua relevância para a Educação. O professor estava lotado em outra instituição, e só conseguiu a transferência, pois houve um engano (a escola recebeu algumas máquinas equivocadamente), sobre isso disse Gemini: “(...) os pais se juntaram com a diretora da época para manterem os computadores”. Assim, surgiu a necessidade de contratar um professor de informática para a escola. Gemini explicou que pediu a troca de lotação do local onde trabalhava, pois havia acúmulo de trabalho, conforme segue:

“Então eu estava lá, nessa posição no... na sede da Secretaria de Educação. Eu estava basicamente administrando a rede inteira das 650 escolas. Aí, eu fiquei sabendo disso aqui, e eu vi uma oportunidade de ter um trabalho mais... Como vou dizer? Que me... realizasse mais, mesmo”.

Já a profa. Aquarius compartilhou que “Se sente muito realizada, pois a Educação Infantil me desafia a repensar e ressignificar vários conceitos”. No entanto, durante a entrevista, Aquarius confessou sentir-se cansada, e que seus pensamentos e ideias não eram acompanhados pelos demais. A professora já havia entrado com seu pedido de aposentadoria, e pareceu ansiosa para seguir com seus projetos pessoais, que não envolviam a Educação.

Desta forma, pareceu que, para os educadores, apesar de existir, de alguma forma, o sentimento de realização de suas funções, o acúmulo de tarefas e as diferentes atribuições que

lhes eram fornecidas, muitas vezes, excedia sua capacidade no trabalho, trazendo uma sensação de sobrecarga somada à falta de reconhecimento.

Ao perguntar sobre a definição do papel do professor da Educação Infantil, os professores pareceram concordar que a função do professor da EI era fundamental na vida das crianças. Entretanto, ao perguntar se os participantes se sentiam valorizados, todas as respostas foram negativas.

Sobre esse assunto, posicionou-se Gemini, dizendo:

“Eu acho que não. E começa da própria categoria mesmo. Os professores acabam, eu acho que, internalizando também esses estereótipos de que a educação não é valorizada, e tudo (...) Mas acho que a maioria das pessoas valoriza na verdade, mas elas não vão parar para parabenizar o professor, por causa disso. E realmente a remuneração baixa mesmo (...) as pessoas valorizam muito mais as etapas finais do ensino, normalmente elas relatam coisa do tipo, ‘não, vou deixar, enquanto é pequenininho na pública e depois eu vou colocar na privada’. Elas [as famílias] pouco valorizam outras aprendizagens”.

“Não, não me sinto [valorizada]. Não me sinto. Assim quando eu... Principalmente quando eu encontro amigos do meu marido, né? [Referindo ao que escutava deles] ‘Ah, coitada! Ganha pouco, rala demais, é babá dos meninos’... É bem desvalorizado” (Scorpio).

Aquarius comentou sobre sua realização profissional, no entanto, não estava satisfeita com a questão salarial, conforme disse: “(...) Amo o que faço, mas precisamos ser mais bem reconhecidos no aspecto salarial”.

Todos esses aspectos contribuíram para evidenciar os processos de significação dos professores da Educação Infantil acerca de si mesmos, como profissionais. A baixa remuneração, a sobrecarga de trabalho e o acúmulo de atribuições são reclamações antigas. Os educadores trabalhavam como cuidadores, fiscais, técnicos e, muitas vezes, eram subestimados pela própria sociedade, que não pareciam ter um significado coletivo para a docência da Educação Infantil. Nas conversas com os professores, ao longo da pesquisa, foi possível perceber o entusiasmo dos professores, quando citavam seus projetos educacionais, entretanto,

a falta de recursos, e de interesse por parte de instâncias superiores, dificultava o desenvolvimento do seu trabalho.

A esse respeito Gemini se posicionou dizendo:

“(...) E existe outro extremo, de famílias que também pensam que aqui é só um depósito. Eu vou deixar a criança lá brincando e... Mas ela não entende o brincar como um componente do processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, ela acha que o brincar é só um passatempo que não vai ter nenhuma utilidade para a criança no desenvolvimento dela. (...) ou eles querem só um lugar para armazenar a criança, enquanto estão trabalhando, que na verdade, não enxerga a criança como um indivíduo que está se desenvolvendo naquele lugar, só está guardada lá em segurança. E o outro é o quer a alfabetização, e só isso, basicamente”.

Apesar de todos esses aspectos, os educadores se mostravam preocupados em transformar essas visões. Sabe-se que a escola tem o papel de cuidado e assistência à criança, no entanto, o caráter pedagógico e educacional, muitas vezes, torna-se esquecido, contribuindo para uma falha na significação coletiva. O acúmulo de atribuições, a falta de significação coletiva para o ambiente da EI, aliado a falta de reconhecimento por parte da sociedade, dificulta a significação de si do docente.

Com relação ao período pandêmico, o isolamento social, e as aulas *online*, os professores precisaram mudar as formas de ensino para o ambiente virtual, praticamente de um dia para o outro. Apesar de terem recebido cursos, a transição não foi fácil. Todos precisaram se especializar rapidamente no uso das plataformas. Outras funções pedagógicas e um ambiente totalmente novo colaboraram para uma mudança na visão e no papel do professor.

Além disso, os professores foram muito cobrados pelos responsáveis, e também pela administração da escola. Eles precisaram passar muito tempo planejando suas atividades, para se adequarem às aulas, que antes duravam cinco horas diárias. No formato virtual, não poderiam ultrapassar uma hora diária, segundo recomendações da SEDF (Dados da Entrevista). Gemini preocupou-se com a questão do tempo de planejamento e o modo como iria fazer isso, assim comentou: “(...) que eles [os alunos] poderiam ficar diariamente, em torno de uma hora. Então nós tentávamos organizar as ações para que ficasse tudo em uma hora”.

Aquarius e Scorpio, respectivamente, disseram:

“Sim, eu dei aula *online*. Mas eu não sabia fazer isso, não (...). Eu não sabia de aula assim, eu não sabia. Eu realmente não tive conhecimento mesmo, não. Aí, fomos aprendendo, né? Nós temos que conhecer, nós temos que ler. E eu comecei a correr atrás”. (Aquarius)

“Muita coisa, muito rápido. A manejar esses aplicativos, né? *Google Meet, Classroom...* e é mesmo na porrada. Na tentativa e erro, pra poder fazer as aulas, e assim (...). A gente teve até alguns [treinamentos] da escola de formação (...). Só que é assim, é a prática. Você vai aprendendo, é o básico ali, você só aprende mexendo (...). Cada aula que a gente fazia, uma aula de 40 minutos que a gente ficava com as crianças, 40, 45 minutos, era tipo uma semana só preparando, sabe? E o que o pai via? Os 45 minutos? O que a direção via? Os 45 minutos”. (Scorpio).

“O grupo foi muito bom. O grupo de professores. A gente se organizou, então assim, acho que foi o que segurou né? A direção oscilava. Assim, momentos de acolhimento, né? Com momentos de cobrança excessiva” (Scorpio).

Os professores não sabiam como lidar com as novidades. Foram para as salas de aula virtuais sem muitas instruções de como proceder com as novas ferramentas. Pareciam perdidos quanto as suas novas atribuições. A falta de informações precisas, e a expedição de decretos praticamente diários, contribuíram para este sentimento. Aquarius comentou: “Ficamos até abril ouvindo às palestras, que caminho ia se tomar, abre, fecha, não fecha, traz aluno”. Os educadores também precisavam de recursos, como Internet, computadores e *softwares* adequados para poderem proporcionar aulas funcionais e interativas, sem interrupções, porém, nem todos puderam arcar com altos custos para trabalhar. A esse respeito disse Gemini:

“A Internet gratuita eu nunca consegui entender direito como funcionava. Eu peguei um *chip*, como se eu fosse um pai e coloquei. Eu como sou de informática, eu sempre tive uma Internet, eu cuidava para que eu sempre tivesse uma Internet boa, né? Mas eu fui tentar ver do jeito deles, eu nunca entendi exatamente o que eles conseguiam ter acesso ou não, demorou também para ter essa licitação, pra tudo”.

Apesar da motivação dos professores em proporcionar aulas cativantes, com diferentes projetos e propostas, muitos responsáveis, ainda que afirmassem reconhecer o esforço e o trabalho, não demonstravam apreço pela situação docente. Como nas falas de Scorpio e Gemini, em que foi possível evidenciar a falta de relevância das aulas virtuais por algumas famílias. Scorpio comentou: “Tipo assim... ‘Aí, professora, eu... tô aqui em teletrabalho, o meu marido

tá em teletrabalho, tá uma confusão danada. Eu não tenho como acompanhar’. Então a criança não vai participar. Pode dar falta...”.

Segundo Gemini:

“Então tinha uma angústia muito grande de algumas professoras e de alguns pais tentando entender. Tentando entender qual seria esse tema ideal. Muitos pais respondiam na plataforma que não iam fazer atividade nenhuma... ou porque eles não eram professores, ou pela questão do tempo de tela. ‘Meu filho, já tá ficando muito tempo na frente do celular na pandemia”.

Apesar disso, os participantes relataram que, no geral, se aproximaram das famílias, pois, conforme comentou Scorpio: “Você entra na casa deles e eles entram na sua”. E em alguns momentos, foram reconhecidos por seu trabalho. Todos os educadores entrevistados concordaram que a pandemia transformou o olhar da Educação Infantil para a sociedade, mesmo que temporariamente. Seguem respectivamente seus relatos:

“Durante a pandemia [isolamento] eles declaravam isso. Depois da pandemia, eu, sinceramente, eu não vejo muita diferença (...). Os pais valorizaram muito o trabalho do professor, mas depois, parece que esqueceu. Voltou meio que o normal” (Gemini).

“Sim, eu acho, eu acho que eles [valorizam o professor]. Principalmente porque ficaram muito tempo com as crianças em casa, né? E viram como é difícil ficar com uma, às vezes duas, e a gente fica. Então eu acho que nesse sentido eles valorizaram assim, né? (...) Eu acho que deu para eles sentirem, mas já está passando também” (Scorpio).

“Os impactos causados foram muito desafiadores na prática pedagógica. Agora? Normal! Não sabíamos como lidar naquele momento, pois nunca havíamos deparado com tal situação. Inicialmente me senti um tanto insegura e perdida diante do cenário que se apresentava” (Aquarius).

Outro elemento significativo ressaltado nas entrevistas foi a necessidade de se reinventarem e adotarem outras funções para que suas aulas se tornassem atrativas e interessantes, primeiramente para o aprendizado das crianças, mas também porque estavam sendo observados, julgados e muito cobrados pela sociedade. Sobre este tema, assim expressou Scorpio, dizendo: “(...) porque o pai tá vendo, então você tem que estar bem preparada”. Para

Aquarius:

“A escola (...) precisou se reestruturar, se adequar a uma metodologia ativa e a uma tecnologia digital para melhor identificar as necessidades preponderantes neste cenário

educacional, não só durante a pandemia (...). Diante deste contexto, o trabalho didático foi direcionado a integrar os diferentes modos de organização. Inicialmente, exigindo do professor um modo de pensar e entender uma nova concepção de seu papel, como um *design* de roteiros, através de uma aprendizagem personalizada, colaborativa e orientada”.

Os educadores passaram por momentos complicados no período de isolamento social com a transição das aulas para a modalidade virtual. A relação com os pais, com a direção da escola, a visão da sociedade, a sobrecarga de trabalho, e todos os outros aspectos mencionados, contribuíram para o surgimento de novas significações de si do profissional da Educação Infantil, que foram afetados pelas novas relações e práticas de ensino.

O retorno às aulas híbridas, e posteriormente, às aulas 100% presenciais, não trouxe de volta o cenário pré-pandemia. Uma nova configuração foi formada. Os professores precisaram, além de suas atribuições, cuidar dos protocolos de higiene obrigatórios exigidos pela Secretaria de Educação, tais como: distanciamento entre as crianças, uso da máscara, de álcool, não compartilhamento de objetos, etc. Conforme expresso pela professora: “Então a gente, a escola, assume o lugar do serviço social, da saúde, né?” (Scorpio).

7.2.3 A Percepção de sua Criatividade durante a Pandemia

Todos os participantes entrevistados se identificaram como criativos. “Acho que eu sou uma professora criativa” (Scorpio). “Eu me acho bem criativo” (Gemini), e acreditavam que durante as aulas virtuais, conseguiram estimular as crianças pelas suas ações e criações, como visto na fala de Aquarius sobre os projetos elaborados, dizendo “(...) Por ter sido uma experiência inovadora e criativa, a nossa escola conseguiu problematizar e refletir a função social, percebeu a importância do espaço transformador significativo nas práticas pedagógicas” (Aquarius).

Sabe-se que não há criação isolada do contexto sociocultural, e como ficou evidenciado na fala de Aquarius, percebeu-se certa confusão para falar de “suas” criações. Conforme mencionou Aquarius: “Eu fui dando suporte, apesar de alguns contratemplos, de pensar, de

fazer (...) eu acho que eu fiz o projeto... nós fizemos o projeto, esse aqui que eu fiz, que a gente trabalhou”. Os professores precisaram se apoiar um no outro, porque perceberam que não conseguiriam trabalhar de forma isolada. Desta forma, integraram algumas aulas e interagiram juntos, em projetos virtuais.

Os professores da EI motivados em buscar aulas atrativas por sua audiência (alunos, pais e administração escolar), falaram de suas ações, e da contribuição de ferramentas como computadores, *softwares* e Internet, na construção de aulas inovadoras e reflexivas. Neste momento ficou claro que a criação não ocorria em isolamento, sendo necessárias a motivação e a intencionalidade para a emergência do novo.

“É, aí eu sugeri essa ideia de tentar outras linguagens aí... uma das professoras teve a iniciativa de levar sempre um bichinho de pelúcia nas aulas *online*, nas atividades síncronas. Aí nesse ponto a gente já estava começando a ter atividades síncronas novamente” (Gemini).

“A gente, para planejar a própria aula, a gente buscava... coisas inovadoras. E a direção também, por outro lado, também trouxe muito isso, né? De coisas, né, muito diferentes. A gente fez uma ‘Rádio Live’. Um sarau...” (Scorpio).

Entretanto as ideias que foram surgindo não pareceram ter sido aceitas tão pacificamente, afinal, foram várias e diferentes vozes, com histórias de vida únicas, que trabalharam na construção de algo novo. Esse diálogo não aconteceu de forma harmônica, houve oposição e controvérsias em seus discursos. Assim expressou a professora Scorpio, dizendo: “Tinha esse projeto. Então a direção trouxe isso e a gente foi... aperfeiçoando, né? Então assim, foi um momento de muita criatividade também, mas foi muito estressante”.

