



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

FLÁVIA REGINA SCHIMANSKI DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:** reflexões e  
ressignificações sobre os efeitos pós-pandemia nas práticas  
pedagógicas na Infância

---

Londrina  
2025



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2025

FLÁVIA REGINA SCHIMANSKI DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:** reflexões e  
ressignificações sobre os efeitos pós-pandemia nas práticas  
pedagógicas na Infância

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Marta Regina Furlan

Financiamento parcial: CAPES

Londrina  
2025

FLÁVIA REGINA SCHIMANSKI DOS SANTOS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES** : reflexões e  
ressignificações sobre os efeitos pós-pandemia nas práticas  
pedagógicas na Infância

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Marta Regina Furlan  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Luanna Freitas Johnson  
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Aliandra Mesomo Lira  
Universidade Estadual do Centro-Oeste -  
UNICENTRO

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sandra Aparecida Pires Franco  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marta Silene Ferreira Barros  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Londrina, 13 de fevereiro de 2025.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Santos, Flávia Regina Schimanski dos.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES : reflexões e ressignificações sobre os efeitos pós-pandemia nas práticas pedagógicas na Infância / Flávia Regina Schimanski dos Santos. - Londrina, 2025.  
191 f.

Orientador: Marta Regina Furlan.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, , 2025.  
Inclui bibliografia.

1. Programa de Formação Docente - Tese. 2. Teoria Crítica - Tese. 3. Educação Infantil - Tese. 4. Pandemia - Tese. I. Furlan, Marta Regina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. . III. Título.

CDU 37

Dedico este trabalho aos meus pais Ana e Antônio Flávio, por serem os meus maiores incentivadores e por me orientarem no mundo por meio do amor e do cuidado.

## AGRADECIMENTOS

Ao vento gelado que me lembrou que sou capaz. Que rememorou que tudo que é aquecido, precisa antes, passar pela gélida experiência que só é possível ser realmente sentida por seres que sentem. Sou grata por sentir e por trilhar no caminho da humanização. Se vivo e sinto, é porque tenho uma complexa rede que se entrelaça entre os fortes nós de amor, de cuidado, de carinho e de abraços quentinhos.

A compreensão também aquece. Sou grata a todos aqueles que me compreendem, que entendem meu ritmo, minhas dores e colocam em relevo minhas potencialidades. Sou grata pelo meu Deus, que sempre deixa as noventa e nove e insiste em me buscar. Grata porque me enviou aquele vento gelado, não para me punir, não para me julgar, mas para me tirar da ruína que eu mesma me coloquei.

Sou grata pela família, pelos pais amorosos que são humanos. Eles também sentiram; eles sentem, me acolhem, me amam, me impulsionam. Existe força maior que o amor? Vejo amor nos meus irmãos, Evandro e Mayara, porque Ele me humanizou por meio das nossas diferenças. Eu aprendi a partilhar. Agora partilho com todos que passam pelo meu caminho.

Agora tenho sobrinhos, vieram e triplicaram o meu coração. Sou grata por ter o Matheus, a Daniela e a Maria. Quero continuar amando-os e participando desse processo de vir a ser, quero prepará-los para o mundo com o meu mais profundo *amor mundi*, o qual tenho aprendido com Hannah Arendt.

Se amor é compreensão, se posso amar sem pensar nos julgamentos, se posso ser quem eu sou, sou grata por conhecer a Natasha ainda na novidade do mestrado. Eu estava realizada. Agora sou mais. Posso compartilhar a vida, o caos e a alegria da fascinante trilha pedagógica. Agora sou o teu olhar no meu, e nossos olhares podem ver o pôr-do-sol alaranjado ou a neblina de um dia frio. Você não precisa ir às 6.

Agradeço aos meus amigos e amigas, os que passaram, os que ficaram. Em especial ao meu melhor amigo, Ton. Meu amigo de infância, que me motivou na caminhada acadêmica desde que iniciou seus estudos na UFPR, fez mestrado e doutorado na nossa UEL e hoje vive o sonho de ser pesquisador na

Inglaterra.

Sou grata pelos meus estudantes da Educação Básica, por participarem todos os dias da construção da minha identidade docente e do meu processo de humanização. Sou grata pelos infinitos abraços que recebo todos os dias. Sou grata pelas experiências, por ouvir um menino contando ao seu pai *“Essa é a minha professora de Educação Física; ela é a professora mais amada da escola”*. Sou grata e peço que Deus me capacite e me fortaleça na construção e ressignificação dos meus saberes docentes para retribuir todo esse amor por meio do meu trabalho.

Sou grata pelo meu contínuo desenvolvimento docente. Pelas oportunidades que tive de continuar estudando. Sou grata pelos colegas da graduação, por aqueles que viraram amigos, pelos professores e professoras do Departamento de Estudos do Movimento Humano da UEL. *“Se consegui ver mais longe é porque estava aos ombros de gigantes”*. Sou grata pelo Grupo de Estudos em Educação Física Escolar (GEPEF/UEL) pela luta constante em busca de uma *“Educação de corpo inteiro”*.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina por contribuírem com a minha formação continuada, como professora e pesquisadora; pela parceria no colegiado e nas comissões que faço parte (Comissão de Avaliação e Comissão de Egressos). Sou grata pela oportunidade de ser Representante Estudantil, fazer parte do Conselho Universitário da UEL e da Câmara de Pós-Graduação. Por meio dessa representação, está sendo possível a construção da primeira Associação de Pós-graduandos desta universidade. Sou grata por ter encontrado o Marcos (Programa de Biologia) e Isadora (Programa de Psicologia) e juntos termos dado o primeiro passo.

Sou grata por ser UEL! Sou grata porque sou orientada por um ser humano, que não tem vergonha de sentir. Marta Regina Furlan, que reconheceu o meu valor, que soube quando era a hora de me empurrar, soube aprender, soube ensinar, soube esperar, soube celebrar os nossos frutos. Soube sorrir e gargalhar. Ela motiva, cativa, me cativou. Ela é força, é fraqueza. É privilégio de quem permite sentir. Só tem força, quem soube vencer suas fraquezas.



Sou grata pela potência da minha banca examinadora, composta só por mulheres incríveis e comprometidas com a educação. Agradeço o aceite do convite, professoras doutoras: Luanna, Aliandra, Sandra e Martinha, suas contribuições sensíveis e seus olhares atentos a cada detalhe, motivaram a continuidade da minha pesquisa e me deram o ânimo necessário para me (re)apaixonar por essa importante etapa da minha formação.

Agradeço à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento parcial desta pesquisa.

Sou grata porque todas essas pessoas citadas diretamente e as que estão nas entrelinhas me fortalecem e relembram a potência dos meus avós, aqueles em memória (José e Leonora) e aqueles que ainda me aquecem, Vô Toninho e Vó Lurdinha. Agora eles comemoram comigo o que um dia escrevi na parede: Doutora Flávia.

*(...) Luz à treva se entrelaça  
no claro, também no escuro (...)  
brilha o claro, brilha o escuro —  
um arco raia no céu  
nosso olhar, nosso mundo.*

*(Hannah Arendt)*

SANTOS, Flávia Regina Schimanski. **Formação continuada de professores: reflexões e ressignificações sobre os efeitos pós-pandemia nas práticas pedagógicas na Infância.** 2025. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

## RESUMO

A formação de professores e a reflexão sobre os períodos históricos que impõem desafios na educação são condições essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas. O estudo vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado na Universidade Estadual de Londrina e à participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica – GEPEITC/CNPq – UEL. Nesse sentido, esta tese foi desenvolvida a partir da seguinte questão norteadora: Como a formação continuada de professores pode contribuir para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando os efeitos pós-pandemia de COVID-19? Como objetivo geral, a pesquisa buscou investigar as contribuições da formação continuada para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando os efeitos pós-pandemia de COVID-19. Como objetivos específicos foram elencados: a) Refletir sobre o lugar da Educação e da Educação Infantil no cenário brasileiro considerando o contexto da pandemia e o período pós-pandemia; b) Refletir sobre a Infância e a Educação Infantil do ponto de vista histórico, legal e pedagógico; c) Identificar e analisar os principais desafios e tensões no campo da formação continuada de professores e em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas no retorno das atividades presenciais na educação infantil. A metodologia de pesquisa, de natureza qualitativa, é um estudo bibliográfico à luz dos fundamentos da Teoria Crítica de Sociedade e de autores que discutem sobre a infância e Educação Infantil e fazem confluências com esta base teórica. Também é uma pesquisa de campo com professores que atuam na Educação Infantil e participam de um programa de formação continuada, oriundo da parceria entre um município do noroeste do Paraná e um grupo de pesquisa de uma Universidade Pública do Norte do Paraná, somado a narrativas da professora formadora. Como instrumento de geração de dados adotou-se um questionário com perguntas estruturadas (professoras colaboradoras) e uma entrevista semiestruturada (professora formadora). Os dados gerados foram organizados em três categorias: 1) Concepções pessoais e profissionais; 2) Impressões sobre docência e pandemia e 3) Formação continuada de professores e as práticas pedagógicas pós-pandemia. Os resultados apontam que um processo de formação continuada de professores pautado em bases teóricas críticas impacta diretamente na prática pedagógica docente. Trata-se de um processo contínuo, pois as análises demonstram que as professoras estão em um movimento de reflexão e ressignificação de suas ações pedagógicas, apresentando significativos avanços e aos poucos estão superando suas limitações formativas. Por conseguinte, defende-se a tese de que a formação continuada de professores pelos limiares de uma teoria crítica humanizadora potencializa a prática pedagógica de professores que atuam na Educação Infantil. A partir desta base teórica, é possível analisar a realidade existente e, então, buscar novos olhares para os enfrentamentos, como no caso da pandemia.

**Palavras-chave:** Programa de Formação Docente. Teoria Crítica. Educação Infantil. Pandemia.

SANTOS, Flávia Regina Schimanski. **Continued teacher training: reflections and resignifications on the post-pandemic effects on pedagogical practices in childhood** 2025. 191s. Thesis in Education – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

## ABSTRACT

Teacher training and reflection on the historical periods that impose challenges on education are essential conditions for the development of meaningful pedagogical practices. The study is linked to the Postgraduate Program in Education - Doctorate at the State University of Londrina and to participation in the Study and Research Group in Education, Childhood and Critical Theory - GEPEITC/CNPq - UEL. In this sense, this thesis was developed based on the following guiding question: How can continuing teacher training contribute to pedagogical practices in Early Childhood Education, considering the post-pandemic effects of COVID-19? As a general objective, the research sought to investigate how continuing teacher training can contribute to pedagogical practices in Early Childhood Education, considering the post-pandemic effects of COVID-19. The specific objectives were: a) To reflect on the place of Education and Early Childhood Education in the Brazilian scenario considering the context of the pandemic and the post-pandemic period; b) To reflect on Childhood and Early Childhood Education from a historical, legal and pedagogical point of view; c) To identify and analyze the main challenges and tensions in the field of continuing teacher training and in relation to the pedagogical practices developed in the return of face-to-face activities in early childhood education. The research methodology, of a qualitative nature, is a bibliographical study in the light of the foundations of the Critical Theory of Society and authors who discuss childhood and Early Childhood Education and make confluences with this theoretical basis. It is also a field study with teachers who work in Early Childhood Education and take part in a continuing education program, which is the result of a partnership between a municipality in the northwest of Paraná and a research group from a public university in the north of Paraná, together with the narratives of the teacher trainer. The instrument used to generate the data was a questionnaire with structured questions (collaborating teachers) and a semi-structured interview (teacher trainer). The data generated was organized into three categories: 1) Personal and professional conceptions; 2) Impressions about teaching and the pandemic and 3) Continuing teacher training and post-pandemic pedagogical practices. The results show that a process of continuing teacher training based on critical theoretical foundations has a direct impact on teacher's pedagogical practice. This is a continuous process, as the analysis shows that the teachers are reflecting on and re-signifying their pedagogical actions, making significant progress and gradually overcoming their training limitations. Therefore, the thesis is defended that continuing teacher training using the thresholds of a humanizing critical theory enhances the pedagogical practice of teachers working in Early Childhood Education. Based on this theoretical foundation, it is possible to analyze the existing reality and, from there, look for new ways to deal with it, as in the case of the pandemic.

**Key-words:** Teacher Training Program. Critical Theory. Early Education. Pandemic.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Registro de avaliações .....	110
<b>Figura 2</b> – Linguagens da criança .....	112
<b>Figura 3</b> – Ensino remoto – o que estamos vivendo? .....	124
<b>Figura 4</b> – Atividade motora .....	126
<b>Figura 5</b> – Jogos de papéis em casa.....	129
<b>Figura 6</b> – Jogo com material reciclável .....	130
<b>Figura 7</b> – Interações em novos contextos.....	133
<b>Figura 8</b> – Ciclo da vida da borboleta – Gênero textual Poesia.....	137
<b>Figura 9</b> – Atividade: “A cigarra e a formiga” .....	138
<b>Figura 10</b> – Crianças e suas atividades.....	143

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Pesquisas preliminares .....	31
<b>Quadro 2</b> – Trabalhos científicos selecionados.....	34
<b>Quadro 3</b> – Conjunto de recomendações para o sistema educacional (OECD).....	42
<b>Quadro 4</b> – Caracterização das professoras participantes da pesquisa.....	92
<b>Quadro 5</b> – Síntese do percurso metodológico.....	93
<b>Quadro 6</b> – Temáticas desenvolvidas na formação continuada.....	99
<b>Quadro 7</b> – Síntese do processo do curso de formação continuada de professores de 2019 a 2024 .....	97
<b>Quadro 8</b> – Conteúdos programados em 2021.....	105
<b>Quadro 9</b> – Objetivos da sequência didática.....	141

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
EI	Educação Infantil
GEPEITC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
OECD	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico



PC	Professora colaboradora
PF	Professora formadora
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.2	PESQUISAS PRELIMINARES.....	29
<b>2</b>	<b>DA PANDEMIA AO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO: REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO BRASILEIRO</b> .....	36
2.1	O VÍRUS E SUAS IMPLICAÇÕES: EDUCAÇÃO INFANTIL E MEDIDAS EMERGENCIAIS.....	40
2.2	O ensino remoto na Educação Infantil: o espaço da criança.....	47
2.3	O retorno das crianças para a Educação Infantil: do privado para o público.....	54
<b>3</b>	<b>INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções históricas, legais e pedagógicas</b> .....	62
<b>4</b>	<b>DA FORMAÇÃO À AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA: DELINEANDO O ESTUDO</b> .....	80
4.1	PERCURSO METODOLÓGICO E Levantamento dos Dados.....	88
4.2	Formação continuada em um município do Noroeste do Paraná.....	96
4.3	Resultados e Discussão: O Movimento de Compreensão dos Dados Categorizados.....	114
4.3.1	Concepções pessoais e profissionais.....	114
4.3.2	Impressões sobre docência e pandemia.....	123
4.3.3	Formação continuada de professores e as práticas pedagógicas pós-pandemia.....	135
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	146
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	153

<b>APÊNDICES</b> .....	163
APÊNDICE A – Slides de apresentação e detalhamento da pesquisa....	164
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	166
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com a professora formadora.....	168
APÊNDICE D – Roteiro de questionário.....	169
APÊNDICE E – Ficha de avaliação.....	171
<b>ANEXOS</b> .....	183
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP.....	184

## 1 INTRODUÇÃO

*Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto se degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional.” (Hannah Arendt)*

A experiência vivida em diferentes contextos e momentos históricos, configura narrativas que, de fato, possibilitam às novas gerações o acesso ao passado. Contudo, esse acesso não se limita a uma simples viagem no tempo ou a uma leitura superficial baseada apenas na descrição de fatos históricos em uma sequência cronológica. Trata-se, antes, de uma oportunidade singular de reflexão, na qual o indivíduo pode se reconhecer como parte de uma história coletiva, cuja existência no mundo é constituída e impactada por fenômenos históricos, sociais e culturais.