Em relação ao tema criatividade, percebe-se a tensão de vozes, principalmente entre a direção e os professores. Os participantes não se aprofundaram no assunto, mas também não deixaram de falar. Em certo momento, Aquarius, disse: “E aí, depois desse momento [estabelecimento das atividades virtuais], realmente assim, as coisas foram se acomodando, vamos dizer assim. Eu fui dando suporte, apesar de alguns contratemplos, de pensar, de fazer...”. Com isso, há indicador de que o processo de criar e negociar significados não é simples,

principalmente em um contexto de pandemia, e apesar da necessidade da presença do outro para criar, as ações não ocorreram de forma harmoniosa. Surgiram tensões, inquietações e afetos que precisaram ser considerados nos processos criativos dos participantes do estudo. Apesar de trabalharem no mesmo segmento, houve diferentes formas de pensamento sobre um mesmo assunto, bem como de distintas ações para solucionar diferentes problemas.

7.3 O Jogo de Tabuleiro dos Fluxos Pandêmicos

A sessão foi realizada com os quatro professores participantes. Os materiais utilizados na sessão foram um celular, para a filmagem da atividade, um jogo de tabuleiro (Figura 3), moedas de diferentes valores, que serviram com pinos identificadores de cada participante, e um dado de números. A intenção da atividade foi proporcionar aos docentes, a oportunidade de relembrem suas vivências em cada fluxo pandêmico, e como estas vivências afetaram suas visões de si, como sujeitos, como profissionais, além da percepção sobre a própria criatividade. A dinâmica do jogo já foi apresentada anteriormente.

Os professores foram recebidos com uma mesa farta, para que se sentissem ainda mais acolhidos. As regras do jogo e os Fluxos Pandêmicos, construídos na pesquisa, foram explicados a todos, e após o sinal positivo de entendimento, foi iniciada a atividade. Por meio de suas memórias, registros e ressignificações, os professores falaram sobre cada fluxo, complementando a fala um do outro, lembrando-se de momentos marcantes e explicando o que significou a pandemia, para cada um, e como sua criatividade se expressou naquele período. As narrativas possibilitaram trazer um sentido de ordem (Murray, 2019) ao que ainda não estava muito claro.

7.3.1 Análise do Jogo de Tabuleiro dos Fluxos Pandêmicos

A análise deste instrumento foi trabalhada a partir dos relatos e vivências dos professores em cada fluxo pandêmico. Os objetivos da pesquisa, relacionados à investigação

dos processos de significação de si como sujeitos, como profissionais docentes da EI e a percepção de si como criativo dos participantes do estudo foram problematizados em cada fluxo da pandemia analisado.

Análise do Fluxo 1 - Início da pandemia - Suspensão das aulas – Isolamento Social

Como primeira ação, a pesquisadora explicou os objetivos do jogo. A brincadeira teve início com o professor Gemini rodando o dado, que parou no Fluxo 1. O primeiro fluxo foi demarcado com o início da pandemia, o registro do primeiro caso no DF, a suspensão das aulas e o enfrentamento do isolamento social.

Sobre as significações da pandemia, Gemini assim expressou-se: “Susto, medo, apreensão. Apreensão, eu acho que apreensão (...)”. Na vez de Aquarius, ela disse que “(...) a gente, se sentiu assim... perdidas, totalmente, vamos dizer assim, desorientadas, desarticuladas, sem saber como e por onde correr”. Virgo assumiu que sentiu apreensão, insegurança e medo do que vinha pela frente. As respostas canalizaram uma reação de concordância por parte dos demais participantes. Scorpio, foi a última a jogar o dado, e em seguida relatou que sua vida e sua criatividade ficaram bloqueadas naquele momento. “Bloqueada. Bloqueou a vida. Só medo, a sensação de medo”.

Foi possível perceber que os professores, já neste momento inicial da pandemia, se sentiam assustados com a situação, se preocupando com seus familiares e alunos. Os participantes relataram que ocorreu um “bloqueio criativo” (Virgo) neste período, em que não era possível pensar em alternativas de ensino ainda, por ser algo muito recente, conforme a fala de Virgo: “Não sabíamos o que nos esperava naquele momento”.

O Fluxo 1 marca o contato das pessoas com um vírus mortal. Predominam o medo, a insegurança, o não saber o que fazer, ou seja, emoções que transformaram a vida de todos. Para além de um cenário sombrio, o Fluxo 1 também trouxe a ausência do trabalho, do estudo, de

uma rotina de vida, acrescida de um severo isolamento social. Foram mudanças muito profundas que impactaram nossas vidas de modo ainda não conhecido. Cada um de nós mudou, ao longo deste Fluxo, de modo intenso e rápido. Fomos desafiados a lidar com algo inédito: um vírus mortal contra o qual não tínhamos defesa. É muito relevante destacar o papel deste fluxo na compreensão dos processos de desenvolvimento humano e da criatividade. Portanto, trata-se de um momento importante que vivenciamos na pandemia da COVID-19.

Análise do Fluxo 2 – Ensino emergencial remoto

Em seguida, Aquarius joga o dado e cai no Fluxo 2, que foi caracterizado pela chegada maciça do vírus no Brasil, acarretando o isolamento social e o Ensino Remoto. Sobre esse momento a profa. Aquarius afirmou que: “(...) nós tínhamos que reinventar, repensar, planejar diferente. Era esse primeiro desafio. Nós tínhamos outro desafio pela frente também, que era a questão dos pais, e a gente colocar para eles que: “Família, vocês não vão exercer o papel de professor””. A professora parece não ter tido medo de enfrentar desafios e assumir riscos. “Estávamos empolgadas, era um desafio, [estávamos] assustadas também, bem desafiador para nós, e eu gosto” (Aquarius).

Após a jogada de Aquarius, Gemini já rodou o dado e parou no Fluxo 2. O professor falou que naquele momento a preocupação era com o Ensino Remoto, que demandava uma comunicação diferente. Segundo Gemini, seu momento para criar e responder às demandas da escola não foi comum. Assim expressou Gemini: “Uma preocupação muito grande era como é que nós íamos coordenar [o ensino remoto].” As outras professoras riram. Pareceu que elas reprovaram aquele comportamento do professor.

Em seguida as professoras Virgo e Scorpio, cada uma na sua vez do jogo, narraram o Fluxo 2, e não demonstraram empolgação no momento de Ensino Remoto, o que sugeriu que Aquarius falou em nome do grupo sobre um sentimento a propósito para ela. Virgo falou sobre o desafio deste tipo de ensino: “Acho que é insegurança, incerteza, expectativa do que

vai ser daqui para frente (...) a gente tinha que antecipar tudo [sem orientação superior]. (...) Então a adaptação dos pais, de aprender a mexer na plataforma, né? Todo esse desafio”.

Depois que Virgo concluiu sua fala, Scorpio concordou com Virgo, e falou da sua resistência na implementação de aulas virtuais e do desafio que foi alterar as práticas e rotina da EI para atividades remotas. A professora também enfatizou que os projetos e as criações foram realizados em conjunto.

“No começo, foi muita resistência da minha parte, porque eu não tinha ideia, né?... Muito difícil de você fazer com as crianças. A Educação Infantil é muito contato. (...) aí deu um *start*. (...) Foi um momento que iniciou a criatividade. E o grupo produziu muita coisa, assim, em conjunto. Eu acho que foi o momento mesmo que aconteceu o processo criativo (Scorpio).

A vez voltou para Gemini, que continuou falando sobre o Fluxo 2. É interessante notar que esse momento também promoveu o sentimento de empatia para com os professores da escola particular, que estavam em uma situação mais vulnerável, como apareceu na fala dos participantes. Gemini, na sua vez de falar, afirmou que sua situação permitiu que sua criatividade fosse canalizada apenas para as suas aulas, sem preocupação com a renda familiar, diferentemente do que aconteceu com a maioria dos brasileiros. O professor não falava com indiferença, ele mostrava-se agradecido por sua posição privilegiada. As outras participantes concordaram com Gemini. Sobre o Fluxo 2, Gemini expressou: “(...) Aí... e depois certo alívio por trabalhar num lugar que eu poderia ficar tranquilo em casa, isolado, sem ser demitido, né?...”.

Análise do Fluxo 3 – Início da distribuição de vacinas para todo o Brasil

Seguindo o jogo, partindo para o Fluxo 3, definido com a chegada da vacina no Brasil, Aquarius relatou que “Era como se a gente tivesse pisando numa areia movediça (...). Mas seguras com a vacina, com certeza (...). Com a vacina deu mais segurança pra todo mundo, porque o que mais nós ouvíamos era: ‘Vai morrer, vai isso, vai aquilo (...).’”

A esta altura, todos já tinham entendido as regras do jogo, e seguiam naturalmente a sua vez de jogar, sem interferência da pesquisadora. Os participantes continuaram suas narrativas, que em certos momentos tornaram-se diálogos, se posicionando no lugar dos professores da escola particular, que estavam lidando com a demissão em massa, já que os participantes acompanhavam as notícias e tinham amigos trabalhando nesse contexto. Na vez de Scorpio girar o dado, ela naturalmente retomou o ponto abordado anteriormente por Gemini no Fluxo 2, e reviveu alguns sentimentos importantes para ela nesse momento. Sua fala, que ganhou coro dos demais participantes, demonstrou solidariedade e empatia com seus pares. Apesar de não estarem na posição dos professores da escola particular, eles conseguiram entender as angústias e se colocaram no lugar destes profissionais. Durante os diálogos com os participantes, perceberam-se sentimentos como empatia ao se colocar no lugar dos professores da escola particular.

“Eu acho que a gente estava numa situação muito confortável (...). A gente só veio para escola mesmo quando estava com a vacina, né? Então assim, eu estava nessa mesma situação do Gemini, me sentindo privilegiada (...) nunca fiquei um mês sem receber o salário, enquanto nas escolas particulares muitos professores foram demitidos, especialmente na Educação Infantil. Muita gente perdeu o emprego, né? Porque os pais tiraram também” (Scorpio)

“Então, eu só parei de pagar [a escola particular do filho] quando demitiram a professora do meu filho. Aí, eu parei” (Gemini).

“(...) Eu estava aliviado de ainda estar recebendo salário, mas com medo, que eu tinha certeza de que uma hora o GDF ia cortar meu salário” (Gemini).

“Eu acho que [a vacinação] foi o que deu uma certa segurança até, para a gente voltar, não é?” (Virgo)

Análise do Fluxo 4 – Imunização dos professores do DF

Retomando a ordem do jogo, Scorpio lançou o dado e andou as casas. A professora parou na casa do Fluxo 4, e trouxe uma questão pessoal e sincera. A pandemia também trouxe aspectos positivos, para algumas pessoas. Ela relatou que seu pai teve COVID, e o balanço da pandemia, para ela, estava sendo positivo, pois além dela e sua família estarem com saúde,

Scorpio estava em casa, com emprego garantido, economizando, e encontrava-se numa condição diferente da maioria da população.

“Então eu me senti assim, cuidada, privilegiada por ser servidora pública, por ter a minha renda garantida, por, na verdade, ter tido uma economia, porque eu não gastei com várias coisas.” (Scorpio)

Na vez de Gemini falar sobre o Fluxo 4, período em que as aulas estavam em formato virtual, o professor trouxe uma questão importante, que parecia incomodar a todos. Tratava-se da participação dos pais nas atividades remotas, que segundo ele, não eram satisfatórias “(...), mas era assim, a maior parte dos pais, na verdade, nem... não participava né?” (Gemini). Os participantes concordaram com Gemini.

Para resolver o problema do uso excessivo de tela, uma preocupação dos pais e da escola, Gemini buscou alternativa como a confecção de histórias em quadrinho, música e textos.

Foi interessante perceber como cada um falou de diferentes perspectivas sobre seus processos criativos. Para Gemini, as criações aconteceram naturalmente, na medida em que os temas didáticos foram propostos; para Aquarius, aconteciam de forma turbulenta, necessitando de muitos recursos, muito engajamento e planejamento para execução, e para Virgo e Scorpio, parecem que seus processos criativos aconteciam de forma mais calma e organizada, sempre muito colaborativamente.

Gemini e Scorpio concordam que suas ações e criações não ocorriam de maneira isolada. Gemini fez questão de enfatizar o trabalho em grupo. Para que as coisas funcionassem, eles contavam com a colaboração e a interação coletiva. Ainda que algumas vozes dissonantes cruzassem seus caminhos, como a opinião dos pais sobre o uso de tela, a pressão da administração escolar em produzir novos conteúdos, ou a pressão em gerir outras atribuições.

Assim disseram:

“Então, tipo, tudo era muito... era sempre tudo feito muito coletivamente, esse planejamento todo, essa criatividade toda. Eu entrava com essa parte de... ter ideia de

usar no computador, de coisa que dava para fazer e coisas que eu sabia fazer o *design* gráfico, sei lá, de uma revistinha ou coisa do tipo. Editar os filminhos, quando tinha que botar algum efeito especial, em algum vídeo e tal. (Gemini)

“Então, foi uma fase muito criativa de construção coletiva, mas, por outro lado, também foi uma fase muito estressante. Porque a gente tinha prazo, a gente tinha uma condução do processo que foi um pouco traumática, é... as pessoas se organizam de maneiras diferentes, então assim, o processo criativo para mim é de um jeito para outra pessoa que estava conduzindo o processo era de outro (...) eu tive muita dificuldade de me relacionar. Não com um grupo, com a gestão” (Scorpio).

“(...) Muita coisa fora do que a gente podia... Diferente do que se faz em escola. Só que quando você começava a trazer aquilo para o operacional, como a pessoa é muito criativa, ela não conseguia passar por operacional ou achava que você estava sabotando o que ela estava trazendo”. (Scorpio).

“Durante a pandemia a gente trabalhou muito colaborativamente” (Virgo).

Nesse momento Scorpio se sentiu à vontade para trazer à tona algumas questões que a deixaram desconfortável na posição de professora. Ela relatou a falta de reconhecimento e as altas cobranças por parte da gestão. Como cada ser é único, cada um possui o seu tempo, muitas vezes, acontece que quem tem um ritmo mais acelerado não compreende o lugar do outro. A professora lembrou algumas reviravoltas e questões mal resolvidas, quando em dado momento Scorpio começou a falar de algumas situações em que se sentiu cobrada e sobrecarregada, junto à falta de consideração da direção “A gente tinha uma condução do processo que foi um pouco traumática” (Scorpio). Os professores se entreolharam, e concordaram com Scorpio.

“É, e assim, uma coisa muito, mas muito legal, e a gente às vezes não recebia o reconhecimento, sabe? Então, assim, isso foi um pouco frustrante [fala relacionada à falta de reconhecimento], porque a gente pesquisava, aí [ouvíamos]: ‘Nossa! Mas esse tempo todo pra fazer isso aqui?’ (...) Sabe, então dá uma sensação de frustração, de que... E também assim, quando você precisava do outro, né? Do outro que estava conduzindo o processo, e aí, tipo, o tempo do outro não era igual o seu. Então você precisava do próximo passo que a outra pessoa lá, a gestão tava fazendo. Só que aí a pessoa, o processo criativo dela era de madrugada, então você tinha que esperar meia-noite para receber um vídeo que ia postar no outro dia na plataforma para as crianças verem. É, então, assim, essa parte foi um pouco, para mim particularmente, foi meio que traumática. Várias vezes eu pensei em sair da escola por causa disso, né?” (Scorpio).