Essa experiência revela a complexidade da pluralidade humana, como as múltiplas perspectivas e as interações entre diferentes grupos, que, por sua vez, influencia o percurso dos acontecimentos e a própria trajetória das sociedades ao longo dos tempos. Por meio desse processo, o indivíduo não apenas compreende os eventos que marcaram o passado, mas também se reconhece como um agente ativo, inserido em uma rede de influências que transcende a sua vivência pessoal, conectando-o com uma história mais ampla e dinâmica.

Contudo, o acesso à experiência requer um relato válido e confiável, conforme expressa Arendt (1973, p.16) ao apontar que “os fatos necessitam de testemunho para serem lembrados e de testemunhas de confiança para se estabelecerem, para que possam encontrar um abrigo seguro no domínio dos assuntos humanos”. Significa afirmar que não se trata de qualquer testemunho, mas de um relato responsável do que se presenciou. É esse cuidado adotado neste trabalho ao relatar os impactos oriundos da pandemia de COVID-19 no campo educacional, mais detalhadamente, nas práticas pedagógicas na infância.

Implementar qualquer pesquisa em um momento histórico, como no caso da pandemia gerada pelo novo coronavírus – SARS-CoV-2 (BRASIL, 2020) é uma responsabilidade social e ética, por constituir uma narrativa de um período que solapou todas as instâncias da sociedade, emitindo reflexos que continuam a interferir na dinâmica da vida desde então. A dureza enfrentada por todos os povos

durante esse momento, é contraditória por expor vulnerabilidades antes invisibilizadas; por escancarar novos desafios e por requerer uma conduta de enfrentamento e de ressignificação. A pandemia de COVID-19 escancarou os desafios imediatos impostos à saúde e à educação; fragilidades estruturais de um modelo de sociedade que privilegia o progresso econômico em detrimento da sustentabilidade e do bem-estar social.

Essa crise sanitária global foi agravada por desigualdades históricas e pelo colapso de sistemas que deveriam proteger as populações mais vulneráveis. Conforme Sousa Santos (2020) elucida, a pandemia foi uma manifestação entre muitas do modelo de sociedade que começou a se impor globalmente a partir do século XVII. “É este o modelo que está hoje a conduzir a humanidade a uma situação de catástrofe ecológica” (Sousa Santos, 2020, p. 22).

Nesse contexto, é oportuno reconhecer que a pandemia não foi apenas uma crise de saúde, mas também um reflexo das tensões e desigualdades produzidas por um sistema que, há séculos, desconsidera os impactos ambientais e sociais de suas escolhas. As consequências desse período sem precedentes, portanto, não podem ser analisadas de forma isolada, mas como parte de um processo mais amplo de crise civilizacional.

Nessa conjuntura, pesquisadores das diversas áreas do conhecimento, debruçaram-se para encontrar alternativas para continuar suas pesquisas sem afetar na relevância e qualidade das mesmas. O isolamento social se tornou uma arma para a redução do contágio do vírus entre as pessoas. Com isso, as dinâmicas de trabalho tiveram de ser repensadas, obrigando as empresas a criarem alternativas remotas para a continuidade. No primeiro momento, as medidas tomadas foram de acordo com as evidências científicas – ainda que tenha havido um movimento de negação – buscando proteger as populações dos impactos imediatos de uma pandemia: os adoecimentos e mortes.

Esse afastamento social impactou a socialização, o desenvolvimento emocional, cognitivo e cultural das crianças, gerando a necessidade de refletir sobre as consequências dessa ruptura e sobre como reconstruir as condições necessárias para que a escola retomasse seu papel central nesse processo formativo, visto que, o isolamento social provocou diversos impactos no desenvolvimento das crianças, conforme apontam muitos estudos (Rocha, 2021; Fernandes *et al.*, 2023; Ribeiro & Clímaco, 2020; Santos *et al.*).

Há que se considerar, ainda, que o cenário se transformou radicalmente no âmbito educacional. As escolas e outras instituições de ensino implementaram a suspensão das atividades presenciais, dando início a uma desafiadora jornada para garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Esse esforço resultou em uma rápida adaptação para viabilizar o ensino em formato remoto. É possível afirmar que essa transição desnudou a desigualdade já existente, evidenciando problemas como o acesso limitado à tecnologia e à internet, bem como as dificuldades enfrentadas por professores, estudantes e suas famílias para se adequarem a essa nova dinâmica. Além disso, a pandemia expôs lacunas estruturais no sistema educacional, como a falta de formação específica para o ensino remoto e a carência de suporte emocional e pedagógico para lidar com as demandas desse período, ampliando ainda mais as disparidades entre diferentes contextos socioeconômicos.

Para a educação, especificamente, essa situação impôs desafios que vão além da reorganização do ensino, demandando um olhar crítico e comprometido com mudanças estruturais, envolvendo modificações nas bases que sustentavam o funcionamento do determinado contexto. Nesse sentido, na maioria dos casos, os profissionais educacionais e, especificamente, os professores, tiveram que lidar com a falta de capacitação para o uso de ferramentas digitais e com o desafio de manter a qualidade do ensino em um ambiente virtual. Por outro lado, as famílias, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, enfrentaram a sobrecarga de acompanhar o aprendizado das crianças enquanto lidavam com os impactos econômicos e emocionais da pandemia (Sousa Santos, 2020).

As atividades de ensino remoto mostraram-se inadequadas para atender às necessidades e especificidades da Educação Infantil, evidenciando limitações significativas para o desenvolvimento integral das crianças. Esse formato dificultou a promoção de interações sociais e atividades lúdicas, elementos essenciais nessa etapa, que depende fortemente de experiências práticas e do convívio direto com outras crianças e professores.

Além disso, o ensino remoto trouxe à tona questões pedagógicas fundamentais para o campo educacional como um todo. Na Educação Básica e no Ensino Médio, surgiram preocupações com o impacto do isolamento social na aprendizagem cognitiva e socioemocional dos estudantes. Embora cada faixa etária tenha enfrentado desafios particulares, um ponto em comum foi a preocupação

generalizada com os impactos socioemocionais, que afetaram alunos, professores e famílias durante esse período.

Após todas as mudanças nas diversas relações no mundo todo, o cenário educacional sofreu também muitos impactos. Ainda não passou, Vidal (2022)<sup>1</sup> sugere que ‘estamos em momento de avaliação’, isso significa considerar que “o exercício de olhar para o passado é necessário para se pensar como será nosso futuro e nosso presente próximo”. É nesse sentido que a conjuntura atual nos convoca a realizar pesquisas sobre: a) Como as instituições e comunidade escolar estão lidando com o retorno das atividades escolares presenciais? b) Quais foram os impactos na interação social das crianças? c) Quais são os efeitos pós-pandemia nos processos de ensino e aprendizagem e, principalmente, como tem sido a ação dos professores nesse período?

Essas reflexões são imprescindíveis em relação ao retorno às atividades escolares presenciais, pois esse momento representou um marco significativo na reestruturação da educação após os desafios impostos pela pandemia. As instituições de ensino e a comunidade escolar enfrentaram uma série de adaptações para assegurar a segurança e o bem-estar de alunos, professores e famílias. Nesse contexto, medidas como a implementação de protocolos sanitários, o reforço da comunicação entre escola e famílias, e o suporte psicológico a todos os envolvidos foram essenciais para garantir uma transição mais tranquila.

Diversas escolas adotaram modelos híbridos temporários e realizaram ajustes curriculares para mitigar as lacunas de aprendizagem acumuladas durante o período de ensino remoto. No que diz respeito à interação social das crianças, os impactos foram evidentes. O isolamento prolongado causou dificuldades no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, especialmente entre as crianças pequenas. Muitas demonstraram ansiedade ao retomar as interações presenciais e enfrentaram desafios para restabelecer vínculos sociais e conviver em grupo.

Desse modo, os efeitos pós-pandemia nos processos de ensino e aprendizagem foram amplos. Uma das principais consequências foi a defasagem nas competências básicas, como leitura, escrita e matemática, além das questões motoras, com maior impacto sobre estudantes de contextos socioeconômicos

---

<sup>1</sup> Informação fornecida pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Diana Gonçalves Vidal na aula Inaugural do PPEdu, em Londrina, em 17 de março de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZzXiOsn95D0>

vulneráveis. (Castelli; Delgado, 2021)

Por outro lado, a pandemia também impulsionou a incorporação de ferramentas digitais no cotidiano escolar, pois houve a necessidade do uso da tecnologia como suporte ao ensino presencial. Para lidar com essas novas realidades, os professores passaram a adotar estratégias mais dinâmicas, o que gerou a necessidade de repensar e ressignificar suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a atuação dos professores nesse período foi de extrema importância para a continuidade do ensino remoto.

Os docentes demonstraram grande preocupação em readequar seus planos de ensino e metodologias para atender às necessidades emergentes das crianças. Além disso, muitos buscaram capacitação em tecnologias educacionais e práticas voltadas para o desenvolvimento socioemocional desde o período de isolamento social. No entanto, a exaustão docente também foi um fator marcante, já que a retomada das atividades presenciais trouxe consigo demandas ampliadas e novas responsabilidades. Assim, o retorno às aulas presenciais tem sido um processo desafiador e um marco histórico para a educação.

É certo que sempre tivemos entraves e problemáticas sociais, como considera Sousa Santos (2020) ao refletir que o mundo tem vivido em permanente estado de crise desde a década de 1980, quando o neoliberalismo foi se impondo como a versão dominante do capitalismo, que foi cada vez mais se sujeitando à lógica do setor financeiro, mas é certo que as angústias se acentuam e se redimensionam em momentos de crise como a que vivemos na pandemia, pela forma como impactou o mundo todo de maneira rápida e inesperada.

Embora o pico pandêmico já tivesse passado no início da escrita desta pesquisa, ainda não era possível afirmar que estávamos livres do coronavírus, apesar de o relaxamento de medidas como o uso obrigatório de máscaras, o distanciamento social e outras recomendações de saúde pública já tivessem indicado um controle mais brando.

A esse respeito, Vidal (2022) teceu questões para se pensar e refletir a pandemia no cenário educacional, questionando o que nós aprendemos após dois anos de pandemia; quais os impactos sobre a cultura escolar e quais os efeitos desse “novo normal” para a formação docente. A autora considera importante pensarmos sobre esses impactos para as pesquisas em educação, visto que, a pandemia nos deu novas perspectivas sobre as desigualdades na escola e sobre as



demandas de enfrentamento tão necessárias à realidade educacional.

Em uma mesma direção, este estudo surgiu de questionamentos acerca da atual conjuntura – caracterizada por desafios e inconsistências nos processos formativos – especificamente com a Formação de Professores para a infância, incluindo a própria trajetória formativa enquanto professora e pesquisadora. A escolha desse grupo geracional, a Infância, é, particularmente, um grande desafio porque no momento formativo no Curso de Licenciatura em Educação Física, o foco do currículo esteve direcionado a outras etapas e modalidades de ensino: o Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino médio e as modalidades EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Educação Especial.

Por essa razão, pensar sobre os enfrentamentos vividos pelas crianças e seus professores da Educação Infantil dialoga com a fase inicial de atuação como professora de Educação Física na Educação Infantil, quando houve a possibilidade de pensar e direcionar olhares e intencionalidades para com esse nível escolar, mas que, por conta da pandemia, essa nova experiência foi fortemente marcada por novos desafios e necessidades.

Essa situação ocorreu com o início do trabalho docente com crianças da Educação Infantil em um contexto pandêmico, por meio do ensino presencial em uma escola particular. Em 2020, entidades representativas das escolas privadas pressionaram os governos estaduais e municipais para a retomada das atividades presenciais, argumentando que possuíam melhores condições e recursos para implementar os protocolos de higiene necessários.

Diante desse cenário, a atuação docente abrangeu turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, seguindo rigorosamente as orientações estabelecidas no protocolo de retorno da Secretaria de Educação e do Esporte do Paraná (SEED). As atividades foram organizadas de forma híbrida: alguns estudantes frequentavam a escola presencialmente, enquanto outros participavam de forma síncrona por meio de plataformas digitais ou de forma assíncrona por meio de recursos pedagógicos, como textos, atividades práticas e teóricas, vídeos e materiais alternativos.

Durante esse período, surgiram diversos desafios, como a necessidade de acolher as crianças, de criar um ambiente seguro e motivacional para o aprendizado para os que estavam na escola e para os que estavam em casa e, simultaneamente, a consolidação do trabalho como professora. Esse processo

envolveu a retomada do estudo de conteúdos específicos da Educação Física, o aprofundamento nos documentos norteadores da educação e o envolvimento ativo nas experiências pedagógicas, principalmente na Educação Infantil.

Em relação às crianças da Educação Infantil, foi possível perceber que enfrentaram barreiras significativas no acesso às experiências educativas fundamentais para a socialização e para os desenvolvimentos cognitivo e emocional. As crianças apresentavam comportamentos dispersos, dificuldade para se adaptar à rotina da escola, resistência em cumprir algumas regras e necessitavam ser estimuladas para interagir.

Também foi possível perceber como o fechamento das escolas e a suspensão de atividades presenciais comprometeram a possibilidade de efetivar os objetivos e finalidades fundamentais da Educação Infantil, os eixos norteadores conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer (Brasil, 2017) além da aprendizagem lúdica e a construção de vínculos com outras crianças e, até mesmo com os professores e demais funcionários da escola. O impacto da pandemia não afetou apenas o formato de ensino, mas também alterou a relação entre as crianças e o ambiente escolar, modificando suas experiências e seus processos de socialização e interação com o mundo. “A infância na quarentena tem transformado as rotinas das crianças, imaginários, práticas e corpos, que são midiaticamente expressos” (Pontes; Neves, 2020, p. 94).

As tensões e reflexões durante esse período evidenciaram ainda mais a complexidade da profissão docente, que é um processo contínuo de desenvolvimento, marcado por desafios, aprendizagens, ressignificações e novas possibilidades. Assim, em consonância com a inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado na Universidade Estadual de Londrina e, com a participação efetiva nas atividades relacionadas ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica - GEPEITC/CNPq-UEL, os caminhos percorridos têm sido de descobertas, lutas e ressignificação pessoal e profissional.

Assim, desde 2020 além de vivenciar a experiência da docência com as crianças, as possibilidades de trocas com demais profissionais que atuam na Educação Infantil, têm corroborado para um processo de (re) pensar o sentido de educar as crianças em um contexto marcado pela diversidade cultural, social e formativa. Por meio do GEPEITC, houve a possibilidade de estabelecer diálogos com as professoras que atuam com crianças entre 4 e 5 anos na fase pré-escolar no

município de Terra Boa, localizado no Noroeste do Paraná. Essas profissionais participam, desde 2019, de um programa de formação continuada oriundo da parceria entre a Universidade Estadual de Londrina, por meio do GEPEITC e do Projeto Integrado de Pesquisa e Extensão intitulado de “CRITinfância: formação de professores para a Educação da Infância em tempos de travessia” que iniciou em 2020 e continua desenvolvendo diálogos com o respectivo município.

As atividades têm sido desenvolvidas desde 2019 pela docente coordenadora do GEPEITC. Em 2020, o grupo intensificou o vínculo com as professoras, em resposta aos desafios impostos pela pandemia. A partir desse contato, caracterizado por trocas de experiências e discussões sobre as práticas pedagógicas em andamento, os membros do grupo de estudo, juntamente com a docente coordenadora, perceberam a necessidade de organizar um evento que abordasse os desafios enfrentados pelas professoras da Educação Básica durante o período pandêmico. “Dentro deste contexto, vislumbramos a possibilidade de fundamentar esse universo educacional por meio da elaboração de um projeto de formação de professores para a Educação da Infância[...]” (Nakata, 2024, p. 78).

Por conseguinte, foi desenvolvido o “IV Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Infância, Educação e Teoria Crítica” com o tema “CRITinfância: novas trilhas e sentidos para a educação da infância em tempos de resistência”. “O respectivo evento ocorreu entre os dias 06 e 09 de outubro de 2020, de maneira on-line, pelo canal CRITinfância UEL do YouTube. Além disso, contou com uma carga horária de 50 horas e foi totalmente gratuito”. (Nakata, 2024, p. 25)

A escolha do grupo para a pesquisa se deu a partir de angústias e tensões pessoais a respeito do retorno presencial das atividades pós-pandemia e interesse na temática, já que estávamos em um movimento de refletir sobre as necessidades formativas, bem como todos os desafios pedagógicos daquele momento juntamente com as professoras da Educação Básica. Além de considerar o espaço de formação continuada uma oportunidade de observar as reflexões e troca de experiências entre as docentes a respeito de suas ações e formas de lidar com os desafios do retorno presencial, identificando os efeitos do período pós-pandemia nas suas práticas pedagógicas e as possibilidades de enfrentamento.

É certo que tal concepção resulta de constantes transformações socioculturais, com significativas mudanças nas representações e nos papéis da criança na sociedade, bem como do empenho de pesquisadores e profissionais da

educação em valorizar este tempo tão importante da vida. Segundo Sarmento (2011), as representações da infância se modificam em diferentes períodos históricos, tornando relevante e necessário investigá-la em um momento pós-pandemia. Esse período é marcado por grandes transformações que precisam ser atentamente estudadas e refletidas, especialmente em relação ao processo de acolhimento no retorno das atividades presenciais na escola.

A inquietação que originou a produção desta pesquisa tem como ponto de partida as indagações sobre a qualidade do processo de formação continuada de professores, especialmente no que se refere à infância, considerando o cenário dos anos de 2020 e 2021, períodos marcados pelo ápice da pandemia de COVID-19. Esta pandemia resultou na suspensão do ensino presencial em todas as instituições educativas, bem como na retomada das atividades presenciais. Nesse contexto, muitas pesquisas já apontam diversas inconsistências no processo de formação dos professores, especialmente no que diz respeito ao olhar crítico sobre a docência. Essas inconsistências revelam fragilidades que se distanciam do trabalho pedagógico intencional e do ensino voltado para a emancipação humana.

Em relação ao desenvolvimento da hipótese da pesquisa, considerou-se que a pandemia de COVID-19 gerou efeitos significativos em todos os âmbitos sociais. Dentre esses efeitos, destacam-se desafios no campo da educação, especialmente no retorno das atividades presenciais na primeira etapa de ensino, a Educação Infantil, colocando em relevo algumas inconsistências formativas para o trato e enfrentamento desses desafios por parte dos docentes. Desse modo, a hipótese do estudo sugere que um processo de formação continuada de professores pode ser um caminho para a identificação, reflexão e ressignificação das práticas docentes nesse cenário.

Diante disso, a **tese da pesquisa** defende que a formação continuada de professores pelos limiares de uma teoria crítica humanizadora potencializa a prática pedagógica de professores que atuam na Educação Infantil. A partir desta base teórica, é possível analisar a realidade existente e a partir disso buscar novos olhares para os enfrentamentos, como no caso da pandemia.

Nesse sentido, o **problema de pesquisa** foi: Como a formação continuada de professores pode contribuir para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando os efeitos pós-pandemia de COVID-19? O respectivo problema tem como cerne a preocupação com a ação docente no período

pós-pandemia, buscando identificar como os professores se adequaram às novas demandas do processo de retomada presencial das crianças na Educação Infantil, no que diz respeito à responsabilidade de possibilitar condições para que as crianças pequenas tivessem acesso a um ensino lúdico e emancipatório.

Sendo assim, o **objetivo geral** é investigar as contribuições da formação continuada nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando os efeitos pós-pandemia de COVID-19. Os **objetivos específicos** são: a) Refletir sobre o lugar da Educação e da Educação Infantil no cenário brasileiro considerando o contexto da pandemia e o período pós-pandemia; b) Refletir sobre a Infância e a Educação Infantil do ponto de vista histórico, legal e pedagógico; c) Identificar e analisar os principais desafios e tensões no campo da formação continuada de professores e em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas no retorno das atividades presenciais na educação infantil.

Os referidos objetivos específicos foram elaborados com elementos indispensáveis para compreender os efeitos pós-pandemia na prática pedagógica das participantes do estudo, uma vez que, ocupam-se em desvelar importantes elementos que integram a temática, como o lugar da Educação e, especialmente, a Educação Infantil no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Ainda, trata-se da trajetória da Educação Infantil, ademais, ao analisar as contribuições do processo de formação continuada para as práticas pedagógicas pós-pandemia e identificar as necessidades formativas do grupo, oportunizam-nos a análise sobre os efeitos pós-pandemia que buscamos interpretar.

A **metodologia** da pesquisa é de natureza qualitativa e caracteriza-se como um estudo bibliográfico fundamentado na Teoria Crítica da Sociedade e em autores que abordam a infância e a Educação Infantil, estabelecendo conexões com essa base teórica, como Walter Benjamin e Hannah Arendt. Além disso, foi realizada uma pesquisa de campo com professores que atuam em instituições públicas na etapa da Educação Infantil no município de Terra Boa, localizado no Noroeste do Paraná, bem como com a professora formadora. Esses profissionais participam de um programa de formação continuada oriundo da parceria entre o referido município e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica (GEPEITC/CNPq-UEL) da Universidade Estadual de Londrina.

O programa faz parte do Projeto Integrado de Pesquisa e Extensão intitulado "CRITinfância: formação de professores para a educação da infância em

tempos de travessia”, vinculado à Universidade Estadual de Londrina. Foram convidadas vinte professoras que atuam com crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil. Após o convite, cinco professoras aceitaram participar do estudo, mas, ao longo do processo, apenas quatro continuaram até o fim da pesquisa.

Inicialmente, como instrumento para a geração de dados, foram propostas entrevistas com questões abertas semiestruturadas e rodas de conversa via *Google Meet*, em função da distância entre a cidade da pesquisadora e as professoras participantes. O objetivo era compreender o objeto de estudo e construir um material didático. Não se pretendia estabelecer um protocolo ou receituário, mas criar um recurso com narrativas sobre a trajetória do processo, além dos conhecimentos e saberes elaborados durante o programa de formação. No entanto, durante o desenvolvimento da pesquisa, tornou-se necessário readequar a metodologia para atender melhor às demandas do grupo participante. Assim, o instrumento de geração de dados foi alterado para um questionário estruturado com perguntas abertas.

A readequação metodológica da pesquisa foi necessária devido às circunstâncias vivenciadas pelas professoras participantes, que, ao longo do processo, optaram por não dar continuidade às demais etapas previstas inicialmente. Tal situação refletiu as dificuldades enfrentadas pelas docentes, possivelmente relacionadas às múltiplas demandas de sua rotina profissional e pessoal, intensificadas pelo contexto do pós-pandemia.

Diante disso, foi necessário reavaliar as estratégias de geração de dados para garantir que as contribuições do grupo ainda pudessem ser registradas, respeitando as condições e limitações das participantes. Conforme o exposto, a escolha de substituir os instrumentos iniciais por um questionário estruturado com perguntas abertas representou um esforço para adaptar a pesquisa às possibilidades do grupo, permitindo que as professoras compartilhassem suas percepções de forma mais acessível e prática.

Essa reconfiguração metodológica pôde preservar a viabilidade da pesquisa e assegurar a qualidade das informações geradas, evidenciando a importância de alinhar os instrumentos de geração de dados às necessidades e contextos dos participantes em pesquisas, visto que, a participação é voluntária.

Considerando a relevância do tema para a comunidade acadêmica e para a sociedade, a pesquisa busca contribuir para os esforços de diversos

estudiosos que se dedicam a compreender as especificidades, os paradigmas e as perspectivas envolvidos nas relações das crianças com o mundo e nos sentidos que elas atribuem às suas experiências (Santos, 2015). Portanto, ao abordar os impactos da pandemia sobre a infância e os desafios enfrentados pelas práticas pedagógicas, a pesquisa visa também refletir sobre como a Educação Infantil precisou lidar com a perda de condições essenciais para seu funcionamento. Desse modo, importou-nos discutir como as finalidades e os objetivos da Educação Infantil ficaram prejudicados e quais estratégias poderiam ser pensadas para reconstruir essas bases no cenário pós-pandemia, garantindo o direito à educação e às experiências formativas essenciais para as crianças

Diante desse contexto, torna-se essencial uma investigação que explore os efeitos da pandemia no retorno às atividades presenciais no ambiente escolar, especialmente sob a perspectiva dos professores. O objetivo é contribuir para o avanço das investigações e discussões sobre o impacto da pandemia nas questões relacionadas à formação docente e às práticas pedagógicas, em uma abordagem que se aproxima da realidade escolar e suas dinâmicas.

Como bem colocou Arendt (2016), é na infância que as crianças saem do espaço privado e adentram na esfera pública por meio da educação escolarizada. Esse momento requer professores que possuam condições formativas para desenvolver um trabalho pedagógico que supere a ideia de “cuidador”, visto que, nessa fase as crianças estão começando a construir concepções de mundo, apreendidas no contexto familiar e consolidadas na escola.

Certamente, em um cenário pós-pandemia, as práticas pedagógicas necessitam de adequação às novas demandas do processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, no acolhimento das crianças na fase de ressocialização. É importante compreender esse período de transição, visto que, as crianças estão saindo da esfera pública (casa, lar, família) e retornando para o espaço público (escola) em um período diferente e desafiador.

Os desafios que se encontram nos espaços escolares envolvem não só as crianças, mas também os professores, que são os responsáveis diretos por essa acolhida. Como Arendt (2016) explica, as crianças são como estrangeiros em um mundo desconhecido e aos adultos cabe a responsabilidade por direcioná-las. Assim também deve acontecer com essa ressocialização escolar no período pós-pandemia. Pautando-se nos ideários de Walter Benjamin sobre Memórias, Histórias

e Narrativas, compreendo que a Pandemia de COVID-19 configurou um evento histórico que deve ser estudado, escrito e documentado também pelas lentes de nós pesquisadores da educação.

Portanto, promover essas discussões sobre a docência para a Infância, em um período histórico e incerto como o retorno das atividades formativas escolares pós-pandemia requer uma nova postura docente. Nesse sentido, a relevância da pesquisa para a comunidade acadêmica e para a sociedade, destaca-se no empenho em investigar os saberes e conhecimentos sobre a relação entre Educação e Infância, aprofundando o entendimento acerca das formas de reconhecimento de suas especificidades, paradigmas e perspectivas que se apresentam nas relações estabelecidas pelas crianças com o mundo. Nesse sentido, há a evidente necessidade da responsabilidade com a formação continuada de professores para o reconhecimento das inconsistências, angústias e desafios formativos pós-pandemia aos quais se apresentaram sem aviso à profissão docente.

A discussão do estudo foi estruturada em quatro momentos que se apresentam em seções. Na **primeira seção**, intitulada “Da pandemia ao contexto pós-pandêmico: reflexões sobre o lugar da Educação Infantil no cenário brasileiro”, discutiu como se deu o processo da COVID-19 no Brasil e no mundo, como todas as instâncias da sociedade foram afetadas e como isso se deu no campo educacional, especialmente no que se refere aos desafios relativos ao ensino remoto na Educação Infantil. Nessa discussão, a pandemia escancarou desafios educacionais antigos, requerendo dos profissionais da educação, um movimento de reflexão e resignificação para garantir os direitos de aprendizagem das crianças em um contexto atípico. A seção demonstrou o surgimento da necessidade de se repensar a educação da infância em tempos de crise.

A **segunda seção** Infância e Educação Infantil: concepções históricas legais e pedagógicas, apresentou uma breve contextualização histórica, legal e pedagógica sobre a Educação Infantil. Tais reflexões demonstram o longo processo de reconhecimento da infância como uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois, apenas a partir da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil foi formalmente reconhecida como um direito da criança e um dever do Estado, superando visões assistencialistas e reafirmando seu caráter educativo. Esse avanço foi consolidado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que a estabeleceu como a primeira etapa da



Educação Básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 reforçaram essa perspectiva ao introduzir diretrizes pedagógicas voltadas para o brincar, as interações e as experiências significativas como elementos centrais para a aprendizagem.

Do ponto de vista pedagógico, essas concepções destacam a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, reconhecendo que o desenvolvimento infantil ocorre em um ambiente que precisa valorizar tanto as necessidades básicas quanto a exploração do mundo por meio de experiências ricas e interações com os outros. A formação e a valorização dos profissionais da Educação Infantil também são pilares fundamentais dessas concepções, uma vez que a qualidade do atendimento e das práticas pedagógicas está diretamente ligada à qualificação dos professores.

Na **terceira seção**, intitulada de "Da formação docente na Educação para a Infância: delineando o estudo", apresentou uma breve contextualização sobre a Formação Continuada de Professores da Educação Infantil e os desafios presentes em favor de uma atuação comprometida com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nesse contexto, a formação continuada é compreendida como um processo permanente que complementa a formação inicial, capacitando os professores para enfrentar desafios pedagógicos, adaptar-se às mudanças sociais e culturais e desenvolver práticas mais críticas e reflexivas. O estudo demonstrou que esse momento formativo não tem fim e possibilita, para além da construção de novos saberes e conhecimentos, a oportunidade de o professor tecer ressignificações pedagógicas para responder às demandas de um contexto educacional em constante transformação e crises, como no caso da pandemia de COVID-19.

Ainda, apresentou o percurso metodológico da pesquisa, a qual se trata de um estudo bibliográfico com uma pesquisa de campo com professores que atuam na Educação Infantil, especificamente com crianças de fase pré-escolar e, que participam de um programa de formação continuada, oriundo da parceria entre um município do noroeste do Paraná e um grupo de pesquisa de uma Universidade Pública do Norte do Paraná, somado a narrativas da professora formadora. Como instrumento de geração de dados adotou-se um questionário com perguntas

estruturadas. Os resultados foram organizados por categorias: 1) Concepções pessoais e profissionais; 2) Impressões sobre Docência e Pandemia e 3) Formação continuada de professores e as práticas pedagógicas pós-pandemia.

A análise de dados da presente pesquisa, está fundamentada nos pressupostos teóricos da Teoria Crítica da Sociedade. Esta abordagem teórica contribui na interpretação dos fenômenos sociais no contexto atual, compreendendo como fatores econômicos, políticos, sociais e culturais interagem para gerar desigualdades e desafios no cenário educacional. Ainda, orienta a análise ao focar na compreensão das estruturas sociais e nos mecanismos históricos que sustentam as dinâmicas de opressão, dominação e exclusão. No contexto da pandemia e seus efeitos no ambiente escolar, a análise considera como esses elementos impactaram as práticas pedagógicas das professoras, trazendo à tona desafios estruturais e emocionais decorrentes desse cenário

A discussão baseada nas perspectivas teóricas de Hannah Arendt e da Escola de Frankfurt, permite uma compreensão mais profunda das questões sociais, políticas e educacionais que afetam a Educação Infantil e a Formação de Professores e como essas questões foram afetadas pela pandemia. Ademais, a pesquisa pode trazer novas perspectivas para a formação continuada de professores, especialmente no contexto pós-pandemia, quando as práticas pedagógicas para a infância precisaram ser repensadas e ressignificadas.

## 1.2 PESQUISAS PRELIMINARES

Empreender uma pesquisa cujo objeto central se insere em um momento histórico como a pandemia de COVID-19 – na qual estão em relevo repercussões sem precedentes de impactos sociais, culturais, econômicos e históricos – envolve uma análise profunda do contexto e do que se tem produzido sobre a temática. Ademais, investigar e estudar o momento pós-pandemia, significa assumir o compromisso de ajudar a escrever e a reescrever a história.

Em se tratando dos efeitos do período pós-pandemia para a formação de professores, seja inicial ou continuada; ou para a ação e atuação docente e até mesmo para a educação de modo geral, as pesquisas constituem potentes elementos para uma possível compreensão dessa nova realidade. Por

consequente, realizou-se uma busca sistemática de produções acerca do tema.

Desse modo, constatamos que o exercício de uma busca sistematizada contribuiu para que pudéssemos entender a abrangência das produções científicas em diferentes contextos como artigos em periódicos, teses e dissertações, pesquisas apresentadas em congressos da área, entre outros tipos de produção. É oportuno destacar, que em 2020 já havia pesquisas sobre os efeitos e/ou impactos pós-pandemia, e com o fluxo de novas produções, os anos seguintes foram aumentando como o esperado, uma vez, que a temática da pandemia foi fundamental para as investigações de todas as áreas de conhecimento.