A metodologia do trabalho e o tempo de permanência na escola permitiram que a pesquisadora conseguisse captar essas tensões. A fala de Scorpio encorajou Gemini a falar da quantidade de trabalho naquele momento. O professor, que atuava sozinho em sala de aula, ou seja, não contava com nenhum auxiliar de turma, lembrou o acúmulo de trabalho que teve, pois como as aulas eram remotas, a direção demandava mais dele, conforme relatou:

“Eu exerci a minha diplomacia como nunca antes na minha vida, e assim tentando também. Aí vem essa questão das reuniões. Que tipo, enquanto as meninas tinham um número x de reuniões, eu tinha x vezes 4. Porque como eu sou o cara da Informática, eu tinha que...” (Gemini).

Outra questão recorrente no Fluxo 4 foi a preocupação da manutenção do vínculo das crianças com a escola, que naquele momento já estavam cansadas das aulas remotas, como na fala de Aquarius: “Para não perder o vínculo [com a escola] e não ficar esse vazio, essa lacuna na cabeça das crianças, criamos os projetos” (trabalhados nas Observações).

As professoras tentaram explorar a imaginação dos alunos com atividades atípicas e lúdicas, no entanto, a maioria das atividades necessitava da supervisão dos pais, que muitas vezes não podiam estar presentes. Isso desestimulou a participação das crianças nas aulas. “Era necessária a participação deles [pais], nós planejávamos normalmente, levando em conta e imaginando que os pais estariam juntos para intermediar. Mas sempre deixávamos claro nas reuniões com os pais que eles iriam intermediar as atividades” (Virgo).

Análise do Fluxo 5 – Retorno às atividades presenciais em formato híbrido

Scorpio jogou o dado, e continuou a dinâmica do jogo, seguindo para o Fluxo 5, que foi marcado pela retomada das atividades escolares em modelo híbrido. Scorpio afirmou que o retorno às aulas presenciais foi um alívio: “Foi. A volta foi. Mesmo com esse medo todo das crianças sem máscaras, né? Porque não foi obrigatório, então, algumas crianças vinham sem máscaras, e Educação Infantil a gente tem que ter muito contato” (Scorpio). O alívio a que se refere a professora, possivelmente relacionou-se à pressão que os educadores vivenciaram em planejar aulas inovadoras em um período reduzido; ao acúmulo de trabalho, tendo em vista a

necessidade de criar projetos pedagógicos praticamente semanais para atender as crianças e as famílias; e as observações de suas aulas, tópico que Scorpio mencionou algumas vezes, e parece tê-la incomodado bastante.

Ainda no Fluxo 5, os participantes falaram que a adaptação das crianças ao modelo presencial não foi simples. A falta de orientações sobre um retorno seguro, e as inúmeras dúvidas de como atuar naquele momento, a insegurança, e o medo de se contaminar, circundavam a vida do educador, que retornou às atividades com as crianças que ainda não estavam imunizadas.

“Então tinha a demanda também das famílias, né, uma que pensava de um jeito. Outra que pensava de outro. Isso deu um pouco de angústia. Ah, vai comer? Vai sentar perto? Vai não sei o quê? Quantos metros que tá aqui a cadeira? E na hora do parque? Vai pegar livro? (...). Então, é, a gente ficou um pouquinho neurótico assim no começo, porque era isso” (Virgo).

“Porque era uma faixa etária que não foi vacinada. Né? Então os pais estavam mais inseguros. Houve muita resistência de alguns pais que não quiseram vir, trazer os filhos. Aí ficou a questão da plataforma: vai ter? Não vai ter? Realmente foi decidido que não, por que senão o professor não daria conta, né? Era muito, realmente, assim muito... Nesse período a gente manteve ainda. Algumas professoras conseguiram ficar na plataforma, aquelas professoras que não foram vacinadas, continuaram com suas turmas na plataforma. Foi toda uma transição, até tudo se normalizar” (Aquarius).

Em seguida na sessão, na vez de a professora Aquarius falar sobre sua criatividade no Fluxo 5, ela lembrou sobre um projeto que criou para acolher as crianças no retorno às atividades presenciais. Foi o projeto do Astronauta, posteriormente observado pela pesquisadora por meio de gravações de vídeo. No retorno às atividades híbridas, em agosto de 2021, um homem, vestido de astronauta, recebeu as crianças. Ele perguntava como iriam funcionar os novos procedimentos de higiene e os alunos respondiam que “precisavam ficar distantes, lavar as mãos com sabão e água, usar álcool”. Aquarius continuou sua narrativa:

“Eles retornam em agosto. E aí eu fiz outro projeto... Né? Quando eu fui para a reunião, o que mais tinha comentado era: vocês têm que acolher essas crianças, tirar essa questão do medo, sobre a questão da pandemia, fazer todos os protocolos, né? Ensiná-los, né? E aí eu fiz o projeto do astronauta.” (Aquarius)

A professora, orgulhosa do projeto continua: “Eu fiz o inverso, as crianças que ensinaram como cuidar do protocolo. Então, o que aconteceu? Eles que ensinaram ao astronauta que tinha que fazer: isso, isso e isso.” (Aquarius). Foi uma estratégia criativa que a professora colocou em prática para receber as crianças de uma maneira mais afetuosa, acolhedora, e menos traumática. Foi interessante perceber que, diferentemente dos outros participantes, a profa. Aquarius não colocava o projeto no coletivo, apesar de em alguns momentos se regular, e afirmar a contribuição de outros.

Análise do Fluxo 6 – Retorno ao modo presencial de ensino

Concluiu-se o jogo com o Fluxo 6, onde ocorreu a retomada das atividades escolares 100% presenciais. Quando perguntada sobre como se sentiu no retorno às aulas, a professora Virgo disse não se sentir segura com o retorno 100% presencial, assim respondeu: “E assim, eu ainda não me sinto segura, sabe?”, a professora ainda usava máscara, mesmo em lugares abertos.

O prof. Gemini concordou com Virgo, e falou sobre o uso da máscara, “Aí, eu ficava assim. Quando entrava alguém, eu colocava”. Scorpio mencionou que: “Se vierem me dá uma advertência, eu vou receber, porque eu já não aguento mais”. Aquarius afirmou que estava receosa, e que naquele momento estava mais tranquila: “Podemos dizer, assim, que tudo se normalizou a partir de 2022, que foi esse ano”.

“As crianças estão vindo, já estão se acomodando, tudo, né? No início havia o distanciamento, eram poucas crianças, havia todo um cuidado, né? Mas, não era tão 100%. É por que... eram crianças, né? Criança é muito difícil. Foi um desafio muito grande, foi assim, um exercício de cada professora, e da gente: ‘Oh! não toca no colega! Nisso!’ Era muito complicado. Eles gostam... eles gostam de se abraçar”. (Aquarius)

Pelas falas dos participantes, percebeu-se a falta de cuidado e atenção das autoridades para com os educadores naquele momento. Apesar de terem sido poupados no início, principalmente os professores da escola pública, o retorno às atividades presenciais ocorreu, no geral, de forma desorganizada e mal planejada, sem muita preocupação com a situação

docente. As famílias que puderam, permaneceram com as crianças em casa, e as que não puderam, enviaram-nas para a escola, mesmo com receio, por não estarem imunizadas.

As falas também demonstram preocupação com o alastramento da doença, mas também o cansaço em cumprir todos os protocolos de higiene. Os professores precisaram cuidar de si e de seus alunos, não apenas no aspecto pedagógico, eles precisaram cuidar da saúde, da limpeza, do distanciamento, das orientações repassadas pela SEDF e também das orientações recebidas dos pais e responsáveis.

Gemini não retornou no período das aulas híbridas como o restante dos professores, o professor voltou ao modelo 100% mais tarde. Naquele momento do jogo houve certa cobrança acerca do retorno de Gemini. “Eu cheguei a voltar, mas demorou, não lembro quanto que foi”. Depois do diálogo, o professor falou do receio em ficar doente naquele momento: “(...) quando eu voltei... apreensão!

Quanto aos processos criativos, os professores concordaram que a falta de ferramentas como Internet nas salas, *Smart TV* e computadores, somados à falta de manutenção dos aparelhos eletrônicos, e à atualização destes, acabam prejudicando as aulas, no sentido de que poderiam estar mais atrativas para as crianças, que experimentaram os recursos virtuais na época do isolamento social.

O jogo finalizou de maneira descontraída e tranquila. A professora Virgo alcançou a última casa em primeiro lugar, o que era o objetivo do jogo. Depois que todos os participantes transitassem por todos os fluxos, e relatassem suas visões de si como sujeitos e profissionais, e suas percepções como pessoas criativas.

Após o jogo, Virgo pediu para complementar com uma fala. A professora falou das aulas ofertadas pelas escolas de formação, que tinham sido muito úteis naquele momento, e que auxiliaram nos processos criativos dos professores. Na fala da profa. Virgo havia indicadores dos processos mediadores semióticos, vivenciados nas escolas de formação, que

auxiliaram os professores a gerenciar e executar melhor suas ideias e projetos. “(...) Como é que a gente vai fazer tudo isso, né? (...) Eu pensando desde que eu formei até agora, assim, essa da pandemia, assim, deu um salto imenso assim nessa questão da criatividade”.

Por meio das narrativas dos professores participantes notamos indicadores que nos auxiliam a compreender o impacto da pandemia nos docentes da Educação Infantil e nos processos educacionais, tais quais: o medo de contaminação do vírus, adaptação ao novo formato de ensino, preocupação com os alunos, receio de ficarem sem os salários, e empatia com os profissionais das escolas particulares.

O jogo nos permitiu compreender como a pandemia afetou o desenvolvimento da visão de si como sujeito e profissional. Os participantes demonstraram o medo e o receio da pandemia, nos contextos de sala de aula e familiar, e narraram as estratégias usadas para enfrentar a pandemia. Também mostrou a criatividade de cada participante sendo afetada, positiva ou negativamente, e atuando como gatilho para solução de problemas em momento tão crítico. Os professores se permitiram usar a criatividade cotidiana, aquela que nos ajuda a viver melhor, a lidar com nossos problemas e dificuldades, a criatividade que não demanda reconhecimento, prêmios ou divulgação, mas que torna o dia a dia mais palatável, na medida de nossas possibilidades.

Capítulo 8 - Discussão

A etapa da discussão representa momento importante do empreendimento científico. É chegada a hora de construir diálogos, concordâncias, discordâncias, ressignificações teóricas e metodológicas e, especialmente, abertura para que surja o novo. Partindo da perspectiva do Ciclo Metodológico (Branco & Valsiner, 1997), toda pesquisa nasce da intuição de um pesquisador que protagoniza todas as etapas do processo de construção do conhecimento. Ninguém mais do que o pesquisador conhece o seu trabalho e sua voz deve estar presente o tempo todo, em seus textos, com destaque para a discussão.

A discussão inicia por meio de um exercício de integração dos dados construídos acerca da experiência docente dos participantes, ao longo da pandemia, destacando os três objetivos específicos do estudo, que foram: (1) Investigar como a pandemia da COVID-19 afetou o desenvolvimento da significação de si como sujeito, do professor, no contexto da Educação Infantil; (2) Analisar as transformações e ressignificações de si como profissionais, dos participantes, durante o período pandêmico; e (3) Compreender os processos de desenvolvimento da percepção da própria criatividade, por parte dos docentes participantes, ao longo da pandemia.

Em seguida, destacaremos contribuições do estudo tanto para o campo teórico, como para a prática educacional. É nossa intenção que os resultados agreguem saberes e valores em relação à docência na EI, aos processos de desenvolvimento humano, aprendizagem e ensino, incluindo considerações sobre a história de pessoas que transitaram por uma pandemia como professores da EI, em escolas públicas, do DF. Suas dificuldades, conflitos, medos, ansiedades e esperanças têm muito a dizer sobre como seres humanos lidam com tempos difíceis.

Assim sendo, os dados resultantes dos três momentos de construção no campo e correspondentes às Observações e Diários de Campo, as Entrevistas e ao Jogo de Tabuleiro dos Fluxos Pandêmicos foram trabalhados, de modo interpretativo, privilegiando os achados

relativos aos objetivos do estudo, e mantendo postura permeável e acolhedora de “novidades” em termos de resultados não esperados. Um trabalho qualitativo atende a pressupostos epistêmicos e metodológicos que apostam na abdução (Overton, 2006; Valsiner, 2014) como uma possibilidade de gerar elementos novos aos resultados de uma pesquisa.

8.1 Como a Pandemia da COVID-19 Afetou o Desenvolvimento da Visão de Si, como Sujeito, do Professor, no Contexto da Educação Infantil

As bases semiótico-culturais da psicologia consideram a construção da visão de si como cogestada nas interações sociais, onde um “Eu” interage com vários “Outros”, todos atuando no mundo de diferentes maneiras. Construir significados sobre o mundo está na base das interações sociais. Denominamos a este modelo como semiótico-cultural porque compreendemos o ser humano como um compulsivo construtor de significados (Valsiner, 2014). Ao interagirmos com o Outro, internalizamos as mensagens culturais que chegam com ele, e que fazem parte daquilo que ele é. Internalizamos o outro e suas falas, valores, crenças, motivações, saberes, desejos e tudo o mais que constitui o humano, porque é por meio desta dinâmica que coconstituímos a nós mesmos (Vygotsky, 2007, 2017; Valsiner, 2014, 2017). Concomitante a este complexo processo, externalizamos nossas vozes para o mundo, mostrando aquilo que somos, a visão que construímos de nós mesmos, a cada instante da existência.

Internalizar e externalizar signos e seus múltiplos significados trata-se de movimento bidirecional de coconstituição sujeito-mundo, também conhecimento como processo de desenvolvimento humano. Os movimentos de internalização nos constituem como seres socioculturais. Os movimentos de externalização produzem cultura, como produção material e imaterial das nossas mentes (Branco, 2012, 2021; Cole, 1985; Freire & Branco, 2019; Valsiner, 2014). Por meio desta dinâmica circulam as pessoas em seus mundos culturais.

Quando Valsiner (2014) diz que somos seres compulsivos por construir significados, ele destaca onde a psicologia semiótico-cultural busca os processos de tornarmo-nos humanos. Entendendo a cultura como processo, Valsiner argumenta que nos desenvolvemos vivenciando a experiência de sermos humanos em contextos culturais. A cultura é um processo, em que as pessoas vivem suas vidas junto aos outros, habitando espaços semióticos diferenciados que permitem o encontro Eu-Outro-agindo no mundo. Não há cultura como entidade, neste modelo. Encontramos os processos culturais nos espaços “*in-between*” eu-outro-mundo. Somente por meio do encontro, da interação e do diálogo vamos movimentar os processos de inter e externalização, dando sentido àquilo que somos e ao mundo ao nosso redor.

Construir significados é desenvolver-se, portanto, no presente estudo, constatamos elementos significativos que mostram trajetórias desenvolvimentais dos participantes, e que indicam a ocorrência de desenvolvimento humano, em momento de crise mundial, nas instâncias de visão de si mesmo e de si como profissional, além da percepção dos próprios processos criativos na pandemia (Lebuda et al, 2016; Linhares & Enumo, 2020; Lopes de Oliveira, 2016, 2023; Neves-Pereira, 2021).

Os professores Gemini, Virgo e Scorpio apresentam a hostilidade, a discriminação e a falta de informações, vindas dos gestores escolares e da comunidade, como fatores que geraram sofrimento e dificultaram o trabalho docente na pandemia. As mudanças na maneira de ensinar geraram muita cobrança e duras imposições por parte da direção, além disso, as constantes observações das famílias nas aulas virtuais causavam desconforto nos professores, que tiveram suas casas invadidas pelo trabalho (Saraiva et al., 2020, Silva et al., 2022, Zaidan & Galvão, 2000). Nesse momento os participantes pareceram confusos quanto suas significações de si, pois tiveram suas vidas tomadas pela escola, com cobranças e julgamentos, sem saber como atuar, e nem o que esperar. Como na fala de Scorpio: “Não tem como a gente dar aula assim, a

gente fez o que era possível fazer (...) o pai tá vendo, então você tem que está bem preparada” (Dados da Entrevista).

A partir do Fluxo 2 (Dados do Jogo de Tabuleiro), onde o ensino remoto tem início, os professores não deixaram de interagir com os alunos, com a Direção da sua escola, muito menos com os pais das crianças. Porém, destacam que receberam, por parte dos adultos (gestores e pais), severas críticas sobre como praticar uma docência na EI, em tempos de crise. Um contexto repleto de críticas e pouco apoio pode ser internalizado de modo negativo, gerando não só emoções e sentimentos conflitantes, como também comprometimento na prática profissional.

Lembrando que somos autorregulados, semioticamente, por nossas emoções e valores (Branco, 2021; Valsiner, 2014), é muito importante estarmos atentos para quais mensagens, falas e narrativas estão sendo comunicadas, tanto no espaço escolar em geral, como nas interações com gestores, demais educadores e comunidade escolar. A natureza das mensagens culturais e dos valores que predominam na escola vai interferir, diretamente, nos processos de coconstrução da visão de si, que os indivíduos realizam o tempo todo, ao longo de sua existência. Emoções e valores têm impactos profundos e duradouros, por isso demandam muita atenção em seus processos de coconstrução no contexto escolar (Branco, 2012; Branco & Valsiner, 2012; Pires & Branco, 2012; Roncancio & Branco, 2014).

Para Gemini, sua resposta a estas críticas foi expressa em sua fala, ao dizer que “poucos lembram que também existe matemática, por exemplo, na lógica ou outras coisas” (Dados da Entrevista), destacando a ideia equivocada de que não se aprende através de brincadeiras, jogos e experiências, enfatizada pelos pais. Brincar é zona de desenvolvimento proximal privilegiada, onde a criança atua sempre acima de suas potencialidades, sempre com a mediação do outro (Vygotsky, 2007, 2014). O pouco entendimento dos processos de desenvolvimento humano na escola gera situações em que os objetivos educacionais se perdem, como a predominância de

um olhar, para a Educação Infantil, como espaço apenas para realização de brincadeiras sem intencionalidade pedagógica (Cole, 1985; John-Steiner & Mahn, 2013).

A sobrecarga nas atividades docentes também foi constatada durante a construção dos dados. Conforme identificado na fala de Scorpio: “(...) tem essas dificuldades, por exemplo, a gente não tem um apoio aqui na sala, a gente não tem uma auxiliar para ficar... para ajudar.” (Dados da Entrevista). Apesar de a escola disponibilizar estagiários, a falta de vínculo entre estes profissionais e as crianças, devido aos curtos contratos, não ajudava muito, conforme visto na seção anterior. Algumas professoras relataram, inclusive, que abriram mão do auxílio de estagiários em sala, pois alegaram que dava mais trabalho e gastava-se muito tempo tendo que treiná-los para atuarem por pouco tempo na escola.

De que modo estas condições de trabalho e do contexto escolar impactaram a visão de si dos participantes do estudo? Estas respostas emergiram embutidas nas queixas dos professores sobre as difíceis condições de ensino. Para a maioria das pessoas, é muito difícil pensar sobre si mesmo como sujeitos e como profissionais, separadamente. Posicionar-se diante de si mesmo, com um olhar mais sensível e específico, tentando compreender aquilo que é da ordem do *self* de cada um, não é tarefa simples de realizar. Demanda um mínimo de autoconhecimento, o que geralmente não ocorre no cotidiano da maioria das pessoas. O grupo de participantes deixou claro como era difícil falar de si, como sujeito, e de si como professor, separadamente (Neves-Pereira & Branco, 2015). Este dado tem bastante relevância para o estudo. Os contextos que mostram a percepção de si, como sujeitos, e suas transformações desenvolvimentais, serão inferidas a partir das múltiplas fontes de construção dos dados da pesquisa.

Os participantes continuaram falando de si por meio do seu fazer profissional. Alegaram que o professor desempenha um papel fundamental na vida de seus alunos, no entanto, ao serem perguntados se eles se sentiam valorizados, suas respostas foram negativas. Eles carregam

grandes responsabilidades, possuem cargas altas de trabalho, não são reconhecidos ou valorizados, sofrem fortes pressões impostas pela escola (que também é pressionada pelos pais), recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias (RCNEI, 1998, v. 1). A maioria seguiu reproduzindo o que aprendeu, sem motivação real (Gonzalez Rey & Goulart, 2019). Em alguns momentos, percebeu-se a falta de entusiasmo de alguns professores. Tostes et al. (2018) argumenta que:

“Enquanto a valorização dos professores diminui, cresce a cobrança para que a escola cumpra funções antes legadas a outras instituições sociais, como a família. O professor vem assumindo uma gama de funções, além daquelas tradicionalmente conferidas à especificidade de seu trabalho, sendo, ao mesmo tempo, desqualificado e sobrecarregado. Estimular o potencial de aprendizagem dos alunos, ensiná-los a conviver em sociedade, cobrir as lacunas da instituição escolar, garantir a articulação entre escola e comunidade, e buscar, por conta própria, sua requalificação profissional, são algumas das tarefas que ilustram sua atual condição” (p. 89).

A ausência de recursos apareceu como reclamação antiga. Os participantes relataram que a falta de materiais didáticos, muitas vezes, acabava prejudicando o andamento das aulas. Nas observações, foi possível notar que a escola dispunha de materiais como massinha, lápis, giz de cera, papel, cola etc. Porém não havia reposição dos materiais gastos e quase terminando. As baixas remunerações foram ponto unânime de queixas. As grandes responsabilidades aliadas ao acúmulo de atribuições não se refletem nos salários. Os professores trabalham 40 horas semanais, o que torna difícil encontrar outras atividades para complementar a renda. Todos os participantes relataram que isto acabava sendo um fator que desmotivava a prática docente.

A falta de recursos materiais e as baixas remunerações são temas bastante discutidos, que refletem na significação do docente, gerando discriminação. A fala de Scorpio destaca este ponto: “Ah, coitada! Ganha pouco, rala demais, é babá dos meninos...” (Dados da Entrevista). Este ponto também prejudica a visão que o professor tem de si como sujeito e como profissional, causando um sentimento de inferioridade, e afetando sua saúde psicológica (Ludovico et al., 2020; Tostes et. al, 2018).

Evidenciou-se ainda, que muitos pais e responsáveis enxergavam a Educação Infantil como um depósito de crianças, sem, por vezes, se importarem com os aspectos educacionais e pedagógicos do ensino, ou com a formação dos profissionais. “A formação simplificada do trabalhador simplificado permite, também, a simplificação do professor (...) não há mais necessidade de uma formação fundada na sólida apreensão das sistematizações do conhecimento realizadas pela ciência” (Tostes et al., 2018). Todos estes pensamentos levavam à desvalorização docente. As condições de trabalho que os participantes relataram, colaboravam para o adoecimento e sofrimento mental dos professores e profissionais que atuavam na escola (Tostes et al., 2018).

Como visto nas Entrevistas, o contexto escolar pode ser um ambiente de muita tensão e de estresse, que acaba desmotivando os profissionais e trazendo consequências negativas para a educação, como as altas taxas de afastamento por doença. Assim, a escola termina sendo vista como um contexto de sofrimento psíquico e emocional para os professores (Tostes et al., 2018), que se sentem afetados por um sentimento de menos-valia, o que certamente matiza suas visões de si mesmos. Ser professor, na atualidade brasileira, é fator de discriminação. A sociedade não valoriza a profissão docente e o sentido de ter feito escolhas profissionais erradas permeiam os processos de significação de todo e qualquer professor, independentemente do nível de ensino. A fala de Gemini ilustra isso: “A questão da desvalorização, a questão dos pais, das famílias... que têm diversas situações assim, que você fica “Aí, mas, né? Será que é realmente isso que eu quero? (Dados da Entrevista)”.

É necessário entender que o trabalho do educador vai além do cuidar e transmitir conteúdos planejados, devendo refutar as ideias dos alunos, permitindo que eles construam outras, e cheguem a conclusões próprias (Matusov, 2009). Em sala de aula, o professor deve atuar como um facilitador do processo de descoberta, ajudando a revelar o conhecimento do

aluno, que por meio dos processos de internalização e externalização, vão se ressignificando (Tacca & Branco, 2008).

É necessário que múltiplos aspectos do fazer docente sejam transformados a ponto de permitir, ao profissional da educação, um significado de si valoroso e adequado. O exercício da profissão docente, no Brasil, é penoso e, os professores que trabalham com crianças pequenas são os mais injustiçados, tanto no sistema público, como no privado. Pessoas que viveram uma formação acadêmica, muitos com especialização e mestrado, recebem remuneração insuficiente, lidam com um trabalho de alta demanda, e cuidam de seres muito pequenos e que exigem cuidados especiais (Cruz & Monteiro, 2020).

Ser professor, no Brasil, se tornou quase um exercício de fé, ou seja, tudo o que não deveria ser. Um professor é um profissional da maior relevância para um país. É o agente que põe a mão na roda da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Exerce funções especializadas e de muita responsabilidade. Ter ciência da seriedade de sua função e ser tratado de modo inadequado, certamente, afeta a visão que os professores têm de si como sujeitos e profissionais. Uma visão de si inadequada afeta as ações deste sujeito em suas interações e contextos de atuação. Eis aí uma questão estratégica que desperta muito pouca atenção dos nossos governantes, que mostram despreparo para prover sistemas de ensino de qualidade na Educação Infantil e enxergar questões essenciais, como a discutida neste ponto do estudo.

8.2 Como Ocorreram as Transformações e Ressignificações de Si como Profissionais, dos Participantes, durante o Período Pandêmico

“Novas necessidades induzem novas construções semióticas” (Tacca & Branco, 2008, p. 41), considerando esta premissa, a pandemia parece ter transformado a significação docente. Quando os pais e responsáveis precisaram assumir o papel do educador e lecionar para seus filhos, perceberam que a EI era mais do que cuidado e assistência (Kim, 2020, Szente, 2020). Os participantes também notaram que seus esforços em sala de aula foram reconhecidos

naquele momento, principalmente durante o Fluxo 2 (chegada do Ensino Remoto), no entanto, com o retorno às atividades presenciais, esse sentimento parece ter sido esquecido.

Na pandemia, houve uma valorização do trabalho docente da EI, mesmo que momentânea. Isso ocorreu no Fluxo 2 e no Fluxo 5 (Dados do Jogo do Tabuleiro). Foi possível perceber a transformação na visão de si do professor, principalmente quando os participantes relataram a aproximação com as famílias. Porém, com o retorno das aulas presenciais, os participantes afirmaram não sentir mais a valorização que sentiram durante o período de isolamento. Como vemos na fala de Gemini: “É. Quando voltou da pandemia [isolamento social] (...) eles faziam tudo! Agora você manda... não tão nem aí pra você” (Dados do Jogo de Tabuleiro).

Importante registrar que os participantes pareceram confusos, quanto às suas significações de si como profissionais, ao longo de todas as etapas de construção dos dados. Em alguns momentos de Observação e durante o Jogo dos Fluxos Pandêmicos, foi possível perceber isso. Ao questionar a profa. Virgo sobre a cobrança de presença dos alunos durante o Fluxo 5 (Modelo híbrido), a participante disse: “Educação Infantil é bem mais tranquilo, né?” (Dados do Jogo de Tabuleiro), ou seja, não há compromisso com a formalidade do ensino, e a ausência da criança na escola não representa uma questão relevante. A profa. Virgo mostra uma percepção estereotipada da EI, desconhecendo a importância do segmento em que atua.

Na transposição das aulas presenciais para o formato remoto (Fluxo 2), os professores precisaram atuar na criação de materiais, planejamento e distribuição de atividades. Além disso, precisaram orientar os pais para que pudessem auxiliar seus filhos (Sousa & Coimbra, 2020), e estar disponíveis para tirar dúvidas por e-mail ou pelo aplicativo *WhatsApp*, para que não houvesse uma fragilização dos processos de ensino. Eles atuaram como editores de vídeo, apresentadores, animadores, e tutores, aumentando ainda mais sua carga de trabalho. O

trabalho fez parte de todos os momentos da vida do professor (Zaidan & Galvão, 2000), que não conseguiu separar a sala de aula da sua casa.

A precarização das relações de trabalho docente (Sousa & Coimbra, 2020) foi um efeito nocivo da pandemia. A escassez nos recursos e a falta de investimentos em tecnologia foi muito abordada pelos participantes. Os professores que retornaram das aulas 100% remotas para o ensino presencial (Fluxos 5 e 6), relataram que sentiam falta do apoio que os recursos tecnológicos traziam nas aulas virtuais, como os joguinhos e os vídeos, que serviam como estimuladores para o aprendizado das crianças. Estes professores não foram impedidos de continuar usando recursos *online* em sala de aula, mas, o retorno ao modo presencial de ensino ressaltou o que todos já sabiam: não havia recursos materiais e instrucionais para manter as práticas docentes que deram certo, no período do ensino remoto (Fluxo 2 a Fluxo 5).

A falta de formação continuada e o aperfeiçoamento docente, especialmente durante as aulas em modo remoto (Fluxo 2), também foram pontos abordados pelos participantes. Os professores precisaram criar soluções rápidas, e às vezes sem muitos recursos, para poderem lecionar. No entanto, as escolas de formação foram muito importantes para que pudessem ensinar durante o isolamento social, apesar da demora em implementar o sistema, Virgo e Aquarius ressaltaram a importância da formação continuada, principalmente para quem não estava familiarizado com os recursos didáticos *online*.

Os docentes narraram a dificuldade de adaptação às novas plataformas, a falta de equipamentos adequados, a falta de empatia por parte da gestão da escola, a preocupação com o andamento da educação das crianças, tudo isso aliado à insegurança e ao medo de suspenderem seus salários. O modo repentino de mudança nas práticas docentes, a forma como o Estado e as administrações escolares trataram a situação dos professores, também afetaram a visão de si como sujeito e como profissional da Educação Infantil.