Tal fato, certamente se deve pela necessidade cada vez maior de se investigar as problemáticas desse período posterior à pandemia e de muitas pesquisas serem de fato publicadas um tempo depois de sua elaboração. Logo, o aumento das produções científicas no período pós-pandemia reflete uma resposta direta às complexas problemáticas desencadeadas naquela conjuntura, pois, a pandemia de COVID-19 trouxe à tona desafios sociais, econômicos, educacionais, psicológicos e de saúde pública que demandaram muita análise e investigação. Nesse contexto, a ciência emergiu como uma ferramenta crucial para compreender e propor soluções para os impactos sentidos em diversas esferas da sociedade.

Além disso, muitas pesquisas realizadas durante a pandemia exigiram um tempo significativo para coleta de dados, análises e elaboração de conclusões, o que explica o fato de muitas publicações terem ocorrido apenas posteriormente. Esse crescimento das produções científicas evidencia não apenas a relevância do contexto pandêmico como objeto de estudo, mas também a mobilização da comunidade acadêmica para identificar e atender às novas demandas sociais. Nesse sentido, o movimento destaca a necessidade contínua de se investigar fenômenos complexos como os impactos da pandemia, promovendo reflexões sobre desigualdades, vulnerabilidades e caminhos para a reconstrução e ressignificação das práticas sociais, como na área da educação.

A busca iniciou em 2021 com o recorte temporal de 2020 a 2021. No ano seguinte foi de 2020 a 2022 e por fim, estabeleceu-se como recorte temporal o período de 2020 a 2023, considerando que seria o intervalo em que emergiriam as pesquisas sobre o pós-pandemia e seus efeitos. As bases de dados selecionadas para essa investigação foram *Scielo*, *Google Acadêmico*, *Microsoft Academic Search* e *Periódicos CAPES*. Para os descritores, optou-se pelos seguintes termos: “efeitos

*pós-pandemia” OR “impactos pós-pandemia”; “Pós-pandemia” AND “formação de professores OR educação”; e “Desafios pós-pandemia” AND “formação de professores OR educação”.*

Inicialmente, a busca foi direcionada exclusivamente a artigos científicos. No entanto, foi ampliada para incluir diferentes tipos de produções acadêmicas, como capítulos de livros, teses e dissertações, abrangendo um panorama mais amplo das produções científicas sobre o tema. Os resultados obtidos de todas as buscas estão sistematizados no **Quadro 1**.

**Quadro 1** – Pesquisas preliminares

DESCRITORES	SCIELO	GOOGLE ACADÊMICO	MICROSOFT ACADEMIC SEARCH (SEMANTIC SCHOLAR)	PERÍODICOS CAPES	TOTAL
“Efeitos pós-pandemia” or “Impactos pós pandemia”	30 resultados	14.300 resultados	305 resultados	5 resultados	14.640
“Pós-pandemia” and “formação de professores or educação”	8 resultados	3.260 resultados	45 resultados	7 resultados	3.320
“Desafios pós-pandemia” and “formação de professores or educação”	1 resultado	38 resultados	3 resultados	7 resultados	49

**Fonte:** Autora (2023)

O objetivo da busca foi encontrar os trabalhos científicos que versavam sobre a temática dos efeitos e impactos pós-pandemia, de modo geral e na educação. O primeiro descritor trata dos efeitos e impactos pós-pandemia de forma geral. Em razão disso, os resultados aparecem numericamente muito maior, por considerar todas as áreas do conhecimento, isto é, foram encontrados, por exemplo, trabalhos científicos que versavam sobre os efeitos e/ou impactos da pandemia na economia brasileira, no segmento da construção civil, no trabalho informal, na saúde e na educação em suas diversas especificidades, entre outros.

Ao total foram encontrados 14.640 resultados. Os números variaram

entre as bases de dados, sendo que na plataforma *Scielo* apareceram trinta resultados, no *Google Acadêmico* 14.300 resultados, no *Microsoft Academic Search* foram 305 resultados e no Periódico CAPES cerca de cinco resultados.

Já no segundo descritor, a busca foi mais delimitada com o propósito de identificar pesquisas que discutem sobre os efeitos e/u impactos da pós pandemia na formação de professores e na educação. Ao total foram encontrados 3.320 resultados. Na base de dados *Scielo* pôde-se obter oito resultados e três pesquisas tiveram melhor confluência com o objeto de estudo, a saber: a) *Os desafios da universidade pública pós-pandemia da covid 19: o caso brasileiro* (Cavalcanti, 2021); b) *Possíveis reconfigurações dos modelos educacionais pós-pandemia* (Gatti, 2020) e, c) *Democracia e educação escolar em tempos de pós-pandemia* (Rodrigues, 2023). A aderência ou não dos trabalhos ao tema da pesquisa deu-se por meio de uma leitura sistematizada.

No *Google Acadêmico* encontrou-se o maior número de resultados, os quais totalizaram 3.260. Ao aprofundar a investigação, alguns trabalhos se aproximaram ao objeto de estudo: *Perspectivas para a formação de professores pós-pandemia: um diálogo* (Gatti, 2021); *Tópicos para (re)pensar os rumos para a Educação Infantil (pós) pandemia* (Barbosa; Gobbato, 2021); *Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia* (Barros et al., 2021); *Formação docente: lidando com a emoção do estudante no pós-pandemia* (Vanin, Augustin; Goldmeyer, 2022); *Formação continuada de professores com metodologias ativas e tecnologias digitais: em busca de práticas pedagógicas inovadoras durante e pós-pandemia* (Silva, 2022); *A importância do acolhimento na Educação Infantil: um olhar pós-pandemia COVID-19* (Battistela, 2022).

Na base de dados *Microsoft Academic Search* foram encontrados quarenta e cinco resultados, mas somente cinco trabalhos realmente dialogam com a formação de professores e/ou educação: a) *Indisciplina ou problemas socioemocionais: dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas na Educação Infantil no pós-pandemia* (Sousa, 2021); b) *Formação continuada de professores e o uso das tecnologias da informação e comunicação: pós-pandemia COVID-19* (Dupont; Lemes, 2023); c) *Educação na Pandemia e no Pós-Pandemia* (Alarcão, 2021) e, d) *Educação Infantil na pandemia e pós-pandemia: reflexões sobre o emparedamento das crianças* (Castelli; Delgado, 2021) e) *Crianças e Distanciamento Social: breve análise de uma proposta pública para a Educação*

*Infantil* (Ribeiro, 2020).

No que se refere à busca no *Periódico CAPES*, foram encontrados sete resultados, mas somente três versavam sobre o pós-pandemia: *Perspectivas para a formação de professores pós-pandemia: um diálogo* (Gatti, 2021); *O ensino universitário nos últimos dez anos: indicações para um contexto pós-pandemia* (Silva; Aguiar, 2021) e *Emotional competencies and teaching practice in the reopening of peruvian schools after the COVID-19 pandemic* (Gonzales-Sánchez, 2023).

A escolha do terceiro descritor se deu a partir de uma possibilidade de outros autores entenderem os efeitos e/ou impactos como desafios, assim, redigimos o descritor como “Desafios pós-pandemia” and “formação de professores or educação”. Foram encontrados ao todo quarenta e nove resultados, sendo um resultado oriundo da base de dados *Scielo*; trinta e oito resultados do *Google Acadêmico*, três resultados no *Microsoft Academic Search* e sete resultados no *Periódico CAPES*, os quais são os mesmos encontrados no descritor anterior. O único trabalho encontrado no *Scielo* foi *Os desafios da universidade pública pós-pandemia da Covid-19: o caso brasileiro* (Cavalcanti, 2021).

Dos trinta e oito trabalhos obtidos no *Google Acadêmico* apenas dois tratavam realmente do que estávamos investigando: *Os desafios da docência em tempos de pandemia de COVID-19: um “soco” na formação de professores* (Fabris; Pozzobon, 2020) e *Formação continuada em tempos de pandemia de COVID-19* (Filho; Menezes, 2021)

No *Microsoft Academic Search*, foram encontrados três trabalhos: *Os desafios da recomposição das aprendizagens no pós-pandemia: um estudo na EEMTI Tabelião José Pinto Quezado* (Da Silva; Correia; Pereira, 2023), *Formação docente, tecnologias e os desafios pós-pandemia* (Mattos, 2023), *Os saberes construídos na formação a partir dos sentidos atribuídos por professores da Educação Básica do Recife/PE: caminhos para desafios pós-pandemia* (Silva; Aguiar, 2020).

A pré-seleção dos trabalhos científicos sobre questões do pós-pandemia foi realizada por meio da leitura de todos os resumos. Em seguida, foram selecionados alguns textos que estavam mais diretamente ligados à temática da presente pesquisa, bem como seu pressuposto teórico e, assim, puderam contribuir com o referencial teórico e com as reflexões do estudo. No quadro abaixo consta uma breve explicação contendo o título, a fonte, autor e objetivo geral, conforme

quadro 2.

**Quadro 2 – Trabalhos científicos selecionados**

<b>TÍTULO</b>	<b>FONTE</b>	<b>AUTOR</b>	<b>OBJETIVO GERAL</b>
Educação Infantil na pandemia e pós-pandemia: reflexões sobre o emparedamento das crianças (Artigo)	<i>Microsoft Academic Search</i>	Castelli; Delgado (2021)	Despertar um olhar sensível e reflexivo sobre os efeitos da pandemia e da pós pandemia no grupo social da pequena infância e suas implicações para o campo pedagógico da Educação Infantil
Crianças e Distanciamento Social: breve análise de uma proposta pública para a Educação Infantil. (Artigo)	<i>Microsoft Academic Search</i>	Ribeiro (2020)	Indica alguns efeitos do distanciamento que as crianças pequenas matriculadas na rede pública de ensino estão suscetíveis no período de pandemia da doença COVID-19, com destaque à ruptura com as vivências e experiências promovidas nos Centros Municipais de Educação Infantil.
Possíveis reconfigurações dos modelos educacionais pós-pandemia (Artigo)	<i>Scielo</i>	Gatti (2020)	Analisar os impactos da pandemia de Covid-19 na gestão educacional em diferentes níveis, com foco na educação básica.
Democracia e educação escolar em tempos de pós-pandemia (Artigo)	<i>Scielo</i>	Rodrigues (2023)	Colocar em evidência alguns apontamentos para se pensar a educação escolar em tempo de pós-pandemia.
Perspectivas para a formação de professores pós-pandemia: um diálogo (Artigo)	Google acadêmico	Gatti (2021)	Discutir a formação de professores no Brasil, diante do cenário da pandemia, apontando para as possíveis estratégias a serem adotadas por Instituições de Ensino Superior, no âmbito de cursos de formação docente, durante e após a pandemia.
Tópicos para (re)pensar os rumos para a Educação Infantil (pós) pandemia (Artigo)	Google acadêmico	Barbosa; Gobbato (2021)	Situar a importância de retomada, nesse momento da pandemia Covid-19, dos princípios que pautaram a invenção da Educação Infantil brasileira para (re)pensar os rumos da primeira etapa da Educação Básica atualmente e após a crise sanitária.
Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia (Artigo)	Google acadêmico	Barros <i>et al.</i> (2021)	Refletir sobre o contexto atual da precarização do trabalho docente, no âmbito da realidade que se reconfigurou e que foi posta de forma acelerada por conta da

			pandemia do Covid-19
A importância do acolhimento na Educação Infantil: um olhar pós-pandemia COVID-19 (TCC)	Google acadêmico	Battistela (2022)	Compreender as formas de acolhimento na Educação Infantil, a partir das turmas de berçário e maternal de uma escola pública municipal de Casca/RS, a partir da perspectiva dos docentes.

**Fonte:** Bases de dados – organizado pela autora (2024)

Os resultados evidenciaram um cenário de intensas reflexões e olhares para o campo educacional, destacando especialmente a importância do acolhimento emocional das crianças tanto no período da pandemia como no período pós-pandemia, bem como a necessidade de revisão das práticas pedagógicas; a valorização do papel do professor e o compromisso com a construção de um sistema educacional mais equitativo, com um direcionamento para a análise das desigualdades existentes.

Assim, os trabalhos científicos selecionados, puderam contribuir para as reflexões desenvolvidas nesta tese, com relação às temáticas desenvolvidas, como as ações dos professores no período de pandemia, as fragilidades do campo formativos, as dificuldades e os desafios, seja nos aspectos pedagógicos como nos aspectos humanos dos docentes, das crianças e das famílias.

Entretanto, ainda persistia uma lacuna significativa no que diz respeito à relação entre os processos de formação continuada e as questões relacionadas à pandemia e pós-pandemia, particularmente no impacto dessas formações nas práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil. É nessa direção que esta tese se propõe a investigar.



## 2. DA PANDEMIA AO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO: REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO BRASILEIRO

*Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (Hannah Arendt)*

Em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi notificada sobre casos de uma pneumonia atípica de etiologia desconhecida na cidade de Wuhan, localizada na província de Hubei, na China. Os casos apresentavam sintomas semelhantes aos da pneumonia viral. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou emergência de saúde pública de importância internacional devido à gravidade da situação.

No Brasil, em 6 de fevereiro de 2020, foi sancionada a Lei nº 13.979 (Brasil, 2020a) que estabeleceu medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública causada pelo coronavírus, responsável pelo surto de 2019. Embora o texto da lei não abordasse especificamente a área da educação, já previa, de forma geral, medidas como isolamento e quarentena para pessoas doentes ou contaminadas, bem como para bagagens e meios de transporte. Em seguida, a situação avança com a disseminação comunitária em todos os continentes, para a deflagração da pandemia, datada em 11 de março de 2020, declarando assim, o Estado de Emergência em Saúde Pública em âmbito Internacional (Ceccon; Schneider, 2020). Após o decreto, as dinâmicas sociais do mundo todo sofreram bruscas transformações que impactaram no convívio social e nas relações humanas, prioritariamente, pelas medidas de isolamento social.

Logo descobriu-se que se tratava do SARS-COV-2, assim essa doença foi posteriormente nomeada com a sigla COVID-19, a qual representa: CO descreve a família a qual o vírus pertence, nesse caso, é a CORONA; o VI significa que se trata de um vírus; o D vem do inglês DISEASE, que em Português quer dizer “doença”; e o 19 se refere ao ano em que a doença foi descoberta e ocorreram os primeiros casos – 2019. Esse cenário de emergência sanitária global trouxe desafios sem precedentes para os sistemas de saúde, economia, educação e outras áreas da sociedade.

Já nos primeiros casos da doença, os médicos perceberam que se tratava de um vírus altamente contagioso que estava se espalhando rapidamente. Nessa conjuntura, houve consequências em diferentes instâncias da sociedade e dimensões da vida e do trabalho. Todas as faixas etárias foram afetadas nas mais diferentes regiões e países do mundo. De modo geral, foi uma crise sem precedentes e de proporção global, impactando não apenas a economia, mas as próprias dinâmicas de vida em sociedade. A rápida percepção da alta transmissibilidade do SARS-CoV-2 pelos médicos evidenciou a gravidade da situação e deu início a uma das maiores crises globais da história contemporânea.

Ademais, o cenário pandêmico expôs e aprofundou desigualdades sociais que há muito permeiam a estrutura global. Embora as orientações de prevenção, como o distanciamento social, a higiene adequada e o isolamento, tenham sido amplamente difundidas, se mostraram inacessíveis para uma parcela significativa da população mundial que vive em estado de vulnerabilidade social. As condições precárias de habitação, de saneamento básico, a necessidade de manter atividades laborais em situações de risco e a ausência de recursos mínimos, como água potável e sabão, revelaram um cenário de vulnerabilidade extrema que impediu a efetiva adoção das medidas preventivas recomendadas.