Com a pandemia, os professores precisaram se reinventar. Porém, a retomada às atividades presenciais também não foi simples. Já no Fluxo 2, houve a necessidade de repensar o planejamento das aulas, com a inclusão de medidas anteriormente impensáveis para a EI, como o distanciamento social e o cuidado com a manipulação de adereços entre as crianças. Os professores, junto à direção da escola, precisaram planejar aulas que estimulassem a interação, tomando os devidos cuidados, fiscalizando, e orientando a comunidade escolar. Todas estas transformações, aliadas as novas demandas de ensino (Manthalkar, 2020), transformaram a visão de si do professor como profissional, que foi desafiado, em tempo recorde, a se reinventar como docente de crianças muito pequenas.

Todas as alterações nas formas de ensino, junto às emoções vividas, provocaram mudanças que afetaram os professores, e que, conseqüentemente, alteraram o ambiente em que viviam e as pessoas com as quais estavam. Desta forma, inferimos que os processos de significação de si como sujeito e professor estavam implicados em seus contextos interativos (Tacca & Branco, 2008). Isso se refletiu, especialmente, nas queixas dos participantes voltadas para uma prática docente diferenciada (em modo remoto) que passou a ser exigida abruptamente; nas angústias experienciadas na pandemia; no medo de falhas institucionais (“posso perder meu salário”); no desconforto gerado pelo isolamento social e, especialmente, nas barreiras ao ensino que surgiram, e se colocaram como enfrentamento cotidianos. A expectativa do estudo era a de encontrar professores confusos, angustiados e perdidos no processo docente na pandemia. Boa parte desta expectativa se cumpriu.

8.3 Compreendendo os Processos de Desenvolvimento da Percepção da Própria

Criatividade, por parte dos Docentes Participantes, ao longo da Pandemia

Gemini e Aquarius se destacaram nas suas produções criativas, com novas ideias e propostas, porém de maneiras distintas. Gemini possibilitou a execução de seus projetos junto às demais professoras, trabalhando a partir do que vinha sendo planejado e em sintonia com o

grupo. Durante o jogo de tabuleiro, percebeu-se que Gemini tentou ajudar quem tinha dificuldade com as novas tecnologias no decorrer da experimentação dos fluxos da pandemia. Suas falas permitiram entender sua intenção em ajudar o grupo, conforme expressou: “(...) era sempre tudo feito muito coletivamente, esse planejamento todo, essa criatividade toda. Eu entrava com essa parte de... ter ideia de usar no computador (...). Editar os filminhos, quando tinha que botar algum efeito especial” (Dados da Entrevista - Gemini).

Os processos criativos são sociais (Glăveanu, 2015; Glăveanu & Neves-Pereira, 2020). São processos humanos que emergem a partir do desenvolvimento dos indivíduos, em suas interações sociais e vivendo em contextos socioculturais distintos. Criar é processo situado, ou seja, tem endereçamento. Cada ser cria a partir do que é e do que vive. Na psicologia do desenvolvimento investigamos estes processos de modo específico, considerando as particularidades da criatividade como recurso humano. Buscamos compreender como as pessoas se tornam um *self* único, capaz de criar e transformar a si mesmo e ao mundo (Neves-Pereira, 2021; Neves-Pereira & Branco, 2015).

São os processos de internalização, externalização, construção de significados e mediação semiótico-dialógica que vão operar como dinâmicas coconstitutivas do sujeito e das diferentes culturas. Os processos criativos, como uma prática humana e social, se constituem da mesma forma. Criadores são agentes de processos de emergência do novo que habitam contextos socioculturais, em permanentes ações interativas com múltiplos outros, o tempo inteiro. Mesmo criando sozinho, uma pessoa nunca opera isoladamente. Seus processos de criar são agenciados por múltiplas vozes, ideias, pensamentos, emoções, afetos e valores que foram mediadas por outros sujeitos (Glăveanu, 2014). Gemini destaca, na Entrevista, que tudo o que criou era fruto de processo coletivo, mesmo quando iniciado por uma só pessoa.

Retornando à discussão, nem todos concordaram com as ideias propostas por Aquarius, quando discutiam projetos e atividades comuns aos professores. A professora não era

individualista, ela estava disposta a ajudar a todos, mas seus pensamentos nem sempre foram acompanhados pelo grupo, e por isso ela seguiu sozinha em alguns projetos. O modo como a professora canalizou seus esforços, e buscou resolver seus problemas (Amabile, 1997), se deu por meio de processos criativos. Aquarius viu, nos projetos propostos, uma saída para aulas mais cativantes. Talvez, explorar sua criatividade tenha sido seu refúgio na pandemia. Ser mais criativo pode ter dado algumas vantagens à professora que passou a ser notada, admirada, e até temida (Glăveanu, 2021).

A dimensão adjetiva da criatividade se reveste de valor social significativo. Todos gostam de serem vistos como criativos, uma característica valorizada por todas as sociedades. Para além dos benefícios que o termo criativo agrega ao sujeito, ser percebido como criativo pode gerar, também, conflitos. Sociedades individualistas e competitivas, como a nossa, temem os talentosos, apesar de precisar deles (Glăveanu, 2021).

Scorpio, apesar de se definir como uma professora criativa, não falou muito sobre suas produções, durante o isolamento, em nossas conversas. Seu receio em ser observada constantemente pelas famílias e pela coordenação parece tê-la bloqueado. Scorpio não mostrou ser passiva, questionou as ordens recebidas, e buscou entender o sentido de cada projeto elaborado pela gestão da escola, no entanto, a professora demonstrou não gostar de assumir riscos ou de inovar em suas aulas. A criatividade é uma possibilidade real para Scorpio, mas, o modo como ela se percebia como sujeito e professora na escola, no momento pandêmico, de alguma forma, fez com que ela recuasse e não mostrasse interesse em se destacar por sua criação ou originalidade (Neves-Pereira, 2021). Não foi possível evidenciar as potencialidades de criar de Scorpio neste momento. Segundo Glăveanu (2021) existe um preço por ser muito criativo. Nem todos conseguem acompanhar as ideias, ou nem todas as ideias parecem ser tão boas. Além disso, cada um tem seu ritmo, e isso precisa ser respeitado. Pareceu que Scorpio

sentia angústia ao relatar as estratégias adotadas durante o isolamento, e alívio no retorno às atividades presenciais.

Assim como Scorpio, Virgo também não gostava de ser observada. Durante as Observações, pareceu que a professora tinha receio em ser questionada. No jogo de tabuleiro, Virgo falou algumas vezes sobre a preocupação com o estabelecimento do vínculo dos alunos no momento das aulas virtuais, e sobre a importância dos cursos de formação para ela, evitando falar de suas estratégias nos Fluxos Pandêmicos. Não foi possível evidenciar as potencialidades de criar de Virgo, neste momento.

A criatividade se manifestou de diferentes formas nos participantes. Para Gemini, foi uma forma de trabalhar em conjunto, ajudar os colegas e os alunos; para Aquarius, foi a maneira que ela encontrou de divulgar o seu trabalho e exercer seu potencial criativo; para Virgo, foi um momento mais retraído, por não gostar de estar em evidência, a professora não relatou muito sobre suas estratégias; e para Scorpio foi o momento de entender seu papel naquele contexto, a professora preferiu confrontar à imposição de projetos pedagógicos e trabalhar de maneira mais confortável e menos desafiadora. Todas essas percepções, aliadas ao panorama estabelecido pela pandemia, colaboraram para novas significações de si, como pessoas criativas.

O desenvolvimento dos processos criativos permanece ocorrendo, mesmo em tempos difíceis. Para compreender a criatividade dos docentes, foi necessário saber se: o sujeito se percebia como criativo antes da pandemia, e se sua percepção sobre si em relação ao potencial criativo mudou, considerando-se mais ou menos criativo; e se ajudou ou não no enfrentamento dos desafios educacionais que surgiram durante a pandemia.

Identificamos processos criativos dos professores na organização das brincadeiras, nas histórias infantis, e nas estratégias adotadas para ensinar. Um fator de grande pertinência foi o engajamento e a motivação dos profissionais durante as aulas virtuais, principalmente dos

professores Gemini e Aquarius. De acordo com suas falas, ambos gozavam de uma situação confortável, e não se mostraram intimidados pelas observações dos pais ou pelas novas tecnologias, como Scorpio e Virgo. É possível que estes aspectos tenham auxiliado em seus processos criativos, e afirmar que os professores possuem habilidades, visões de mundo, e conseqüentemente prioridades, muito distintas.

Pesquisas mostram que momentos de crise afetam os processos criativos de modo diferenciado (Neves-Pereira, 2021). No contexto escolar, por exemplo, situações extremas, como a pandemia, tendem a impactar, negativamente, a criatividade de pessoas que estão em maior risco social e econômico. Para este grupo social, em um momento crítico, a sobrevivência fala mais alto e seus recursos psicológicos são direcionados para o que é de maior urgência: proteção, moradia, alimentação, recursos financeiros. Soluções criativas para problemas sérios podem até emergir, nestes contextos, mas, o que se percebe, são ações comuns em busca de equilíbrio diante de uma ameaça. Grupos sociais privilegiados financeira e socialmente tendem a sofrer menos com crises graves e manter certo padrão de ações criativas na resolução de problemas (Neves-Pereira, 2021).

No entanto, foi possível notar nas falas de Aquarius uma forma mais autocentrada de relatar suas criações, não levando muito em conta o trabalho de outros professores, apesar das tentativas de se retratar, conforme visto na seção dos Resultados. Sua posição acabou afastando a professora do grupo, que se sentiu intimidada e não conseguiu acompanhar suas ideias. A forma com que Aquarius conduziu os projetos pedagógicos incomodou Scorpio, que mencionou sua dificuldade em se relacionar, segundo a participante: “o processo criativo para mim é de um jeito para outra pessoa que estava conduzindo o processo era de outro (...) quando você tenta organizar a criatividade daquela outra pessoa, e aí, com a sua, a outra pessoa não aceitava” (Dados da Entrevista- Scorpio).

A pessoa criativa nunca trabalha isolada. Até mesmo o criador mais recluso depende de uma rede de colaboradores para suas ideias. O processo cognitivo não é o único que importa, outras funções psicológicas como motivação e emoção também têm destaque (Glăveanu, 2021). Sendo assim, apesar de não poder afirmar que as formas de socialização favoreçam o processo de criatividade dos participantes, pois não há determinismo social, sem dúvidas favorece (Gonzalez Rey & Goulart, 2019), porque a partir da troca com o outro, novas ideias, reflexões, e até esclarecimentos sobre certo assunto, ocorrem.

Conforme dito anteriormente, em contexto de isolamento social, imposto pela pandemia, criar demandou algumas condições, como: acesso à tecnologia e dispositivos eletrônicos; acesso à internet; apoio institucional escolar; apoio institucional do governo; condições socioeconômicas adequadas, apoio social e emocional aos professores, educadores e alunos, dentre outros fatores. Infelizmente, no Brasil, não foi este o cenário que os professores vivenciaram. Os participantes alegaram que, apesar de não terem passado por dificuldades financeiras, no primeiro momento, sentiram receio em não receber seus salários. Como vemos nas falas de Scorpio: “(...) me sentindo privilegiada, (...) nunca fiquei um mês sem receber o salário” (Dados da Entrevista), e Gemini: “Por esse lado eu ‘tava’ aliviado de ainda estar recebendo salário, mas com medo, que eu tinha certeza que uma hora o GDF ia cortar meu salário” (Fluxo 4 – Jogo do Tabuleiro).

Nas entrevistas os participantes apresentaram alguns projetos pedagógicos interessantes, executados durante a pandemia, que foram as estratégias criativas elaboradas para lidar com a pandemia. Mesmo sem conhecer modelos psicológicos que discutem criatividade, os professores conseguiram perceber a emergência da criatividade no contexto escolar. Através dos projetos abordados e criados durante a pandemia, a criatividade foi percebida como um processo cujos produtos podem ser dotados de materialidade ou não. Podemos criar ideias, pensamentos, crenças e valores e estes “produtos não materiais” são tão

importantes quanto os artefatos concretos. Os professores também destacaram ser um erro limitar os processos criativos ao campo das artes. A criatividade precisa ser mais explorada, permitindo a imaginação, inovação, o não óbvio. Resistir aos padrões dados, assumir riscos e superar limites é fundamental para a expressão criativa. E a educação é um caminho “para o desenvolvimento de pessoas que sejam capazes de se confrontar com o normativo” (Gonzalez Rey & Goulart, p.22).

Nem sempre a criação é coerente, é preciso entender o processo que não é linear, possui outras vozes e ideias, está para além das zonas de conforto e de certezas, é sempre possível deparar-se com o inesperado. As transformações nas rotinas dos professores tornaram possível dizer que, mesmo com produções criativas registradas nas ações docentes, o período da pandemia não foi igualmente favorável para os educadores. A humanidade chegou aos dias atuais pela criatividade, e pela capacidade de transformar a imprevisibilidade em possibilidade. Porém, tempos de crise impõe novas formas de experimentar a vida e agir no mundo. No caso da pandemia da COVID-19, podemos dizer que os processos de criar foram afetados significativamente, promovendo sentimentos de baixa criatividade na população mais necessitada dela para sobreviver (Neves-Pereira, 2021).

8.4 Contribuições do Estudo

Feita a discussão referente aos objetivos da pesquisa, destacamos algumas considerações, emergentes no estudo, e que podem ser relevantes para se pensar criatividade, ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano em tempos críticos, especialmente olhando para o momento que vivemos, onde a humanidade se vê enfrentando situações difíceis e de risco, com uma constância crescente, como foi o caso da pandemia da COVID-19.

Em tempo de profundas transformações socioculturais, geopolíticas e econômicas, onde valores e posicionamentos éticos se apresentam de modo fluído e contingencial, é importante que a pesquisa científica se situe em uma posição crítica e propositiva, buscando extrair saberes

e práticas de seus empreendimentos. Se não construirmos canais dialógicos com a sociedade, e se não transformarmos o nosso fazer em práticas sociais, perdemos o sentido da produção do conhecimento, que deve ser o de servir à sociedade e ao mundo (Stengers, 2023).

A expectativa, em relação a este estudo, foi mostrar como as visões de si (como sujeito e profissional) são afetadas pelos contextos que vivemos, pelo outro, por nossas interações e diálogos conosco, com as pessoas e o mundo que vivemos. Em tempos de comunicação imediata, os fenômenos mundiais passaram a afetar, pessoalmente, às pessoas que têm acesso à Internet. Os processos interativos mudaram, na era da informação, ampliando o campo da experiência humana para contextos distantes. Estamos mais vulneráveis aos outros, aos eventos que ocorrem no mundo, aos processos de significações construídos na vivência cotidiana. Um episódio, como a pandemia da COVID-19, afetou a cada indivíduo, mesmo que ainda não saibamos como ou de que modo. Nossos participantes mostraram, em suas interações com os pares e com a pesquisadora, como se sentiram, se transformaram, se conformaram, reagiram a diferentes momentos da pandemia, deixando indícios da visão de si mesmos como sujeitos e profissionais, além da percepção de seus processos criativos.

Estas transformações configuram processos de desenvolvimento humano (Vygotsky, 2007, 2014; Valsiner, 2014, 2017) e da criatividade (Glăveanu, 2014, 2015; Glăveanu & Neves-Pereira, 2020), fenômenos mediados culturalmente, constituídos nas interações, por meio de dinâmicas dialógicas e semióticas. Estes são os processos que nos coconstituem, que nos tornam seres humanos únicos e inigualáveis. Na intermistura (Valsiner, 2014) com o outro, nos tornamos um ser único, inigualável e original. Os processos de desenvolvimento humano também apresentam fragilidades, que são percebidas em momentos de risco ou crise enfrentadas pelos seres humanos. A pandemia da COVID-19 nos permitiu estudar desenvolvimento humano em tempos de crises, na pós-modernidade. O esforço deste trabalho vai em direção a este objetivo: entender professores de crianças pequenas tendo que dar conta

de cuidar e educar, por meio de um computador. A metodologia trabalhada foi essencial, neste aspecto. Um instrumento foi criado para tentar mapear as vivências dos professores em cada etapa da pandemia. Os resultados, como já expostos, mostram pontos relevantes para esta discussão. Consideramos essa etapa do método como algo novo e que pode ser útil para outros empreendimentos científicos que caminham nesta direção.

Neste sentido, os pontos a serem destacados como contribuições do estudo, serão analisados a seguir, considerando o escopo teórico e metodológico da pesquisa, porém incluindo a experiência docente e de vida da pesquisadora, que é parte da construção de todo este processo que afetou suas rotas de desenvolvimento como sujeito e profissional.

8.4.1 O Modelo Metodológico dos Fluxos Pandêmicos

O modelo dos Fluxos Pandêmicos, aplicados na etapa da construção de dados por meio de um jogo de tabuleiro, configura uma contribuição deste estudo para o campo das ciências que estudam eventos potencialmente danosos aos seres humanos. Investigar fenômenos humanos que ocorrem no tempo irreversível (Valsiner, 2014), se desdobrando em diferentes momentos, onde as pessoas são submetidas a múltiplos estímulos e mensagens, quase sempre de natureza ameaçadora, parece ser uma constante em tempos atuais.

Construir este modelo foi uma tomada de decisão inicial na pesquisa, quando se pensava em como capturar a experiência de cada professor, ao longo do período pandêmico, marcado por múltiplos momentos, com significados pessoais e culturais diferenciados. De 2020 a 2022, vivemos muitas pandemias da COVID-19, com distintas orientações institucionais e governamentais (Zaidan & Galvão, 2020). Aprendemos a lidar com o medo e com desafios que se alternavam em sua forma de ocorrência, tudo isso sob a batuta de um governo negacionista e irresponsável, que boicotou as principais medidas sanitárias que poderiam ter contribuído para aliviar o estresse do momento (Silva et al., 2022; Souza, 2020; Szente, 2020; Werneck & Carvalho, 2020).

A cada mês que se passava, mudávamos de patamar de significações sobre a crise pandêmica. Passamos do total isolamento social, para o uso obrigatório de máscaras (que complicavam nossas interações), seguindo com o impacto do grande número de mortos, no Brasil, que afetou a toda população. O medo, a angústia e o luto marcaram este período, de diferentes formas. Tivemos que lidar, ainda, com parte da população que negava a pandemia, colocando em risco seus familiares e amigos. Com a chegada das vacinas, embora em pouca quantidade, surgiu um pouco de esperança e confiança em uma saída da crise. As primeiras doses, porém, foram para grupos prioritários, deixando a maior parte da população nas mesmas condições. Quando a vacina chegou para todos, deu-se início à retomada de uma vida presencial, novamente. Trabalho, estudo, encontros entre pessoas recomeçaram, ainda com medo e cuidados, resgatando um pouco da alegria e da esperança. Estes momentos particulares marcam a pandemia como um fenômeno complexo, multifacetado, com marcas específicas do tempo distinguindo tudo o que foi vivido.

O instrumento dos Fluxos Pandêmicos foi pensado para tentar capturar estes momentos na experiência e visão de si, como sujeito e profissionais, de educadores da EI. Estamos trabalhando com desenvolvimento humano, portanto, necessitamos olhar mudanças e transformações nos sujeitos, ao longo do tempo, destacando as dinâmicas e características próprias de cada evento, matizando os processos de significação construídos pelas pessoas, ao longo desta experiência. O instrumento aplicado, na etapa de construção dos dados, mostrou que pode ser útil em investigações desta natureza. Ao analisar a participação dos professores no jogo de tabuleiro dos Fluxos Pandêmicos, destacando suas falas, percepções, crenças e valores, foi possível perceber processos de desenvolvimento ocorrendo, mostrando mudanças muito associadas a contextos de crise e clareando nossa compreensão dos modos como uma situação ameaçadora afetam seres humanos.

8.4.2 Contexto de Desvalorização do Docente Afetando a Visão de Si como Sujeito e Profissional

As baixas remunerações, o acúmulo de funções, a alta demanda por parte dos gestores e pais para o cuidado e zelo com crianças pequenas, e o menosprezo pela profissão por parte da sociedade (Souza et al., 2020), e dos próprios professores, são exemplos de contribuições para a manutenção do contexto de desvalorização docente.

Muitas pessoas ainda não se conscientizaram da relevância da EI, que configura a base de toda a trajetória escolar e acadêmica do aluno. A Educação Infantil é rebaixada pela sociedade, que assume este segmento como um ambiente lúdico, voltado “apenas” para brincadeiras, sem muita importância (Kuhlmann, 2000). Um erro crasso, que afeta a visão que o professor tem de si. Essa visão equivocada, permite que o docente da Educação Infantil construa e replique uma posição inferiorizada perante as demais profissões, prejudicando sua visão de si como professor e como sujeito.

Acreditamos que esse cenário, aos poucos, vem se transformando. Por muito tempo a EI foi colocada em um lugar inferior em relação aos demais segmentos de ensino. A partir da década de 90, com os estudos pioneiros sobre elementos reguladores do comportamento e interações entre bebês e crianças mais novas (Rossetti-Ferreira et al., 2009), aliados a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, n.9.394/96), foi possível notar um esforço para o redirecionamento do significado da Educação Infantil no contexto nacional, mas, conforme os relatos das Entrevistas e do Jogo de Tabuleiro, o caminho para uma mudança efetiva não será simples.

Capítulo 9 - Considerações Finais

O caminho metodológico percorrido nesta pesquisa tornou possível alcançar os objetivos propostos. Sendo assim, o modo como a pandemia da COVID-19 afetou e produziu novos significados acerca da visão de si e do papel do docente da Educação Infantil, assim como os processos criativos destes profissionais se expressaram, ganharam visibilidade ao final do processo investigativo. O estudo auxiliou na compreensão dos impactos resultantes do período pandêmico nas visões docentes sobre si, nas percepções dos professores, nas condições de trabalho e nas transformações na vida sociocultural desses sujeitos.

O papel do educador brasileiro vem sendo debatido há décadas, mas os avanços são lentos, ainda tornando o Ensino Básico público como área com muitas demandas e atendimento precário. Permanece, na atualidade, a escassez de recursos, desde a infraestrutura à formação continuada de professores (Faustino & Silva, 2020) da Educação Infantil. As más condições de trabalho e as baixas remunerações também tem sido um complicador na percepção de si destes profissionais. A reconfiguração do trabalho docente precisa urgentemente ser discutida. Ficou evidenciado por esta pesquisa a necessidade de implementar novas diretrizes, protocolos e políticas com vistas a uma nova significação docente e também da educação. Estudos sobre as significações docentes e sobre a importância do segmento da Educação Infantil vêm sendo desenvolvidos, e podem representar contribuição ao contexto desta modalidade de ensino.

É relevante destacar os poucos conhecimentos dos educadores, em geral, acerca dos processos de desenvolvimento humano. A escola é palco privilegiado para que ocorra desenvolvimento do sujeito. Na escola as crianças se tornam pessoas de cultura (Neves-Pereira, 2021), elas coconstroem seus *selves*, nas interações com seus pares, professores e demais agentes escolares. Estamos falando de processos psicológicos que nos inventam como sujeitos, que organizam e regulam nossa psiquê e a percepção que temos de nós mesmos (Vygotsky, 2007; Valsiner, 2014).

Em sociedades industrializadas, as crianças passam mais tempo na escola do que com suas famílias. A escola lida com dimensões do humano que demandam conhecimento, sob risco das práticas docentes resultarem em ações disruptivas e inócuas. Os processos de formação dos professores permanecem alheios à esta questão urgente: se não compreendemos como as crianças se tornam sujeitos vivendo em uma cultura, como podemos ensiná-las? Ensino é ação intencional e implica em responsabilidades e consequências.

Os processos criativos, no contexto escolar, continuam sendo tratados de modo inadequado. Este estudo mostra como os professores lidam com a criatividade em suas experiências de vida. Para desenvolver o potencial de criar de crianças, é necessário conhecer sobre o fenômeno da criatividade, seu desenvolvimento e características específicas. Anos após anos, as pesquisas (Neves-Pereira & Branco, 2015) apresentam o mesmo cenário, onde os processos criativos não são considerados matéria relevante que mereça o preparo do professor e da escolar para trabalhar com potencialidades humanas (Neves-Pereira, 2004).

Em tempos atuais, a categoria docente se encontra mais fortalecida e amparada. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), o PNE e a BNCC, por exemplo, são documentos que organizam uma série de regras e metas para a EI, e destacam a necessidade do controle de frequência dos alunos, a importância da carga horária do segmento, e dos registros e avaliações que atestem os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, a necessidade de ampliação da oferta da EI, os direitos e deveres docentes e discentes, entre outros. A inclusão desses pontos demonstra uma preocupação que vai além da assistência e do cuidado com as crianças, ao ser demandada a observação e o acompanhamento pedagógico dos alunos, entende-se que esse profissional estará mais bem preparado para atuar no segmento, desde que lhes sejam oportunizadas uma formação teoricamente orientada e condições de trabalho mais adequadas.

A pandemia da COVID-19 foi um fenômeno que atingiu a todos os profissionais, e os docentes, dos mais diferentes níveis e áreas de ensino, foram muito atingidos, particularmente. Foram afastados de modo abrupto da vida cotidiana, dos espaços de trabalho e lazer, do convívio social e do mundo, sem tempo para refletir sobre o desafio posto e sobre as consequências do isolamento social. Tiveram de lidar com o medo da morte, com a insegurança generalizada e com muitas incertezas sobre um futuro próximo. O mais grave, neste contexto, foi a total falta de apoio institucional e governamental às ações educacionais, área estratégica de qualquer governança, que foi relegada a si mesma. Escolas e universidades tiveram que encontrar os caminhos de trabalho, em tempos pandêmicos, por si mesmos. Somente a partir dos Fluxos 2 e 3 da pandemia, é que os gestores públicos decidiram legislar sobre a situação.

Pesquisas desenvolvidas sobre o adoecimento e cansaço mental dos docentes têm demonstrado a sobrecarga dos profissionais da educação, que foi ampliada com a eclosão da pandemia, potencializando estes processos de enfermidades derivadas do trabalho (Couto et al., 2020; Linhares & Enumo, 2020; Ludovico et al., 2020; Manthalkar et al., 2020). Durante o isolamento, os professores precisaram atuar como editores de vídeo e som, produtores de conteúdo, tutores e animadores, perdendo cada vez mais a autonomia sobre o seu trabalho, que passou a ser regulado por pais, gestores e controles das plataformas digitais (Manthalkar et al., 2020). Aliado ao acúmulo de trabalho, o professor perdeu sua liberdade de ensinar e, o mais caro, perdeu o contato com seus alunos crianças, que tanto necessitam da presencialidade em seus processos desenvolvimentais.

A mudança nas rotinas de trabalho dos professores da Educação Infantil foi bastante expressiva. Os educadores precisaram atuar com crianças pequenas por meio de dispositivos eletrônicos, modificando totalmente suas formas de trabalhar. Estabeleceu-se um formato de trabalho até o momento inédito para a EI. As aulas de cinco horas diárias, que envolviam brincadeiras e contato, precisaram ser adaptadas para atividades virtuais de, no máximo, 50

minutos. Foram importantes os benefícios trazidos pelas novas tecnologias, porém faz-se necessário refletir sobre o uso, do qual decorre a importância da formação continuada nesta área. Segundo Lopes et al. (2014):

“A formação continuada permite que a pesquisa seja percebida como uma dimensão da formação humana, que torne o professor capaz de se envolver com a formação integral de seus alunos, ampliando uma atuação interdisciplinar em sua ação pedagógica. Nesta perspectiva é possível que a formação continuada promova o suprimento de déficits oriundos da formação inicial, favoreça a autonomia intelectual dos profissionais e viabilize o compromisso de colaboração e construção do conhecimento” (p. 63).

Junto às modificações na forma de trabalho dos professores e a sobrecarga de funções, o professor se sentiu cobrado e julgado com as observações dos pais nas aulas, como visto nos relatos. Desta forma, criaram estratégias para ensinar de uma forma que realmente impressionasse as crianças e às famílias. A escola lançou mão de diversos projetos criativos com esse fim. Durante os projetos, houve uma pressão por parte da direção da escola, que muitas vezes, não conseguiu ser acompanhada pelo corpo docente. Algumas destas iniciativas foram lideradas pela própria direção.

Os processos criativos foram produzidos em meio à tensão imposta pelo momento aos participantes, que precisaram produzir a qualquer custo. Apesar da declaração de todos se perceberem como criativos, essa experiência não se constituiu a partir de um reconhecimento prazeroso, pois se desenvolveu em um contexto de cobrança e idealização. Ficou evidenciada a necessidade de os professores desenvolverem recursos para construir um ambiente capaz de promover mudança social. Não basta apenas trabalhar criativamente, mas, focar o desenvolvimento da criatividade como um processo cotidiano, gerador de novidades no espaço de sala de aula com vistas à potencialização do ensino e da aprendizagem.

A transição das aulas (Fluxos 5 e 6), do modelo remoto para o presencial, foi outro momento de muita precaução e de novas significações. Os professores precisaram receber os alunos, cuidar dos protocolos de higiene, atuar como fiscais, alertando pais e crianças sobre os riscos da doença. Além disso, precisaram atuar como mediadores, observando o

desenvolvimento pedagógico dos alunos. Houve a “refuncionalização” do trabalho do professor (Sousa & Coimbra, 2020) com as novas funções somadas. A pandemia promoveu perdas desenvolvimentais a todos. Estas perdas afetaram de modo significativo os processos de aprendizagem das crianças pequenas, tornando o trabalho do professor mais desafiador ainda.

Ações criativas dos professores proporcionaram soluções para mitigar os efeitos da pandemia na educação das crianças, como nas ações docentes desenvolvidas como a recepção do astronauta, a separação dos materiais por cores, a preferência por brincadeiras ao ar livre etc. As atividades criativas elaboradas pelos professores, mostrou a necessidade de pensar em atividades que possam promover processos criativos nas crianças. Este tema não foi objeto de investigação deste estudo, mas não deixa de ser uma dimensão humana profundamente vinculada ao ensino e à aprendizagem, e que merece menção.