Nas palavras de Sousa Santos (2020, p. 22):

Grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial de Saúde para nos defendermos do vírus porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque são obrigados a trabalhar em condições de risco para alimentar as famílias, porque estão presos em prisões ou em campos de internamento, porque não têm sabão ou água potável, ou a pouca água disponível é para beber e cozinhar, etc. (Sousa Santos, 2020, p. 22).

É importante refletir que essa desigualdade estrutural, destacada de forma contundente durante a pandemia, escancarou a incapacidade de os governos atenderem às necessidades de populações tão diversas. Para muitos, a precariedade material e social não é apenas uma circunstância temporária, mas uma condição permanente de existência.

A profundidade da crise que nos atinge é resultado de um processo de declínio do Estado de bem-estar social, de avanço do

neoliberalismo, de manifestação do conservadorismo radical, de pouca atenção para a situação climática, que se visibilizou, com força extrema, nos últimos anos. (Barbosa; Gobbato, 2021, p. 1428).

Apesar de muitos anúncios nas últimas décadas sobre um possível colapso global, ninguém estava esperando algo com a magnitude da pandemia de COVID-19, pois, se instaurou de forma repentina, desafiando a sociedade a adaptar-se rapidamente a um cenário de incertezas e restrições. Como já exposto, Sousa Santos (2020), explica que pandemia expôs e intensificou desigualdades já existentes, forçando governos e instituições a responderem a uma emergência que afetou diretamente as condições de vida de milhões de pessoas.

A necessidade de adaptação rápida gerou mudanças abruptas nos modos de trabalhar, ensinar e conviver, e isso intensificou o uso da tecnologia e revelou a desigualdade no acesso a ela. Essas circunstâncias demandaram respostas emergenciais que, muitas vezes, priorizaram o curto prazo em detrimento de soluções estruturais e sustentáveis. Nesse cenário, a pandemia tornou-se um espelho que refletiu os desafios imediatos e as limitações dos sistemas vigentes, destacando a urgência de um debate global sobre justiça social e solidariedade, em função do agravamento das desigualdades sociais.

No que se refere ao campo da educação no Brasil, as atividades educativas presenciais entraram em estado de suspensão quando o Ministério da Educação (MEC) se manifestou por meio da Portaria nº 343/2020 em 17 de março de 2020, a qual anunciava a suspensão de aulas presenciais com a substituição por atividades não presenciais, para as instituições de educação superior do sistema federal de ensino:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (Brasil, 2020)

Posteriormente, em 18 de março, a referida Portaria recebeu adequações e acréscimos por meio das Portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 356, de 20 de março de 2020. Os ajustes se estenderam aos sistemas e às redes

de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades educativas a fim de se estabelecer medidas preventivas à propagação da COVID-19. Nesse contexto, os Conselhos Estaduais de Educação e vários Conselhos Municipais de Educação “[...] emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas” (Brasil, 2020, p. 1). Esses documentos versavam sobre questões relativas à reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais.

O clima era de incerteza sobre como seriam os próximos meses. Inicialmente a portaria sinalizava um período de trinta dias prorrogáveis, a depender das orientações do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital. Ademais, havia incertezas sobre como continuar o processo de ensino e aprendizagem a distância, visto que, muitos entraves deveriam ser considerados em um país que nem todos os estudantes possuem acesso aos aparatos tecnológicos necessários para o acompanhamento das atividades do ensino remoto.

Aproximadamente um mês após a suspensão das aulas, o Conselho Nacional de Educação – CNE, aprovou as diretrizes que orientam as escolas da educação básica e as instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus. A medida publicada no Diário Oficial de União em 29 de maio de 2020, apresentou orientações para a “[...] reorganização do calendário escolar e à possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.” (Brasil, 2020, p. 32).

Nota-se que o despacho oficial, prioritariamente preocupa-se com a manutenção da carga horária, deixando a qualidade das ações e práticas pedagógicas a serem desenvolvidos durante o período de ensino remoto fiquem em segundo plano. Essa decisão, embora compreensível à luz do contexto pandêmico, não considerou as famílias em vulnerabilidade social, pois para muitas pessoas cumprir a carga horária mínima anual tornou-se um desafio não só técnico, mas humano, dadas as limitações impostas pelo isolamento social e pela precariedade de recursos.

Fabris; Pozzobon (2020) apontam para a preocupação em como na docência nesses tempos pandêmicos, período em que os docentes e alunos estabelecem outros vínculos de aproximação [...] e as diferenças e desigualdades são cada vez mais latentes, mostrando as diferenças de acesso ao conhecimento e

a outros bens necessários para a sobrevivência” (Fabris; Pozzobon, 2020, p. 234)

É certo que sempre tivemos entraves e problemáticas sociais, mas angústias ficam acentuadas e se redimensionam em momentos de crise como a que vivemos no período crítico da pandemia, pela forma com que impactou o mundo todo.

Como o cenário se transformou radicalmente no âmbito educacional, as escolas e demais instituições de ensino aplicaram a suspensão das atividades presenciais e, assim, iniciou-se a árdua jornada para estabelecer uma forma de seguir com o processo de ensino e aprendizagem, resultando em uma aligeirada resolução para a continuidade do ensino em formato remoto.

Ainda que o pico pandêmico já tivesse passado no início desta pesquisa devido ao movimento de vacinação mundial, ainda não era possível afirmar que estávamos livres do coronavírus, apesar de as instruções de controle terem se tornado mais brandas. Com as medidas de segurança minimizadas, como a suspensão do uso de máscara em locais fechados, por exemplo, deram uma sensação de que o perigo já havia passado. No entanto, era necessário que os olhares estivessem atentos ao contexto pós-pandemia, pois o clima era de incerteza, como apontaram Barbosa; Gobbato (2021, p. 1426):

Não sabemos como será a continuidade deste período de isolamento social, muito menos o que ocorrerá no mundo pós-pandemia. Mas é possível delinear que haverá mais pobreza, desigualdade, desemprego e insegurança, corpos com afetos de dor, paixões tristes, memórias de sofrimento e saudades. Pessoas com necessidade de criar presente e construir perspectivas. (Barbosa; Gobbato, 2021, p. 1426)

Nessa direção, a próxima seção tem como objetivo contextualizar o cenário educacional brasileiro nos períodos pandêmico e pós-pandêmico, de modo particular, o lugar da Educação Infantil nesse processo.

## 2.1 O VÍRUS E SUAS IMPLICAÇÕES: EDUCAÇÃO INFANTIL E MEDIDAS EMERGENCIAIS

Ao desenvolver uma pesquisa em um momento histórico, como no caso da Pandemia de COVID-19, ficam em relevo aspectos como a dureza enfrentada por todos os povos durante esse momento e a exposição de

vulnerabilidades antes invisibilizadas, as quais escancararam novos desafios e requerem uma postura de enfrentamento e de ressignificação.

A relevância de pesquisas sobre o tema, vai além da mera documentação dos desafios enfrentados, e contribui para compreensão das transformações sociais, culturais e econômicas que emergem de crises globais. Nesse contexto, as vulnerabilidades antes invisibilizadas, como a desigualdade de acesso à saúde, educação, renda e recursos tecnológicos, se tornaram mais evidentes e passaram a exigir soluções estruturais e inclusivas. E mais, pandemia obrigou a sociedade a ressignificar conceitos fundamentais, como trabalho, ensino, saúde mental, solidariedade e empatia. Esse período histórico também ampliou o debate sobre a necessidade de políticas públicas mais igualitárias, bem como de uma governança global colaborativa capaz de enfrentar desafios complexos. Assim, o enfrentamento da pandemia exigiu mais que respostas imediatas, além da construção de uma visão de futuro mais sustentável e equitativa, que considere as lições aprendidas e busque reduzir as desigualdades sistêmicas evidenciadas por essa crise.

O cenário pandêmico trouxe uma ruptura abrupta com as rotinas estabelecidas, forçando uma reconfiguração das práticas sociais e profissionais em todas as áreas, incluindo a educação. Professores, em especial, enfrentaram o desafio de adaptar suas metodologias a um contexto marcado por incertezas e pela necessidade de distanciamento social.

Práticas de vida que pareciam completamente distantes do cotidiano de professores viraram (con)formadoras das suas vidas diárias: telas, medos, vírus, isolamento físico, máscara, escolas fechadas, trabalho remoto, doenças e mortes. (Barbosa; Gobbato, 2021, p. 1423).

Houve um movimento mundial de estratégias para a diminuição do contágio do coronavírus, políticas públicas emergenciais foram criadas, como distanciamento e isolamento social. Tais medidas foram exigidas das autoridades governamentais, desde a elaboração como o acompanhamento e fiscalização, assim, foram publicadas em instrumentos legais e normativos (Vieira; Da Silva, 2020).

No campo da educação essas ações levaram à suspensão das atividades presenciais, dando lugar às tentativas de estabelecer um ensino remoto.

As instituições educativas públicas e privadas do mundo todo aderiram a esse formato. Em um esforço de reorganização do sistema educacional para readequações necessárias ao período de distanciamento e afastamento social, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2020) apresentou um conjunto de recomendações, visto que, de acordo com a UNESCO (2020)<sup>2</sup> mais de 1,5 bilhão de estudantes em todo o planeta foram afetados pelo fechamento de escolas e universidades em decorrência da pandemia (quadro 3).

**Quadro 3 – Conjunto de recomendações para o sistema educacional (OECD)**

A necessária redefinição dos objetivos curriculares, definindo-se o que é realmente importante aprender/ensinar num período de distanciamento social;
A clarificação do papel do professor no suporte efetivo à aprendizagem dos alunos, combinando a instrução direta (à distância) e a orientação para uma aprendizagem autoguiada;
A garantia do suporte e apoio necessários, aos estudantes e famílias mais vulneráveis, fomentando a sua participação ativa na implementação destes planos educativos alternativos;
A relevância de se implementar um sistema de comunicação, adaptado a cada estudante, no sentido de um acompanhamento, de perto, da sua aprendizagem

Fonte: OECD (2022)

Essas medidas demonstram a necessidade que o período crítico da pandemia estava requerendo para se repensar e reorganizar os sistemas educativos a fim garantir que os processos de ensino e aprendizagem não se perdessem, pois, a excepcionalidade da situação requeria ações de enfrentamento aos problemas e desafios que estavam postos ao campo educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. O distanciamento e o isolamento social, embora necessários para a contenção da pandemia, tiveram efeitos profundos sobre as práticas educacionais e as relações humanas. A escola, como a instituição que desempenha um papel central como espaço de interação social, foi desmaterializada e transferida para o ambiente digital.

No caso da Educação Infantil – a qual corresponde à primeira etapa da Educação Básica – haviam particularidades que foram atendidas no Parecer CNE nº 5/20, em relação à carga horária mínima prevista na LDB e por “[...] não haver previsão legal nem normativa para a oferta de educação à distância, mesmo em situação de emergência” (Brasil, 2020, p. 9). A indicação do parecer foi de que os

<sup>2</sup> Ver em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition/>

sistemas de ensino pudessem se pautar nos dispositivos expressos no artigo 31 da LDB, sobre a delimitação de frequência mínima de 60% da carga horária obrigatória, como uma forma real de flexibilização para a reorganização do calendário de Educação Infantil.

Ainda, como uma possibilidade de contribuir para a minimização das perdas que poderiam ocorrer para as crianças nesse período, o documento sugeriu que as escolas desenvolvessem alguns materiais de orientações aos pais e/ou responsáveis com atividades educativas de caráter lúdico, recreativo, criativo e interativo, a fim de que possam realiza-las com as crianças em casa durante o período de emergência para garantir “[...] atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais.” (Brasil, 2020).

Com o desenvolvimento dessas atividades em casa, esperava-se que evitasse a necessidade de reposição ou prorrogação do atendimento às crianças no final do período de emergência, podendo assim, acompanhar o mesmo fluxo de aulas da rede de ensino quando houvesse o retorno das atividades presenciais. Em caráter de medida emergencial, sabemos que todas as ações e condições criadas para suprir as necessidades educacionais do período, foram elaboradas e concretizadas rapidamente, o que levou a muitos pesquisadores e educadores a refletirem sobre a qualidade do ensino nessas circunstâncias.

Dussel (2020) aponta que os modelos projetados para esse período, transferiram para o âmbito da vida privada as rotinas de ensino-aprendizagem, assim tempos e espaços foram reconfigurados incidindo diretamente sobre as crianças. Além da exigência de uma abrupta adaptação, ficaram muitas dúvidas sobre como seria esse ensino em casa com a ajuda dos pais e/ou responsáveis, como no caso da quantificação de horas e das experiências que as crianças teriam em seus lares; como isso seria analisado e posteriormente avaliado?

A esse respeito, o Parecer nº 5/20 reconhece a dificuldade dessas questões ao sinalizar que:

Nessa situação de excepcionalidade para a Educação Infantil, é muito difícil quantificar em horas as experiências que as crianças pequenas terão nas suas casas. Não existe uma métrica razoável capaz de mensurar estas atividades desenvolvidas pela família em termos de equivalência com horas letivas. E, dadas as particularidades socioeconômicas da maioria das famílias, deve-se



cuidar para ampliar o sentido de atividades não presenciais a serem desenvolvidas com as crianças pequenas. (Brasil, 2020, p. 9).

No entanto, a complexidade do ensino remoto para a Educação Infantil perpassou por diversos fatores, para além da quantificação de horas e possíveis modelos de avaliação. Os aspectos objetivos como o acesso da criança às propostas e atividades, o acompanhamento e o papel dos pais e/ou responsáveis, são alguns exemplos dos diversos entraves enfrentados nessa tentativa de adaptação para a nova realidade que se estabeleceu.

Como o espaço escolar possibilita mais recursos do que o ambiente doméstico em relação a educação e formação integral da criança, devido à presença e mediação do professor, de materiais, trocas sociais, interações entre crianças-crianças, crianças-adultos (docentes/funcionários), o Parecer nº 5/2020 indicou que pais e responsáveis das crianças de zero a cinco anos, deveriam ser orientados a utilizar recursos de estímulo às crianças – dado a especificidade dessa faixa etária – como ler para as crianças, fazer brincadeiras, jogos e colocar músicas infantis.

Pensando em auxiliar os responsáveis que não têm fluência na leitura, o documento sugeriu que as escolas oferecessem algum tipo de orientação concreta, como por exemplo, “[...] modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura.” (Brasil, 2020, p. 10). Esse tipo de intervenção reconhece que muitos responsáveis podem não ter domínio da leitura para auxiliar seus filhos.

Em relação às crianças de quatro e cinco anos, a indicação seguiu com a orientação de leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenhos, brincadeiras, jogos, músicas infantis e quando houver a possibilidade, incentivar algumas atividades em meios digitais, ainda, o documento enfatiza que tais atividades devem ser desenvolvidas pelos pais e responsáveis com as crianças. A esse respeito, Ribeiro (2020) tece uma importante crítica sobre a oferta de materiais e brincadeiras durante a pandemia, a qual evidencia um desequilíbrio entre as necessidades das crianças e as soluções implementadas para lidar com as restrições sanitárias:

[...] a oferta de material e de brincadeiras presentificam-se de maneira diminuta, já que é enfatizada majoritariamente pelo meio digital, o que é viável economicamente na perspectiva

governamental, porém não na realidade das crianças. Crianças são seres de múltiplas linguagens, precisam mais que visualizar, já que não podem interagir com outras pessoas nesse momento de pandemia, precisam ser consideradas em sua integralidade e sensibilidade, precisam tocar, cheirar e experimentar com todas as possibilidades a concretude do que nos rodeia. (Ribeiro, 2020, p. 241)

Em um mesmo sentido, Gonçalves e Britto (2020) apontam as orientações contidas no Parecer nº 5/2020 desafiam as possibilidades da oferta do ensino infantil de forma remota:

[...] pois a educação de crianças de zero a cinco anos deve proporcionar experiências que instiguem a criatividade e possibilite descobertas do mundo social e cultural em seu entorno, e esse processo de mediação e demais interações vivenciadas em uma instituição de Educação Infantil difere das realidades em um contexto doméstico. (Gonçalves; Britto, 2020, p. 43).