Os signos e significações estão dados pela cultura, e na maioria das vezes, não são questionados, mediante uma postura de passividade entre as pessoas que costumam aceitar o mundo como está dado, resultando na reprodução do que foi recebido como se fosse verdade absoluta. No entanto, é importante refletir sobre os posicionamentos individuais e abrir possibilidades para aceitar o novo. Os movimentos de internalização e externalização dos sistemas simbólicos, somado à irreversibilidade do tempo (Valsiner, 2012), permitem os processos de ressignificação da subjetividade dos professores, que usam esses movimentos para construir novos significados, e desconstruir outros que “já estavam presentes” (Bruner, 1997, p. 22).

Refletir e compartilhar o novo significado da Educação Infantil, que foi sendo construído durante a história, não é algo simples. O diálogo, o debate, a reflexão e a exposição dos resultados são imprescindíveis. As relações dialógicas incluem tensão dinâmica (Bertau, 2012), que resultam na negociação e reconfiguração de opiniões. As transformações na

significação do docente, como profissional, é processo psicológico e desenvolvimental interdependente dos contextos socioculturais habitados por estas pessoas que precisam de apoio de toda ordem para realizarem suas atividades profissionais com sucesso e em prol de uma sociedade justa e democrática.

Com base nas falas dos participantes ficou constatado que é preciso desconstruir alguns conceitos estabelecidos, e intervir de forma eficaz no processo de significação dos professores, transformando o significado da EI. Segundo Gonzalez Rey & Goulart (2019) o capitalismo massificador tende a colocar as pessoas em um tipo de mecanismo automatizado, onde acabam seguindo padrões e repetindo falas, porém, o professor dispõe de relevante participação na sociedade, o que lhe possibilita reorganizar significações.

O diálogo e a reflexão são fundamentais, e devem estar aliados à inclusão dos professores nos processos decisórios da escola; à possibilidade de lecionarem assumindo riscos; à construção de habilidade comunicativa, ao *feedback* de suas ações, e à motivação com reconhecimento e incentivos para que os educadores possam compreender a real significação do seu trabalho para a sociedade (Gonçalves, 2002; Faustino & Silva, 2020).

A motivação é a resposta do porquê fazemos o que fazemos (Glăveanu, 2021). E recuperar a centralidade da motivação no trabalho docente, para que a vontade e a determinação emergem, e assim, a educação avance, parece ser essencial. O contexto cultural e a diversidade da motivação humana precisam ser considerados na pesquisa sobre desenvolvimento docente. O universo motivacional do sujeito envolve uma série de crenças, valores e orientações (Palmieri & Branco, 2004) que alteram suas ações e significações de si, e conseqüentemente, transformam o ambiente em que a pessoa vive.

A criatividade dos professores pode auxiliá-los nos seus processos de desenvolvimento profissional, e conseqüentemente novos rumos para a educação podem ser traçados, pois a partir desta função psicológica superior derivam-se novas possibilidades de atuação. A

compreensão dos processos criativos no contexto pandêmico envolve um desafio tanto teórico quanto empírico, e isto deve estimular novas reflexões, análises e discussões sobre o papel do professor da EI (Glăveanu, 2021).

Ao finalizar, é importante reforçar a ideia de que objetivo do presente trabalho nunca foi o de criticar a escola ou o corpo docente, mas sim, contribuir, buscando a real significação do professor, que foi transformada com a pandemia, mostrando as dificuldades que o esse profissional enfrentou diariamente, revelando também sua importância para a sociedade, e a necessidade de compreender como acontecem os processos criativos e sua pertinência ao processo de desenvolvimento dos professores.

Ficam o agradecimento e a homenagem à comunidade escolar que permitiu a realização da pesquisa, e acolhida da pesquisadora. Esta parceria tornou possível construir o conhecimento produzido neste trabalho. Que a parceria pesquisadora/ participantes possa seguir fortalecida estabelecendo vínculos entre escolas e universidades na construção de uma sociedade mais verdadeira, criativa e afetiva!

Referências

- Amabile, T. M. (1997). Entrepreneurial creativity through motivational synergy. *Journal of Creative Behavior*, 31(1), 18-26. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1997.tb00778>
- Andery, M. A., Micheletto, N., Sérgio, T. M. P., Rubano, D. R., Moroz, M., Pereira, M. E., Gioia, S. C., Gianfaldoni, M., Savioli, M. R., & Zanotto, M. L. (1996). *Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica* (6a ed. rev. e ampl.). Espaço e Tempo; EDUC.
- Argento, H. (2021). *Teoria construtivista*. <http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo11/etapa2/construtivismo.pdf>.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays* (C. Emerson, & M. Holquist Eds., V. W. McGee Trad.). University of Texas Press.
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. In K. G. Smith, & M. A. Hitt (Orgs.), *Great minds in management: The process of theory development* (pp. 9-35). Oxford University Press.
- Bandura, A. (Ed.). (2021). *Psychological modeling: Conflicting theories*. Routledge.
- Bertau, M. C., Gonçalves, M. M., & Raggatt, P. T. F. (Eds.). (2012). *Dialogical formations: Investigations into the origins and development of the dialogical self*. Information Age Publishing Inc.
- Brait, B. (Org.). (1997). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Editora da UNICAMP.
- Branco, A. U. (1993). Sociogênese e canalização cultural: Contribuições à análise do contexto das salas de aula. *Temas em Psicologia*, (3), 9-17.
- Branco, A. U. (2012). Values and socio-cultural practices: pathways to moral development. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of Culture and Psychology* (pp. 749-766). Oxford University Press.

- Branco, A. U. (2021). Hypergeneralized affective-semiotic fields: The generative power of a construct. In B. Wagoner, B. A. Christensen, & C. Demuth (Eds.), *Culture as process: A tribute to Jaan Valsiner* (pp. 00-00). Springer.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9(1), 35-64.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (Eds.). (2012). *Cultural Psychology of human values*. Information Age Publishing.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing*. Oxford University Press.
- Brinkmann, S. (2015). Imagining Cultural Psychology. *Culture & Psychology*, 21(2), 243-250. <https://doi.org/10.1177/1354067X15568981>
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Artmed.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação* (S. Costa Trad.). Artes Médicas.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 147-161). Cambridge University Press.
- Collin, C., Benson, N., Ginsburg, J., Grand, V., Lazyan, M., & Weeks, M. (2016). *O livro da Psicologia* (2a ed., C. M. Hermeto, & A. L. Martins, Trads.). Globo Livros.
- Corrêa, B. C. (2003). Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, (119), 85-112.
- Couto, E. S., Couto, E. S., & Cruz, I. M. P. (2020). #Fiqueemcasa: Educação na pandemia da COVID-19. *Interfaces Científicas: Educação*, 8(3), 200-216. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>
- Criabrasilis. (2021). Criatividade em uma perspectiva sociocultural (Vlad Glăveanu) [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=kdgA_fCc2iU

- Cruz, P., & Monteiro, L. (Orgs.). (2020). *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. Moderna.
<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper/Collins.
- Cunha, M. I. (2013). O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, (3), 609-625.
<https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/?format=pdf&lang=pt>
- Decreto nº 40.520, de 14 de março de 2020. Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF. SINJ-DF. (2020).
https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ed3d931f353d4503bd35b9b34fe747f2/Decreto_40520_14_03_2020.html
- De Pellegrin, F. I. T. (2005). O educador: além de professor, filósofo da educação e líder da transformação social. *Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire”*, 1(1).
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, (71), 79-115. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>
- Elder, G. H., Jr., & Shanahan, M. J. (2006). *The Life Course and Human Development*. Lerner, R. M. (Ed.). *Handbook of Child Psychology: Volume 1: Theoretical models of human development* (6a ed.). Wiley.
- Elisondo, R. C., & Barrera, M. L. (2022). Pandemia y experiencias de aprendizaje en escuelas secundarias de Río Cuarto (Argentina). *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1).
<https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3174>
- Faraco, C. A. (1996). O tratamento de você em português: uma abordagem histórica. *Fragmenta*, (13), 51-82.

- Faustino, L. S. e S., & Silva, T. F. R. S. (2020). Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. *Boletim de Conjuntura*, 3(7), 53–64. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907086>
- Fiorin, J. L. (2006). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. Ática.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25a ed.). Paz e Terra.
- Freire, S. F. C. D., & Branco, A. U. (2016). O self dialógico em desenvolvimento: Um estudo sobre as concepções dinâmicas de si em crianças. *Psicologia USP*, 27(2), 168-177. <https://doi.org/10.1590/0103-6564D20160001>
- Freire, S. F. C. D., & Branco, A. U. (2019). Dynamics between self and culture in school: A dialogical and developmental perspective. *Learning Culture and Social Interaction*, 20, 24-31. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.004>
- Freire, S. F. C. D., & Carneiro, A. C. B. (2023). Construção de avatares na educação infantil: promovendo a Participação Ativa, Criativa e autoral em práticas compartilhadas de aprendizagem. In M. S. Neves-Pereira, & A. U. Branco (Orgs.), *A Psicologia Cultural chega à escola. Desenvolvimento humano, cultura e educação* (Cap. 7).
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer, & G. Gaskell. (Org.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (P. A. Guareschi Trad., pp. 64-73). Vozes.
- Gazzaniga, M. S. (2018). *Psychological Science* (6a ed.). W. W. Norton & Company.
- Gillespie, A. (2021). Expansive and Restrictive Semiosis: Exploring the Process of Cultural Guidance. In B. Wagoner, B. A. Christensen, & C. Demuth. (Eds.), *Culture as process: A tribute to Jaan Valsiner* (pp. 133-141). Springer.
- Glăveanu, V. P. (2010). Principles for a cultural psychology of creativity. *Culture & Psychology*, 16(2), 147-163. <https://doi.org/10.1177/1354067X1036139>

- Glăveanu, V. P. (2013). Rewriting the language of creativity: The five a's framework. *Review of General Psychology, 17*(1), 69-81. <https://doi.org/10.1037/a0029528>
- Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed creativity: Thinking outside the box of the creative individual* (4th ed.). Springer.
- Glăveanu, V. P. (2015). Glăveanu, V. P., Gillespie, A., & Valsiner, J. (Eds.). *Rethinking creativity: Contributions from Social and Cultural Psychology*. Routledge.
- Glăveanu, V. P. (2017). *Thinking through creativity and culture: Toward an integrated model*. Routledge.
- Glăveanu, V. P. (2021). *Creativity: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Glăveanu, V. P., & Neves-Pereira, M. S. (2020). Psicologia cultural da criatividade. In M. S. Neves-Pereira, & D. S. Fleith (Orgs.), *Teorias da criatividade*. Alínea.
- Gonçalves, W. L. (2002). *Uma contribuição da Psicanálise à educação: o desenraizamento e o multiculturalismo*. Contrapontos.
- Gonzalez Rey, F. L., & Goulart, D. M. (2019). Teoria da Subjetividade e educação: Entrevista com Fernando González Rey. *Obutchénie: R. de Didát. e Psic. Pedag.*, 3(1), 13-33. <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50573>
- Gonzalez Rey, F. L., & Martínez, A. M. (2017). *Subjetividade: Teoria, Epistemologia e método*. Alínea.
- Gonzalez, J. A. (1999). *O paradigma do problema absurdo: Contexto teórico e carácter heurístico*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*(9), 444-454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Towards a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology, 7*(3), 243-282. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>

- Hermans, H. J. M. (2018). *Society in the self: A theory of identity in democracy*. Oxford University Press.
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. MIT Press.
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (2013). Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 191-206. University of New Mexico.
- Kapoor, H., & Kaufman, J. C. (2020). Meaning-Making Through Creativity During COVID-19: Hypothesis and Theory. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.595990>
- Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *IJEC*, 52, 145–158 <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>
- Kuhlmann, M., Jr. (2000). *Histórias da educação infantil brasileira*. Fundação Carlos Chagas.
- Lara, M. (2022). *Ministério da Saúde inclui crianças de 5 a 11 anos na campanha de vacinação contra a Covid-19*. Ministério da Saúde. <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/janeiro/ministerio-da-saude-inclui-criancas-de-5-a-11-anos-na-campanha-de-vacinacao-contra-a-covid-19>
- Lebuda, I., Galewska-Kustra, M., & Glăveanu, V. P. (2016). Creativity and Social Interactions. *Creativity: Theories – Research – Applications*, 3(2), 187-193. <https://doi.org/10.1515/ctra-2016-0012>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília, DF: Presidência

- da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 02/03/22.
- Lemos, J. I., & Rosa, D. J. (2020). A educação infantil pode ser um lugar de subjetivação? reflexões a partir do brincar estruturante. *Saberes em Foco, Revista da SMED NH*, 3(1).
- Linhares, M. B. M. & Enumo, S. R. F. (2020). Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. Seção Temática: Contribuições da Psicologia no Contexto da Pandemia da COVID-19. *Estud. psicol.*, 37.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2016). Desenvolvimento do self e processos de hiperindividualização: interrogações à Psicologia Dialógica. *Psicologia USP*, 27(2).
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2023). Como os seres humanos se desenvolvem? In M. S. Neves-Pereira, & A. U. Branco (Orgs.), *A Psicologia Cultural chega à escola: Desenvolvimento humano, cultura e educação*. Cap. 3.
- Lordelo, L. R. (2011). A crise na Psicologia: Análise da Contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 537-544. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400019>
- Lourençon, B. N., & Patrício, R. S. (2021). A aprendizagem da docência: Um ensaio sobre o início do desenvolvimento profissional sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural. In E. R. Navarro, & M. C. Sousa (Orgs.), *Educação matemática em pesquisa: Perspectivas e tendências* (Vol. 1, pp. 701-717). Científica Digital.
- Lubart, T. (2022). Creativity today: Current work from European Psychology. *European Psychologist*, 27(3), 151-153. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000486>
- Ludovico, F.M., Molon, J., Barcellos, P. S. C. C., & Franco, S. R. K. (2020). COVID-19: Desafios dos docentes na linha de frente da educação. *Interfaces Científicas - Educação*, 10(1), 58-74. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p58-74>

- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2001). *A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas*. Sociedade Brasileira de Psicologia.
- Manthalkar, R., Gajre, S., & Joshi, Y. (2020). *Education after COVID-19 Disruption*. EasyChair Preprint.
- Marsico, G. (2011). The “Non-Cuttable” Space In Between: Context, Boundaries And Their Natural Fluidity, *IPBS: Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45 (2), 185–193. doi 10.1007/s12124-011-9164-9
- Massie, M. H., Puzozzo, I. C., & Boutet, M. (2022). Teacher creativity: When professional coherence supports beautiful risks. *Journal of Intellogemce*, 10(62), 1-17.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence10030062>
- Matta, I. (1999). As representações de experiências sociais enquanto mediadoras do processo de construção de significações partilhadas. *Análise Psicológica*, 1(17), 39-48.
https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5857/1/1999_1_39.pdf
- Mattos, E. (2016). A mediação semiótica da “responsabilidade”: Um estudo sobre a construção de valores na transição para a vida adulta. *Psicologia USP*, 27(2), 178-188.
<http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564D20160002>
- Mattos, E. (2021). Desenvolvimento do *self* e os processos imaginativos na transição para a adolescência: um estudo de caso. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 421-434.
- Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. Nova Science Publishers.
- Meijers, F., & Hermans, H. (Eds.). (2018). *The dialogical self theory in education: A multicultural perspective*. Springer.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2002). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (21a ed.). Vozes.