Assim como estudiosos têm apontado, o momento pandêmico exigiu reflexões profundas e urgentes sobre a identidade da Educação Infantil, especialmente porque esse cenário desafiador colocou suas características e objetivos fundamentais “à prova”. A crise sanitária trouxe à tona uma série de limitações e dilemas históricos enfrentados por essa etapa da educação básica, exigindo uma reavaliação de práticas, políticas e condições para atender às necessidades das crianças e suas famílias em um contexto tão singular e instável como o da pandemia de COVID-19.

O próprio objetivo da Educação Infantil, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), já indicava, mesmo antes da pandemia, a sua complexidade essencial. O objetivo principal da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos, considerando a articulação e a complementação com a ação da família e da comunidade. Esse desenvolvimento integral envolve múltiplas dimensões, como aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos, e pressupõe uma abordagem pedagógica que respeite e integre esses contextos.

Mesmo com essa definição clara, o cenário pré pandêmico já demonstrava uma série de desafios que permeavam essa etapa educacional, como a necessidade de articulação entre instituições de ensino e famílias, a diversidade

cultural e social presente entre as crianças, as especificidades de cada contexto escolar e as lacunas nos processos formativos docentes. No entanto, com pandemia e seus desdobramentos aumentaram essas dificuldades, expondo e aprofundando desigualdades e barreiras no acesso à educação.

A pandemia afetou diretamente a Educação Infantil ao impor a suspensão das atividades presenciais, restringindo a interação direta entre professoras, crianças e famílias e dificultando o processo de acolhimento e desenvolvimento pedagógico. Nesse cenário, o uso de tecnologias, o distanciamento social e as incertezas econômicas e emocionais de famílias e profissionais se tornaram barreiras adicionais para o cumprimento dos objetivos da Educação Infantil. Assim, a combinação desses fatores tornou evidente a necessidade de revisão de práticas pedagógicas, estratégias de acolhimento e investimentos em políticas públicas voltadas para o enfrentamento das consequências desse cenário difícil.

Pensando nas crianças, elas estão entre as principais vítimas do empobrecimento, das guerras e de calamidades, como, inclusive, a provocada pelo coronavírus, visto que são vulneráveis e dependem dos cuidados e da proteção dos adultos. (Castelli; Delgado, 2021, p. 33).

Portanto, a pandemia não criou os desafios enfrentados pela Educação Infantil, mas escancarou suas limitações e dificuldades estruturais. O período pandêmico trouxe a necessidade urgente de reflexão sobre os caminhos e as respostas possíveis, tanto no campo da prática pedagógica quanto no campo das políticas públicas e da formação docente. Nesse sentido, a análise da pandemia e seus impactos no cenário educacional oferece aos docentes uma oportunidade para ressignificar ações e enfrentar com mais preparo as tensões e desafios que continuam a afetar a primeira etapa da educação básica no contexto pós-pandêmico.

Em referência a tal questão, (Cruz, Martins, Cruz, 2021, p. 148) apontam que o grande desafio para a Educação Infantil no período sem precedentes como a pandemia é a de “enfrentar essa situação inusitada sem perder a sua identidade como etapa da educação que educa e cuida [...]”. Por essa razão, foi indiscutivelmente necessária a ação docente de buscar alternativas e estratégias para adequar-se às novas circunstâncias sem comprometer os princípios

fundamentais que orientam a prática pedagógica na Educação Infantil.

## 2.2 O Ensino Remoto na Educação Infantil: o espaço da criança

Durante a pandemia, o espaço da criança na Educação Infantil foi profundamente alterado pelo ensino remoto, levando a desafios significativos tanto para os educadores quanto para as famílias. A casa, antes um espaço de convivência familiar e lazer, transformou-se em sala de aula, impondo uma nova dinâmica ao processo de aprendizagem. Esse ambiente, no entanto, nem sempre foi ideal para as necessidades das crianças pequenas, que dependem muito do contato físico, da interação social e das atividades lúdicas para o seu desenvolvimento integral. Nesse processo, o lar tornou-se o espaço central de ensino e aprendizado, enquanto a escola, historicamente vista como lugar de convivência e trocas humanas, foi reduzida a uma conexão virtual.

A preocupação com a infância, com as crianças brasileiras, especialmente as em situação de maior vulnerabilidade, indica que a escola de Educação Infantil é o espaço social que melhor cumpre a tarefa de acolhimento, socialização, ampliação da vida cultural, brincadeira, contato com a natureza, a ciência, as artes e as linguagens, possibilitando também acesso à alimentação, descanso, higiene e saúde. (Barbosa; Gobbato, 2021, p.1426)

A falta de um espaço físico adequado e de materiais apropriados em muitos lares dificultou a implementação de práticas pedagógicas que mantivessem o engajamento e a curiosidade natural das crianças. Assim, a transformação do espaço infantil durante o ensino remoto destacou as desigualdades sociais e a necessidade de adaptações significativas no processo de ensino. Nas palavras de Sousa Santos (2020, p. 14) “Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros [...]”. Esse cenário evidenciou as desigualdades sociais e a necessidade urgente de adaptação no processo educativo, principalmente em contextos de vulnerabilidade social. A situação da pandemia demonstrou como as barreiras econômicas e sociais têm o poder de acentuar as desigualdades educacionais preexistentes.

Sousa Santos (2007) explica essa conjuntura como exclusão,

caracterizada como um fenômeno multifacetado, alimentado por estruturas sociais e políticas que marginalizam os grupos menos privilegiados, nas palavras do autor: “[...] a exclusão social sempre é produto de relações de poder desiguais.” (Sousa Santos, 2007, p. 83). Nesse sentido, a pandemia de COVID-19 pode ser compreendida como um amplificador dessas exclusões que já existiam, evidenciando barreiras econômicas e sociais que restringem o acesso à educação. Essas barreiras incluem fatores como a falta de acesso a dispositivos tecnológicos, a ausência de espaços físicos adequados para o acompanhamento do ensino remoto e a dificuldade em conciliar os cuidados familiares com a responsabilidade de acompanhar o processo de aprendizagem das crianças.

Nessa perspectiva, as populações mais vulneráveis são as mais afetadas por crises como a pandemia. Pode-se refletir que o cenário pandêmico expôs como as desigualdades sociais funcionam como mecanismos alienantes<sup>3</sup>. As barreiras econômicas impediram crianças e famílias de acessarem tecnologias, espaços físicos adequados para o estudo e práticas pedagógicas essenciais para a formação integral da criança como orienta a LDBEN de 1996.

As barreiras econômicas durante a pandemia agravaram as desigualdades no acesso à educação, revelando uma disparidade preocupante entre crianças de diferentes contextos socioeconômicos. A LDBEN (Brasil, 1996) enfatiza a garantia de uma formação integral, que inclui não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a vivência de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral. Contudo, a ausência de dispositivos tecnológicos, internet de qualidade e espaços físicos adequados para o estudo deixou muitas crianças em situação de vulnerabilidade educacional.

A falta de recursos para o suporte emocional e pedagógico dificultou ainda mais o cumprimento dos princípios da LDBEN. Essa realidade com certeza comprometeu o direito à educação e aprofundou lacunas de aprendizagem que terão impactos de longo prazo, desse modo, entrou em discussão a urgência de políticas públicas voltadas à inclusão tecnológica e à democratização do acesso aos recursos necessários para garantir o direito à educação de forma equitativa e de qualidade.

---

<sup>3</sup> Processos de exclusão, onde o sistema socioeconômico mantém crianças em contextos vulneráveis longe das oportunidades educacionais, socializando-as em condições de privação material e social. Esse cenário reflete a perda da conexão com suas possibilidades humanas fundamentais, que são mediadas por práticas educativas inclusivas, lúdicas e socializadoras. (Ideia baseada em: Sousa Santos; Adorno).

De acordo com Adorno (1985), a reflexão sobre práticas pedagógicas que buscam romper com esses processos de exclusão e dominação é primordial para transformar o cenário educacional. Assim, superar o assistencialismo por meio de práticas pedagógicas críticas e emancipatórias é uma tentativa de romper com as estruturas opressivas e promover a igualdade social por meio da educação, visto que, historicamente as famílias mais abastadas sempre tiveram condições de proporcionar uma educação diferente para seus filhos. Isso se relaciona ao desenvolvimento da autonomia, da reflexão crítica e da participação ativa das crianças em seus processos de aprendizagem.

Todos esses aspectos foram refletidos no contexto da pandemia, quando surgiu a necessidade de se discutir sobre as atividades remotas na Educação Infantil, assim, escolas públicas e privadas buscaram estratégias e alternativas de ensino para garantir o desenvolvimento das crianças nesse período, visto que, como já mencionado, havia a necessidade de um isolamento social de toda a população. O espaço da criança no ensino remoto durante a pandemia foi marcado por desafios significativos, que ressaltaram as desigualdades sociais e educacionais existentes.

Gonçalves e Britto (2020, p. 42) apontam que refletir sobre o ensino remoto na Educação Infantil “[...] faz reconhecer as especificidades do fazer pedagógico nessa etapa que busca superar o assistencialismo<sup>4</sup> derivado do seu contexto histórico[...]”. Tal reflexão é importante porque, historicamente, até a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, a Educação Infantil não era formalmente reconhecida como parte do sistema educacional com um caráter prioritariamente educativo. Antes disso, essa etapa da educação era entendida muito mais como uma extensão do cuidado assistencial, sem uma abordagem pedagógica estruturada e voltada para o desenvolvimento integral da criança.

A partir da Constituição de 1988 e das mudanças legais subsequentes, a Educação Infantil passou a ser considerada um direito social e uma etapa essencial do processo de aprendizagem, com práticas pedagógicas específicas para atender às necessidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças, visando o desenvolvimento integral. Desse modo, a reflexão sobre o

---

<sup>4</sup> Abordagem que considerava que a Educação Infantil poderia estar restrita apenas a cuidados básicos, como alimentação e acolhimento, sem atender adequadamente às necessidades educacionais e formativas mais amplas das crianças

ensino remoto durante a pandemia torna-se ainda mais significativa, porque revela os desafios e as adaptações necessárias para se atender a essas especificidades pedagógicas em um contexto diferente como o ensino remoto.

Em um momento atípico e desafiador, os diferentes contextos e condições, desafiaram a criação de possibilidades e ambientes adequados para a aprendizagem. Visto que, ao contrário das demais etapas de ensino que adotaram diferentes aparatos tecnológicos para a realização das aulas seguindo seus objetivos, a Educação Infantil “não admite Educação e Distância” (Castro; Vasconcelos; Alves, 2020) e “a vivência da Educação Infantil é possível apenas em contexto coletivo e profissional” (Ribeiro, 2020) considerando sua proposta central de interações sociais e ludicidade, havia uma dificuldade maior em se pensar em estratégias que contemplassem a especificidade desta importante etapa formativa.

Nesse período singular, foi inevitável a flexibilização das práticas pedagógicas e “[...] houve um reinventar de práticas alinhando as possibilidades do momento, as concepções e marcos legais vigentes, as necessidades das crianças e suas famílias e o uso da tecnologia.” (Castro; Vasconcelos; Alves, 2020, p. 3). Foi crucial a participação das famílias nesse processo, pois as crianças da Educação Infantil estão aos poucos conhecendo e tomando seu lugar no mundo.

Isso significa que suas descobertas precisam ser orientadas por alguém com mais experiência e conhecimento naquele contexto. Arendt (2016) destaca que, por natureza, as crianças buscam segurança, pois dependem de um ambiente estável e de adultos confiáveis que possam guiá-las em sua inserção no mundo. Nessa perspectiva, o papel dos adultos é assumir a responsabilidade de apresentar o mundo às crianças ao mesmo tempo que as protegem dos caminhos que ainda desconhecem.

Nesse período, essa necessidade de proteção tornou-se ainda mais evidente. Foi imprescindível que as crianças fossem resguardadas em seus lares, enquanto se criavam condições para cuidar de suas necessidades físicas, emocionais e intelectuais. Ao mesmo tempo, os adultos tinham o desafio de equilibrar essa proteção com a continuidade de seu aprendizado, garantindo que não perdessem o vínculo com o processo educativo, mesmo em condições adversas. Arendt (2016), assim, nos lembra da importância do papel mediador do adulto na construção de um espaço seguro para o desenvolvimento infantil.

Como já mencionado, no ensino remoto, as crianças passaram a estudar em casa, transformando seus lares em ambientes de aprendizado. Essa mudança exigiu que as famílias adaptassem espaços físicos que antes não eram destinados ao estudo e criassem um local propício para as atividades escolares. Apesar de todo o esforço, esse modelo apresentou limitações no que diz respeito ao desenvolvimento integral das crianças.

[...] a necessidade de distanciamento social, diminuindo a diversidade do convívio das crianças com outras crianças, pode afetá-las e ocasionar reconfiguração na (re)elaboração de suas culturas infantis, o que carece de mais atenção investigativa. (Castelli; Delgado, 2021, p. 33).

A necessidade de distanciamento social imposta pela pandemia trouxe implicações profundas para o desenvolvimento das crianças, especialmente no que tange à sua interação com pares e à construção de suas culturas infantis. Como destacado, o afastamento prolongado de contextos coletivos e diversificados pode impactar significativamente as formas de expressão, de linguagem, convivência e aprendizado que emergem dessas interações. Esse cenário evidencia uma reconfiguração no modo como as crianças elaboram suas culturas, compreendidas como um conjunto de práticas, saberes e significados próprios à infância, inclusive em seus aspectos emocionais.

Diante dessa realidade, torna-se primordial considerar como o isolamento social afetou não apenas o desenvolvimento cognitivo, como as dimensões emocionais e sociais das crianças, que são elementos fundamentais para a formação de suas identidades. As interações com pares e os contextos coletivos desempenham papéis significativos na construção de valores como empatia, cooperação e respeito às diferenças. Com a limitação desses espaços, muitas crianças vivenciaram um empobrecimento das experiências essenciais para a elaboração de vínculos e trocas simbólicas que estruturam suas culturas.

Ademais, a virtualização das relações, embora tenha possibilitado alguma continuidade das interações, não substituiu integralmente a riqueza dos encontros presenciais. Nesse sentido, cabe reflexões sobre estratégias que, no período pós-pandemia, valorizem e promovam ambientes coletivos que estimulem a convivência, o diálogo e o resgate das práticas culturais infantis, assegurando que as crianças tenham as condições necessárias para reconstruir e fortalecer suas



relações sociais e emocionais.

Os adultos manifestam seu sofrimento em suas redes de interação, sejam reais ou virtuais. E as crianças? Qual o lugar dado aos seus vínculos nesse momento de ruptura com o convívio coletivo? A esperança é que as famílias, em sua luta pela sobrevivência, tenham um lugar para as vivências qualitativas com suas crianças, que, ao lidarem com o nó do isolamento social, estreitem seus laços familiares[...] (Ribeiro, 2021, p. 241)

As questões emocionais das crianças durante o ensino remoto na pandemia emergiram como um aspecto central que desafiou as famílias, os educadores e as instituições educativas. Esse período marcou uma ruptura significativa na rotina infantil, caracterizada pela ausência de interações presenciais com colegas e professores, pela limitação das experiências sociais e pelo confinamento no espaço doméstico. Essas mudanças geraram impactos profundos no bem-estar emocional das crianças, muitas vezes manifestados por comportamentos de apatia, irritabilidade, dificuldades de concentração e desinteresse pelas atividades escolares.

O ensino remoto, embora primordial para a continuidade das atividades educacionais, revelou-se insuficiente para atender às necessidades emocionais das crianças em sua integralidade. Crianças, como seres em pleno desenvolvimento, necessitam de possibilidades de interações sociais significativas para construir vínculos, explorar o mundo e expressar-se em múltiplas linguagens. Por consequência, com a falta dessas interações durante o período remoto, pode-se perceber o comprometimento de aspectos cognitivos e emocionais.

A ausência do espaço escolar, que é planejado para estimular a interação social, o brincar coletivo e o aprendizado por meio da experiência, privou muitas crianças de elementos fundamentais para o seu desenvolvimento. Embora os professores tenham se esforçado para criar atividades que pudessem ser realizadas remotamente, a falta do ambiente coletivo reduziu as oportunidades de socialização entre as crianças e de aprendizado conjunto, que são importantes para a etapa da Educação Infantil.

No âmago do desenvolvimento das crianças reside a qualidade das relações que estas experienciam junto aos adultos e com outras crianças a partir de um universo marcado o pelos significados,

sentidos, relações que se comprometem com a sensibilidade e com a formação da humanidade na criança. (Oliveira; Da Silva, 2021, p. 2825)

Nessa direção, o espaço escolar físico desempenha um papel crucial no desenvolvimento social das crianças, pois oferece diferentes oportunidades para interações com colegas e professores. Com o ensino remoto, essas interações foram drasticamente reduzidas, limitando as possibilidades de socialização e afetando o desenvolvimento emocional das crianças. Pode-se constatar que a ausência do convívio presencial entre as crianças também impactou na construção de habilidades sociais e a sensação de pertencimento a uma comunidade escolar.

Ademais, o papel de mediador do processo de ensino aprendizagem, precisou ser ocupado por um responsável da família sem nenhum preparo. Vale ressaltar que não foi uma formalização do fazer pedagógico e nem uma cobrança de que eles ensinassem como professores; o que se esperava era uma parceria entre a escola e as famílias, com vistas a uma formação de qualidade para as crianças, buscando garantir os direitos de aprendizagem<sup>5</sup> das crianças como orienta a (BNCC, 2018), ainda que em circunstâncias difíceis.

A principal questão é que no período da pandemia houve a sobreposição das atividades impressas e demais estratégias apressadas de ensino em relação ao que realmente importa na Educação Infantil: as relações e as experiências que se vivem concretamente no mundo real na parceria com os colegas e com as professoras. (Barbosa; Gobbato, 2021, Rocha, 2021; Fernandes *et al.*, 2023; Ribeiro & Clímaco, 2020; Santos *et al.*). Esse contexto, certamente, evidenciou a inadequação de práticas pedagógicas desconectadas das necessidades específicas da infância, pois o aprendizado nessa etapa não se limita à aquisição de conteúdos, mas se constrói no âmbito das trocas sociais, do brincar, e do experimentar o mundo de forma ativa e presencial. A ausência dessas experiências durante o ensino remoto gerou lacunas no desenvolvimento cognitivo e nas dimensões emocional, social e cultural das crianças.

Essa mudança abrupta, embora compreensível no contexto emergencial, destacou a dificuldade de manter o foco no que realmente importa na Educação Infantil: as relações humanas e as experiências sensoriais, afetivas e

---

<sup>5</sup> Conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

sociais que se vivem concretamente no cotidiano escolar. Na Educação Infantil, o aprendizado ocorre principalmente por meio da interação e da exploração do mundo ao redor. A parceria com colegas e professoras, as dinâmicas de grupo, as brincadeiras livres e dirigidas e o contato direto com o ambiente são aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. (Barbosa; Gobbato, 2021).

Durante a pandemia, a urgência em manter alguma forma de ensino levou a práticas que muitas vezes se distanciaram da essência da Educação Infantil, colocando em segundo plano os aspectos relacionais, lúdicos e criativos. Essas medidas, inevitáveis em muitos casos, resultou na redução de oportunidades para as crianças vivenciarem experiências coletivas, desenvolverem habilidades socioemocionais e explorarem o mundo real por meio do brincar e da convivência. A reflexão pós-pandemia nos leva a reconsiderar essas práticas e a reafirmar que a Educação Infantil deve priorizar a construção de relações afetivas e experiências significativas para a formação integral das crianças seja possível.

Portanto, no período pós-pandemia, é necessário que as práticas pedagógicas sejam elaboradas no sentido de recuperar e valorizar essas práticas inegociáveis na Educação Infantil e minimizar os prejuízos. É preciso reconhecer que, de forma alguma, as estratégias adotadas durante a pandemia substituíram as interações e experiências que acontecem no espaço escolar. “Por mais contraditório que possa soar, acreditamos que podemos pensar em um retorno para uma nova escola.” (Castelli; Delgado, 2021, p. 40). Isso envolve resgatar o protagonismo da criança, oportunizar atividades coletivas, lúdicas e criativas e possibilitar espaços que permitam a troca, o diálogo e a construção conjunta de saberes. Mais do que uma compensação pelo tempo perdido, trata-se de um compromisso em devolver às crianças um espaço onde elas possam ser, sentir e aprender de forma plena.

### 2.3 O retorno das crianças para a Educação Infantil: do privado para o público

Para Hannah Arendt (2007), a distinção entre os espaços privado e público é fundamental para compreender a vida humana e as dinâmicas sociais. O espaço privado, representado pela casa, é associado à esfera da necessidade e da intimidade, enquanto o espaço público, pode ser aqui exemplificado pela escola e outros locais de convivência. Este segundo, é o espaço da ação, da liberdade e da pluralidade. Após a pandemia de COVID-19, a relação entre esses dois espaços foi

intensamente reconfigurada, com implicações significativas, especialmente no campo da educação.

Durante o isolamento social, a casa, tradicionalmente reservada à vida privada, tornou-se o principal espaço para atividades que antes pertenciam à esfera pública, como os processos de ensino e a aprendizagem. Essa transição revelou tanto as possibilidades quanto os limites dessa fusão de espaços. Para Arendt (2007), o termo público “[...]significa em primeiro lugar, que tudo o que vem a público, pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível. Para nós – a aparência [...] a realidade.” (Arendt, 2007, p. 59).

O espaço público é importante porque é nele que os indivíduos se revelam como seres únicos e plurais, interagem e constroem juntos uma narrativa comum. A ausência desse espaço durante a pandemia evidenciou o impacto da falta de convivência e interação coletiva no desenvolvimento humano, particularmente no caso das crianças.

A ausência do espaço público durante a pandemia destacou a importância da escola como um lugar de encontro, troca e aprendizado coletivo, especialmente para as crianças. É nesses espaços que elas desenvolvem a convivência com a diversidade, aprendem a compreender as diferenças, constroem identidades coletivas e experimentam autonomia em um contexto social mais amplo. O fechamento de praças, parques, escolas e outros locais de socialização privou as crianças de vivências fundamentais para o seu desenvolvimento emocional, social e cultural.

O retorno à escola, enquanto espaço público, após a pandemia, pode ser justificado, de acordo com a perspectiva arendtiana, como uma necessidade de recuperar a pluralidade e o exercício da liberdade que a convivência proporciona. A concepção de escola para além de um lugar de transmissão de conhecimento e conteúdos, e principalmente como um local de interação social, de formação da identidade coletiva e de participação no mundo comum, permite que as crianças saiam do ambiente privado e vivam outras experiências capazes de ampliar seu entendimento sobre o mundo e sobre si mesmas.

A autora enfatiza que a educação é um ato político no sentido mais amplo, pois prepara os indivíduos para ingressarem no espaço público para agir ativamente com vistas ao bem comum. Ao retornar às escolas, as crianças puderam retomar o acesso a um ambiente que promove o diálogo, o confronto de ideias e a

construção de um senso de pertencimento coletivo. Esse movimento é particularmente relevante após a pandemia, quando muitos aspectos da sociabilidade foram fragilizados. É nesse sentido que esta seção se ocupará em discutir tal transição – do espaço privado para o espaço público.

Como a pandemia afetou significativamente a Educação Infantil, obrigando a suspensão das atividades presenciais nas escolas e creches, o retorno das crianças para a materialidade do espaço escolar constituiu um grande desafio. Com a diminuição dos casos de infecções por coronavírus somado ao avanço da vacinação no país, foi possível alcançar a flexibilização das medidas de distanciamento social, tornando possível o processo de transição do ensino remoto para o ensino presencial.

Entretanto, o retorno presencial às instituições educativas foi marcado por um sentimento generalizado de insegurança entre as famílias. Muitas delas expressaram preocupações quanto à exposição ao coronavírus, à capacidade das escolas de manter os protocolos sanitários e à vulnerabilidade das crianças em ambientes coletivos. Em setembro de 2020, o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE)<sup>6</sup> realizou uma pesquisa para consultar a população sobre concordar ou não com a retomada presenciais das atividades escolares. Como resultado, 72% das respostas indicaram não concordar e defenderam que o retorno das atividades presenciais acontecesse somente após a vacinação total contra o coronavírus.

Além disso, o medo de colocar em risco outros membros da família, especialmente os mais idosos ou com comorbidades, também gerou resistência e incertezas sobre a retomada das atividades presenciais. Esse contexto demandou esforços por parte das instituições educativas para estabelecer um diálogo contínuo com as famílias, a fim de reconstruir a confiança e criar estratégias conjuntas que assegurassem um retorno seguro e acolhedor.

Por outro lado, também se faz necessária uma análise crítica das políticas educacionais implementadas pelos órgãos responsáveis. Nesse sentido, é importante destacar que algumas instâncias de gestão parecem adotar uma postura

---

<sup>6</sup> Foram entrevistados 2.626 brasileiros com mais de 18 anos e das classes A, B e C, de 21 a 31 de agosto, por meio do painel de internautas do Ibope. A amostragem representa 70% da população. A margem de erro é de 2 pontos percentuais. O nível de confiança do levantamento é de 95%. Fonte: <https://www.poder360.com.br/brasil/ibope-72-so-querem-aula-presencial-com-vacina-da-covid-19/>

negacionista em relação à realidade e às evidências científicas, ao demonstrarem uma postura de neutralidade em relação aos contextos sociais, o que conforme argumentado por Franco *et al.* (2020, p.3), tornou-se um obstáculo para a construção de soluções adequadas e eficazes para a educação no Brasil:

Entendemos que o cenário brasileiro exige um olhar cuidadoso perante o desafio do retorno às atividades escolares presenciais, sobretudo, considerando que algumas instâncias atuais de gestão responsáveis por políticas educacionais em órgãos governamentais, como o Ministério da Educação, parecem possuir um olhar negacionista da realidade e da ciência, alegando uma suposta neutralidade em relação aos contextos sociais. (Franco *et al.*, 2020, p. 3)

O retorno das crianças para as atividades presenciais, trouxe à tona diversas questões críticas sobre a forma como a educação e a socialização foram interrompidas e como essa retomada impactou o desenvolvimento infantil. Após um longo período de isolamento, as crianças enfrentaram o desafio de readaptar-se ao ambiente da Educação Infantil e de lidar com as consequências emocionais e sociais da ausência prolongada de interações presenciais. A escola, como espaço público, para além de um local de aprendizagem formal, constituiu um ambiente onde as crianças podem desenvolver habilidades sociais, construir relações e se reconhecer a diversidade.

No entanto, o retorno ao espaço escolar não foi simplesmente um "retorno ao normal", pois as desigualdades exacerbadas pela pandemia e a própria experiência de isolamento criaram um novo contexto que exigiu um olhar educativo sensível às novas realidades das crianças.

Sendo assim, o retorno não aconteceu em um contexto já normalizado, visto que, a pandemia ainda não havia sido controlada totalmente e muitas medidas precisaram ser tomadas para garantir a segurança e a saúde das crianças e dos profissionais da educação. Com isso, os desafios do processo de transição eram constituídos por elementos objetivos e subjetivos. Em relação a isso, o MEC publicou uma Nota de Esclarecimento<sup>7</sup>:

O Conselho Nacional de Educação (CNE), considerando as implicações recentes do acirramento da Pandemia da Covid-19,

---

<sup>7</sup> Ver na íntegra: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2021-pdf/232651-nota-de-esclarecimento-covid-19-2022/file>

especialmente no fluxo do calendário escolar do ano de 2022, em todos os níveis de ensino, em virtude de ações preventivas ao aceleramento rápido da nova onda de contágio, vem a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, bem como às instituições públicas e particulares, de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que tenham necessidade de reorganizar as atividades escolares, acadêmicas ou de aprendizagem em face da possibilidade de suspensão temporária das atividades escolares ou acadêmicas. (Brasil, 2022, p. 1)

Em termos de desafios objetivos, estão as medidas de proteção sanitária, isto é, os protocolos de saúde e segurança, como o uso de máscaras, de álcool em gel, higienização constante em todo o espaço escolar, monitoramento de sintomas como a medição de temperatura na entrada da escola e o estabelecimento de protocolos para casos suspeitos ou confirmados de COVID-19.

Os desafios subjetivos enfrentados pela educação no retorno pós-pandemia estão relacionados às questões emocionais, psicológicas e sociais que impactaram tanto estudantes quanto educadores. Isso representa que, além da preparação pedagógica para o retorno presencial das atividades, foi necessária uma preparação atenta e afetiva para essa readaptação escolar.

Isso significa que para além dos protocolos de segurança, havia uma questão importante para a retomada do ensino presencial, as “reais condições socioafetivas e emocionais de profissionais, bebês, crianças e demais adultos para que de fato ocorra o necessário processo de acolhimento, integração e convivência facilitadora do desenvolvimento das ações pedagógicas” (Franco *et al.*, 2020). Esses desafios subjetivos são menos visíveis, mas igualmente importantes, pois também impactam na educação integral das crianças. A escola como o primeiro espaço público da vida dos pequenos, precisa acolher as crianças nessa importante transição.

Arendt (2016) explica que normalmente a criança é introduzida ao mundo por meio da escola. Contudo, a autora enfatiza que a escola não é o mundo e não deve nem fingir ser. O que ela é, de fato, é a “[...] instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. (Arendt, 2016, p. 238). Nesse sentido, o ensino presencial é essencial para o desenvolvimento das crianças, desde que o educador assuma a responsabilidade de cuidá-las e educá-las. Na relação entre educador-criança, o adulto está como um representante de um mundo

pelo qual deve assumir a responsabilidade.

A autora é enfática ao dizer que tal responsabilidade não é imposta arbitrariamente, pois, “[...] está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em mundo em contínua mudança”. E complementa “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação”. (Arendt, 2016, p.239). Considerando que a responsabilidade explicada pela autora alemã deve ser parte da identidade do professor, este por sua vez, precisou ressignificar sua ação pedagógica para receber as crianças em um momento pós-pandemia.

De acordo com Arendt (2016), a esfera pública faz parte da formação da identidade e do pensamento crítico. Nessa perspectiva, a educação é um processo que pode contribuir que às pessoas integrem um ambiente aberto a diferentes ideias e assim, possam pensar e agir de forma autônoma. Por essa razão, a Educação Infantil como a primeira participação na esfera pública pelas crianças, precisa ser garantida pelo Estado e compreendida pela sociedade como uma etapa importante e relevante no desenvolvimento dos pequenos.

Contudo, o cenário da pandemia de COVID-19 trouxe desafios significativos para a garantia dessa (re)inserção das crianças na esfera pública. O fechamento das escolas e a migração abrupta das interações para o ambiente privado, representado pelo espaço doméstico, interromperam a vivência das crianças nesse ambiente coletivo e plural que a Educação Infantil proporciona.

Esse afastamento do espaço público impactou a socialização, o desenvolvimento emocional, cognitivo e cultural das crianças, gerando a necessidade de refletir sobre as consequências dessa ruptura e sobre como reconstruir as condições necessárias para que a escola retomasse seu papel central nesse processo formativo, visto que, o isolamento social provocou diversos impactos no desenvolvimento das crianças, conforme apontam muitos estudos. (Rocha, 2021; Fernandes *et al.*, 2023; Ribeiro & Clímaco, 2020; Santos *et al.* 2021).

De acordo com o neurologista pediatra Clay Brites<sup>8</sup>, as evidências científicas tem apontado para efeitos negativos nas crianças no período pós-pandemia como: problemas de concentração, episódios depressivos, crise de ansiedade, distúrbios do sono e excesso de peso. Outro aspecto é o excesso de

---

<sup>8</sup> Tema da live: Os impactos da pandemia na Educação Infantil. Canal: NeuroSaber.



exposição às telas e às redes sociais que aumentou significativamente durante a pandemia. (NeuroSaber, 2021).

A esse respeito, Ribeiro & Clímaco (2020) corroboram ao sinalizar que a pandemia intensificou o uso de recursos tecnológicos e de interações virtuais. Ainda, ressaltam que essa prática apresenta desafios significativos para a Educação Infantil, uma vez que é fundamental evitar a exposição excessiva das crianças às telas. Além disso, o uso desses recursos exige acompanhamento atento de adultos responsáveis.