Ministério da Educação. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

MEC, SEB. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

Ministério da Educação. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

MEC, SEB.

Ministério da Educação. (2017). *A base nacional comum curricular*.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>

Ministério da Educação. (2020). *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de*

Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena. Resolução CP/CNE 02/2002, publicada no DOU

04/03/2002, Seção 1, p. 09

Ministério da Educação. (n. d.). *Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*.

Ministério da Saúde. (2023). *Covid-19 no Brasil*.

https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html

Molon, S. I. (2002). Entrelaçando a Psicologia e a educação: uma reflexão sobre a formação continuada de educadores à luz da Psicologia Sócio-Histórica. *Contrapontos*, 2(2)237-250.

Moran, J. (2015). Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In A. Tanzi Neto, L. Bacich, & F. M. Trevisani (Eds.). *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação* (3a ed., pp. 27-45). Penso.

Moreno, M. R. & Branco, A. M. U. (2014). Desenvolvimento das Significações de Si em Crianças na Perspectiva Dialógico-Cultural. *Psicologia em Estudo*, 19(4), 599-610.

Moreno, M. R., & Branco, A. M. U. (2015). Desenvolvimento do self dialógico nos primeiros anos de vida: Teoria e pesquisas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(4), 425-434.

<https://doi.org/10.1590/0102-37722015042284425434>

- Mozzer, G. N. S., & Borges, F. T. (2008). A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. *Revista Inter-Ação*, 33(2), 297–316.
<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5269/4314>
- Murray, M. (2019). Narrative psychology and narrative analysis [Psicologia narrativa e análise narrativa]. In P. M. Camic, J. E., Rhodes, & L. Yardley (Eds.). *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* [Investigação qualitativa em Psicologia: Ampliando perspectivas na metodologia e design] (pp. 95-112). American Psychological Association.
- Neves-Pereira, M. S. (2004). *Criatividade na educação infantil: um estudo sociocultural construtivista de concepções e práticas de educadores*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília].
- Neves-Pereira, M. S. (2018). Posições Conceituais em Criatividade. *Psicologia em Estudo*, 23, 1-15, e39223.
- Neves-Pereira, M. S. (2021). Creativity and remote teaching in pandemic times: From the unpredictable to the possible. *Creativity: Theories – Research – Applications*, 8(1), 72-88. <https://doi.org/10.2478/ctra-2021-0006>
- Neves-Pereira, M. S., & Branco, A. U. (2015). Criatividade na Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cultural para a investigação de concepções e práticas de educadores. *Estudos de Psicologia*, 20(3), 161-172. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150018>
- Neves-Pereira, M. S., & Chagas-Ferreira, J. F. (2020). O modelo da imaginação criativa de Lev Vygotsky. In M. S. Neves-Pereira, & D. S. Fleith (Orgs.), *Teorias da criatividade*. Alínea.

- Neves-Pereira, M. S., & Fleith, D. S. (2020). O modelo sistêmico d criatividade de Mihaly Csikszentmihalyi. In M. S. Neves-Pereira, & D. S. Fleith (Orgs.), *Teorias da criatividade*. Alínea.
- Nuernberg, A. H. (2008). Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 307-316.
- Oliveira, A. & Véras, S. C. L. M. (2022). A promoção de formação continuada sobre inclusão na percepção de educadores do sistema público no Distrito Federal/Brasil: avanços e desafios. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 9(1), 163–174.
<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2022.v9n1.p163-174>
- Ornell, F.; Schuch, J. B; Sordi, A. O. & Kessler, F. H. P. (2020). “Pandemic fear” and COVID-19: mental health burden and strategies. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 42(3). <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0008>
- Overton, W. F. (2006). Developmental Psychology: Philosophy, concepts, methodology. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development: Volume 1 of the handbook of Child Psychology* (6a ed., pp. 18-88). Wiley.
- Packer, M. J. (2021). Psicologia Cultural: Introdução e visão geral. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 232-246.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7882>
- Palangana, I. C. (2015). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A relevância do social*. Summus Editorial.
- Palangana, I. C., Galuch, M. T. B., & Sforzi, M. S. F. (2002). Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 111-128.
- Palmieri, M. W. A., & Branco, A. U. (2004). Cooperação, competição e, individualismo em uma perspectiva sociocultural construtivista. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17(2), 189-198.

- Palmieri, M., & Branco, A. U. (2007). Educação Infantil, cooperação e competição: Análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), 365-378.
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000200014>
- Pereira, H. P., Santos, F. V., & Manenti, M. A. (2020). Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. *Boletim de Conjuntura*, 3(9), 26–32. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3986851>
- Pires, S. F. S., & Branco, A. M. C. U. A. (2012). Protagonismo infantil no contexto escolar: Cultura, self e autonomia na construção da paz. In A. M. C. U. A. Branco, & M. C. S. L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: Contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 447-370). Mediação.
- Pires, S. F. S., & Branco, A. U. (2008). Cultura, self e autonomia: Bases para o protagonismo infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4), 415-421.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000400004>
- Porto-Ribeiro, M., & Clímaco, F. C. (2020). Os Impactos da Pandemia na Educação Infantil. A pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? *Revista Pedagogia em Ação*, 13(1)
- Porto-Ribeiro, M., & Fleith, D. de Souza. (2022). Criatividade, aculturação e vivência internacional de crianças e adolescentes multiculturais. *Interação em Psicologia*, 26(1).
- Richards, R. (2010). Everyday creativity process and way of life – Four key issues. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 189-215). Cambridge University Press.

- Roncancio, M. M., & Branco, A. M. (2014). Desenvolvimento das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 19(4), 599-610. <https://doi.org/10.1590/1413-73722189303>
- Rosa, A. (2008). Idiographic science. Explaining or understanding? In S. Salvatore, J. Valsiner, S. Strout-Yagodzynski, & J. Cregg, *Yearbook of ideographic science* (Vol. 1, pp. 95-104). Carlo Amore.
- Samuelsson, I. P., Wagner, J., & Ødegaard, E. E. (2020). The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 129–144.
- Santos, L., Jatobá, A., & Silva, M. A. (2020). Pandemia de criatividade em tempos de educação remota: atuações docentes na era do distanciamento social. *Revista Educação Pública*, 22(10).
- Saraiva, K., Traversini, C., & Lockmann, K. (2020). A educação em tempos da Pandemia da COVID-19: Ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.16289.094>
- Sawyer, R. K., & Dezutter, S. (2009). Distributed creativity: How collective creations emerge from collaboration. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 81-92. <https://doi.org/10.1037/a0013282>
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2022). Conselho de Educação do Distrito Federal. *Resolução n.º 2/2022-CEDF*. <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/RESOLUCAO-no-2-2020.pdf>
- Senhoras, E. M. (2020). Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. *Boletim de Conjuntura*, 2(5), 128–136. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3828085>

- Silva, F. D. A., Souza, V. A. de, & Nunes, H. C. B. (2022). Educação Infantil no contexto da pandemia: novas demandas para o trabalho e a formação docente. *Devir Educação*, 6(1), e-380. <https://doi.org/10.30905/rde.v6i1.380>
- Simão, L. M., & Pontes, V. V. (2016). A cultura na mente e nas sociedades. *Psicologia USP*, 27(1). <https://doi.org/10.1590/0103-656420140108>
- Simão, L. M., & Valsiner, J. (Eds.). (2007). *Otherness in question: Labyrinths of the self*. Information Age Publishing.
- Sirgado, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 45-78. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>
- Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF. SINJ-DF. (2020). <https://www.sinj.df.gov.br>
- Smith, J. A., Harre, R., & Van Langenhove, L. (Eds.). (1995). *Rethinking methods in Psychology*. Sage.
- Sociedade Brasileira de Pediatria. (2020, 11 de fevereiro). *SBP atualiza recomendações sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital*. <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-atualiza-recomendacoes-sobre-saude-de-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/>
- Sousa, A. P. R., & Coimbra, L. J. P. (2020). A educação e as novas tecnologias de informação e comunicação no contexto da pandemia do novo Coronavírus: O professor "r" e o esvaziamento do ato de ensinar. *Revista Pedagogia Cotidiano Resignificando*, 1(4), 53-72.
- Souza, D. G., Miranda, J. C., Gonzaga, G. R., & Souza, F. S. (2017). Desafios da prática docente. *Revista Educação Pública*, 17, 1-8.
- Souza, E. P. (2020). Educação em tempos de pandemia: Desafios e possibilidades. *Caderno de Ciências Sociais Aplicadas*, 17(30), 110-118.

- Souza, N. R. M., Costa, B. L. D., & Riani, J. L. R. (2020). *Vulnerabilidades de Educação, Trabalho e Renda em Minas Gerais*. Fundação João Pinheiro.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Penso.
- Stengers, I. (2023). Uma outra ciência e possível: Manifesto. 1ªEd. Bazar do Tempo.
- Strauss, V. (2020, 7 Abril). A complete list of what to do - and not do - for everyone teaching kids at home during the coronavirus crisis. *Washington Post*.
- Szente, J. (2020). Live Virtual Sessions with Toddlers and Preschoolers amid COVID-19: Implications for Early Childhood Teacher Education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 373-380.
- Tacca, M. C. V. R., & Branco, A. U. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*, 13(1), 39-48. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2008000100005>
- Tateo, L., Marsico, G., & Valsiner, J. (2022). Cultural Psychology. In J. Zumbach, D. Bernstein, S. Narciss, & G. Marsico (Eds.), *International handbook of Psychology Learning and Teaching* (pp. 1-19). Springer.
- Tosta, C. G. (2012). Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *Perspectivas em Psicologia*, 16(1), 57-67.
- Tostes, M. V., Albuquerque, G. S. C., Silva, M. J. S., & Petterle, R. R. (2018). Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde Debate*, 42(116), 87-99. <https://doi.org/10.1590/0103-1104201811607>
- Unesco (2021). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *COVID-19 educational disruption and response*. Unesco, 2020. <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>

- Valsiner, J. (2006). Developmental Epistemology and Implications for Methodology. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 166–209). John Wiley & Sons, Inc.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of Cultural Psychology*. Sage.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos de psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida* (A. C. Bastos, trad.). Artmed.
- Valsiner, J. (2014). *An invitation to cultural psychology*. Sage.
- Valsiner, J. (2017). *A guided science: History of psychology in the mirror of its making*. Routledge.
- Valsiner, J. (2019). Cultural psychology as a theoretical project. *Studies in Psychology*, 40(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/02109395.2018.1560023>
- Villanova, A. L. I., & Cunha, M. P. (2021). Everyday creativity: A systematic literature review. *The Journal of Creative Behavior*, 1-23. <https://doi.org/10.1002/jocb.481>
- Vygotsky, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem* (3a ed.). Martins Fontes
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente* (7a ed.). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2014). *Imaginação e criação na infância* (J. P. Fróis, Trad.). Editora WMF Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2017). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia* (Z. Prestes, & E. Tunes, Trads.). E-Papers.
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Artes Médicas.
- Werneck, G. L., & Carvalho, M. S. (2020). A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(5). <https://doi.org/10.1590/0102-311X00068820>

- Wertsch, J. V., & Stone, C. A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Org.). *Culture communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge University Press.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade* (P. P. S. Madureira Coord., J. O. A. Abreu, & V. Nobre Trans.). Imago.
- World Health Organization (2020). *Coronavírus (Covid-19): Painel de emergência de saúde da WHO*. <https://covid19.who.int/> <https://covid19.who.int/>
- Yokoy de Souza, T., Branco, A. U. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20(2), 357-376.
- Zaidan, J. M., & Galvão, A. C. (2020). COVID-19 e os abutres do setor educacional: A superexploração da força de trabalho escancarada. In C. B. Augusto, & R. D. Santos (Orgs.), *Pandemias e pandemônio no Brasil* (pp. 261-278). Tereant lo Blanch.
- Zanella, A. V. (1994). Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas em Psicologia*, 2(2).
- Zanella, A. V. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: Considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 127-135.
<https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000100016>
- Zittoun, T., Mirza, N. M., & Perret-Clermont, A. N. (2007). Quando a cultura é considerada nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento. Dossiê: Cognição, Interação Social e Educação. *Educar em revista*, (30). <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000200005>

Apêndices

Apêndice A – Entrevista com Professores (orientada por Roteiro Semiestruturado)

A visão de si

Como você se sente atualmente.

Sua visão de si.

Sentimentos relacionados à Pandemia.

A visão de si como profissional dos professores durante a pandemia

Autodefinição como professor(a) da EI.

Quanto tempo.

Se sente realizado.

Definição social do papel e trabalho do professor da EI.

Valorização profissional.

Impactos provocados pela pandemia nas práticas da EI na compreensão sobre: o que é o segmento, quem é o profissional, sobre as ações e sobre os estudantes.

Sentimentos: medo, ansiedade, apreensão, incerteza, segurança...

Apoio da comunidade escolar: responsáveis, direção...

Aproximação ou afastamento das relações com os alunos e com as famílias.

Participação dos alunos e das famílias nas aulas remotas.

A percepção de sua criatividade durante a pandemia

Visão de si como criativo.

Criação de estratégias – na sua formação profissional, no aperfeiçoamento das aulas, na motivação dos alunos.

Formas de lidar com desafios que exijam aperfeiçoamento tecnológico.

Mudanças nas formas de trabalho.

Opinião sobre as aulas híbridas.

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia de Desenvolvimento Humano e Escolar –
PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Escolar –
PGPDE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Significações de si e criatividade: uma análise dos processos e estratégias criativas de professores da educação infantil em tempo de pandemia”, de responsabilidade de *Ana Claudia Benchimol* estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender como a pandemia da COVID-19 afetou e ressignificou o papel docente da Educação Infantil, a partir da análise e interpretação das experiências vividas em tempos de pandemia. Também tenho interesse em investigar os processos criativos dos professores (as) durante esse período, e as estratégias adotadas em sala de aula. 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, entrevistas, arquivos de gravação de áudio ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio da realização de observações, entrevistas individuais, e de dinâmicas em grupo. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com essa pesquisa compreender como a pandemia afetou os docentes da Educação Infantil. Como o professor se percebe (como sujeito e profissional) antes e durante a

pandemia. Analisar os processos criativos desses professores, e as estratégias adotadas em sala, a fim de mitigar os efeitos da pandemia.

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 irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone ou pelo e-mail anacb@unb.br.

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(a) participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, 03 de agosto de 2022.

Apêndice C – Fotos do Contexto de Pesquisa



Sala de Informática



Tapete de pegadas



Decoração do Dia do Folclore