Desse modo, torna-se oportuno refletir que se, por um lado, as tecnologias digitais permitiram a continuidade das atividades escolares e a conexão com o mundo externo, por outro, evidenciaram preocupações relacionadas ao desenvolvimento infantil. O tempo excessivo diante das telas pode comprometer a saúde física e mental, afetando aspectos como a qualidade do sono, a capacidade de concentração e o equilíbrio emocional. Além disso, o uso inadequado ou não supervisionado das tecnologias expôs as crianças a conteúdos inapropriados.

Entretanto, há que se pensar que as tecnologias “[...]são flexíveis, não são boas nem más e respondem ao uso” (Pontes; Neves, 2020, p. 90). Nesse sentido, é importante pensar sobre a responsabilidade dos educadores e dos responsáveis de orientar o uso das tecnologias, especialmente no que diz respeito às crianças, ainda mais considerando que “Crianças são alvos do mercado de entretenimento tecnológico, incluindo televisão, videogames, redes sociais, vídeos” (Pontes; Neves, 2020, p. 90). É necessário que sejam criadas estratégias pedagógicas que usem esses recursos de maneira equilibrada, ética e com objetivos claros, para que possa contribuir significativamente com os processos de ensino e aprendizagem.

Com base na literatura, pôde-se compreender três aspectos principais de efeitos da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento das crianças: 1) Aspectos sociais: perda de socialização, isolamento emocional, dificuldade nas habilidades de interação com colegas e professores. 2) Aspectos cognitivos e educacionais: Defasagens de aprendizagem, desigualdade de acesso ao ensino remoto e seus efeitos na continuidade do processo educativo, dificuldade de concentração e na adaptação nas rotinas. 3) Saúde mental: Ansiedade, estresse e outros problemas emocionais enfrentados pelas crianças durante o período de isolamento.

Dado que esta seção realizou o movimento de contextualizar o cenário da pandemia e seus desdobramentos na educação, especialmente o lugar da Educação Infantil e seus desafios, como o ensino remoto e o retorno das crianças para as atividades presenciais, a próxima seção se ocupará em tratar do conceito de infância e as concepções históricas, legais e pedagógicas da Educação Infantil. Com isso, espera-se elucidar esses conceitos a trazer para a discussão os aspectos importantes que envolvem a EI.

Relacionar o retorno das crianças ao ensino presencial pós-pandemia com as concepções históricas e legais da Educação Infantil é fundamental para compreender a relevância dessa etapa educacional no desenvolvimento integral dos pequenos e reafirmar os direitos conquistados ao longo do tempo. Historicamente, com muita luta, a Educação Infantil foi consolidada como um espaço de cuidado, socialização e aprendizagem, com reconhecimento gradual de sua importância como parte do direito à educação. Essa trajetória resultou na criação de marcos legais, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que asseguram o acesso universal e de qualidade à educação desde a primeira infância.

Esses fundamentos históricos e legais ressaltam que a Educação Infantil não é apenas um preparo para etapas futuras, mas um direito essencial para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças. Após a pandemia, essa compreensão ganha ainda mais relevância diante dos impactos negativos do isolamento social e do ensino remoto.

### 3 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS, LEGAIS E PEDAGÓGICAS

*A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.  
(Hannah Arendt)*

O trato com a temática da Infância implica uma série de reflexões relativas ao tempo e ao processo histórico de onde se está concentrada a análise de estudo, como defende Sarmiento (2011) ao dizer que os elementos que constituem a infância não são estáticos, estão sempre em um movimento de transformação ao longo dos tempos. Fatores como espaços geográficos e sociais, classe, etnia, raça denotam diferentes concepções sobre a infância e “[...] configuram condições específicas de existência para as crianças em cada espaço-tempo concreto. A história marca indelevelmente a geração da infância” (Sarmiento, 2011, p. 584).

Ainda que o autor trate de uma concepção sociológica de infância, e este estudo aborde uma perspectiva filosófica, faz-se necessário compreender essa abordagem para que seja possível ampliarmos a concepção de infância. Significa dizer que, pensar a infância de forma isolada é desconsiderar o que ela é, porque é constituída por dimensões históricas, sociais, culturais, filosóficas e sociológicas que precisam ser consideradas na elucidação e compreensão sobre o que é Infância.

Para Adorno (2006), a infância é o momento em que os indivíduos se constituem como tais, é a primeira etapa da formação e desenvolvimento do caráter. Suas considerações sobre a temática, iniciam dimensionando a reflexão da situação das crianças no âmbito da sociedade capitalista. O autor enxerga no grupo da infância, possibilidades de resistência a esse modelo econômico desigual. Ainda, percebe-se que o tema infância é um tema constante nos escritos adornianos, embora não seja um objetivo de tratamento sistemático.

A perspectiva adorniana baseia-se no pensamento de Walter Benjamin, conforme explica Santos (2018), em 1932 Theodor Adorno já tinha acesso a textos discutidos por meio de cartas com Benjamin que mais tarde fariam parte do livro *Infância berlinense por volta de 1900*. Essa obra reflete um olhar ao mesmo tempo memorialístico e crítico sobre a experiência infantil, capturando os detalhes de uma infância vivida e, em certo sentido, idealizada como espaço de resistência e

imaginação.

É interessante perceber como Benjamin não apenas escrevia *sobre* as crianças e sua própria infância, mas também, de certa maneira, escrevia *para* as crianças. Seu texto revela uma sensibilidade única em observar o mundo infantil como uma esfera distinta, dotada de suas próprias lógicas e significados, mas que está inevitavelmente sujeita às transformações e imposições do mundo adulto. Em uma mesma direção, Adorno apropria-se dessa sensibilidade para elaborar suas análises sobre a educação, a sociedade e o papel formativo da infância, reconhecendo a importância do que é vivido e experienciado nessa etapa para a formação do indivíduo.

A profundidade dessa perspectiva está na atenção dada ao "olhar infantil" sobre o mundo, pois ambos os autores consideram que a infância não é apenas uma etapa preparatória para a vida adulta, mas um momento rico em experiências, marcado por possibilidades de ruptura e contestação das normas já estabelecidas. A criança, em sua essência, tem o potencial de questionar e reconfigurar a realidade, pois sua visão ainda não está completamente moldada pelas estruturas e lógicas da sociedade capitalista.

Walter Benjamin embora não tenha elaborado uma teoria da infância, apresentou durante seus escritos, algumas conceituações sobre a temática que podem evidenciar uma concepção própria. "A infância e suas materialidades inscritas nos brinquedos, nos jogos despertam a atenção de Benjamin porque são tomados como aspectos da modernidade...[...]" (Lessa, 2016, p. 109). Para o autor, tais aspectos oportunizavam revelações sobre as contradições da vida moderna e assim, foi na crítica do seu tempo histórico em que Benjamin elaborou uma teoria da modernidade para melhor compreendê-la. Logo, as reflexões e elaborações sobre a infância também caminham na compreensão e na crítica da sociedade moderna.

O autor elucida a infância acerca do conceito de experiência infantil, caracterizada por uma relação de complexidade e sutileza. Nessa visão, a experiência é um conceito carregado de múltiplos sentidos, "a estrutura da experiência se encontra na estrutura do conhecimento, e se desdobra a partir desta última" (Benjamin, 1970, p. 11). No contexto da modernidade, a experiência foi esvaziada do sentido de continuidade, o que para a teoria benjaminiana constitui um elemento indissociável da experiência. Conceber a infância nessa perspectiva, é reconhecer uma etapa importante no desenvolvimento da vida humana e de suas

interlocuções com o mundo.

Nessa perspectiva, o autor compreende que é na infância que se tem a capacidade de conhecer e reconhecer o novo, é também quando há a possibilidade de estranhamento e de introdução nesse novo lugar. Nas palavras de Benjamin (2005, p. 395) “A tarefa da infância: introduzir o novo mundo no espaço simbólico. Pois a criança pode fazer o que o adulto é completamente incapaz de fazer: reconhecer o novo.”

Corroborando com o autor, Arendt (2016) vê na criança a possibilidade de algo novo e revolucionário. Nessa perspectiva, cada criança que nasce traz consigo o potencial de inaugurar novas ideias, ações e visões, essencialmente carregando a capacidade de renovar o mundo por meio de sua singularidade, que somada a outras pessoas, estabelecem a pluralidade humana. A infância, na visão da autora, não é apenas uma etapa de preparação para a vida adulta, mas uma fase que deve ser valorizada por si mesma, pelo potencial que a criança tem de trazer novidade ao mundo.

Ao tecer uma análise do ponto de vista histórico, Paschoal & Machado (2009) apontam que durante muitos séculos, a educação da criança esteve sob total responsabilidade da família, pois era no convívio com as pessoas próximas, como os adultos e outras crianças, que ela participava das tradições de seu contexto e aprendia as normas e regras da cultura na qual fazia parte. Oliveira (2011, p. 44) explica que a representação de criança na Idade Média “[...] o termo Infância (in-fans) tem o sentido de não fala [...]” e a imagem da criança era retratada pelas pinturas, artes, contos, fábulas e histórias.

No que tange ao movimento histórico, na Europa, sabe-se que com a transição do feudalismo para o capitalismo ocorreu uma transformação na dinâmica do trabalho e, conseqüentemente, uma reorganização na sociedade. Tal impacto evidenciado nessa revolução industrial, iniciou um arranjo de trabalho em que toda a classe operária passou a trabalhar em fábricas. Nesse contexto, “essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos. (Paschoal; Machado, 2009, p. 79).

Esse movimento alterou tanto a estrutura social da época, como na esfera privada, isto é, modificou os costumes e hábitos do ambiente familiar. As mães inseridas no trabalho, não tinham com quem deixar seus filhos, assim, surgiu

uma nova forma de trabalho, as chamadas criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias que eram as mulheres que cuidavam das crianças. É importante perceber que nessa fase, não era necessária nenhuma preparação para cuidar dessas crianças.

No que se refere às bases legais relativas ao processo de constituição da Educação Infantil, isto porque, é sabido que somente com a Constituição Federal de 1988 a Educação Infantil foi reconhecida como uma etapa que também possui um caráter educativo. Desde então, o Estado como responsável por garantir essa etapa de ensino para todas as crianças. Essas legislações estabelecem os princípios, objetivos e diretrizes que orientam a organização e o funcionamento das instituições voltadas ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos. Como o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação” (Brasil, 1994) elaborado junto ao Comitê Nacional de Educação Infantil contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área.

A Política Nacional de Educação Infantil teve como objetivo central orientar e subsidiar a formulação de políticas públicas que assegurassem o atendimento integral às crianças, promovendo seu desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo. Baseada nos princípios de equidade e inclusão, o documento objetivou garantir o acesso universal à creche e à pré-escola, especialmente para crianças em situação de vulnerabilidade social. Ao reconhecer a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado, a política reforçou a importância dessa etapa como um espaço educativo e social, em oposição a visões assistencialistas predominantes anteriormente, conforme destaca o documento:

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. (Brasil, 1994, p. 9)

Um dos aspectos mais relevantes foi o reconhecimento da Educação Infantil como uma etapa de caráter pedagógico, destacando que o cuidar e o educar devem ser ações integradas. Essa concepção marcou uma mudança significativa na abordagem das práticas educacionais, ao compreender que o desenvolvimento integral das crianças depende de uma articulação entre a atenção às suas necessidades básicas e o estímulo de suas potencialidades por meio de

experiências significativas e interações no ambiente educativo. Outro ponto de destaque foi a ênfase na formação e valorização dos profissionais da Educação Infantil.

Essa nova dimensão da Educação Infantil articula-se com a valorização do papel do profissional que atua com a criança de 0 a 6 anos, com exigência de um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele. (Brasil, 1994, p. 11)

A política estabeleceu a necessidade de uma formação qualificada e continuada para os professores, reconhecendo assim, que a qualidade do atendimento às crianças está diretamente relacionada à qualidade da formação do professorado. Essa orientação também contribuiu para elevar o status profissional dos docentes que atuavam na Educação Infantil, os reconhecendo como docentes e não meros cuidadores, visto que, “A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação” (Brasil, 1994, p. 17)

Desse modo, a Educação Infantil no Brasil está estruturada e regulamentada por uma série de normativas legais e documentos orientadores que buscam assegurar os direitos das crianças e a qualidade no atendimento educacional. A construção dessas bases legais reflete a consolidação da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, garantindo que o atendimento às crianças seja fundamentado em princípios pedagógicos, éticos e sociais que considerem suas especificidades e necessidades

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) as crianças também passaram a ter seus direitos assegurados, conforme expressa o Artigo 53 do documento, “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, [...]” (Brasil, 1990, p. 15).

A Lei Nº 9.9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – a qual reconheceu essa etapa como a primeira etapa da educação básica e estabeleceu como objetivo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Conforme o artigo 29 da LDBEN:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis

anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996, p. 11).

A LDBEN também determina, em seu artigo 31, que a avaliação na Educação Infantil deve ser realizada sem objetivo de promoção, respeitando as especificidades da faixa etária e o direito ao brincar como forma privilegiada de aprendizagem.

No campo das orientações pedagógicas, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, é um documento que trouxe diretrizes para a organização das práticas educativas nessa etapa de ensino. Estão inseridas discussões como o papel das interações, do brincar e das experiências significativas como elementos centrais no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (Brasil 1998, p. 15)

O RCNEI objetivava contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil, de modo a socializar informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais que atuam na primeira etapa da educação básica e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. Contudo, Kramer (2006, p. 802) discute que “O Referencial Curricular para a Educação Infantil [...] não soube como equacionar tensão entre o universalismo e o regionalismo, além de ter desconsiderado a especificidade da infância”. Desse modo, houve a reflexão por parte de estudiosos que o RCNEI constituiu um documento informativo que não efetivou de fato mudanças educacionais.

Em 2010, considerando a necessidade de discussões sobre “[...] como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos[...].” (Brasil, 2010, p. 7), o Ministério de Educação junto a Secretaria de Educação Básica publicaram a segunda versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil



acerca da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009).

As DCNEI são um conjunto de orientações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de garantir uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos no Brasil. Sobre a Educação Infantil, as diretrizes consideram:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (Brasil, 2010, P.12)

O documento proporciona uma base para que as instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, possam desenvolver e implementar projetos pedagógicos adequados ao desenvolvimento integral das crianças, respeitando sua singularidade, suas necessidades e seu contexto social. Desse modo, são apresentados princípios e diretrizes que orientam a prática pedagógica e a formação de professores, para que a Educação Infantil no Brasil seja inclusiva, democrática, respeitosa e que considere a criança como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem.

São princípios orientadores que devem ser contemplados pelas propostas pedagógicas da EI de acordo com as DCNEI: Éticos, políticos e estéticos. O primeiro se refere à autonomia, responsabilidade, solidariedade e ao respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; o segundo princípio diz respeito aos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e o terceiro trata da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

O documento corrobora com os avanços da CF/1988 em relação à Educação Infantil, pois considera que esta se constitui como um espaço de cuidado e socialização, e de um espaço de aprendizagem que envolva experiências e vivências significativas para as crianças. Nesse sentido, o currículo para a EI orienta-se no intuito de promover o desenvolvimento das dimensões afetivas, cognitivas, sociais e motoras da criança, respeitando sua diversidade e os diferentes ritmos de aprendizagem.

As diretrizes preveem que a criança, mesmo na primeira infância, já possui uma capacidade de aprender, de explorar o mundo ao seu redor e de estabelecer relações com o conhecimento, o que implica a necessidade de um currículo que seja dinâmico, flexível e que considere a brincadeira como um dos principais instrumentos pedagógicos. Assim, o documento apresenta a concepção de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p. 12)

Outro ponto importante das DCNEI é a valorização da interdisciplinaridade e da integração entre os diferentes campos de conhecimento, o que significa que o currículo da EI deve ser organizado de maneira que permita à criança vivenciar experiências que envolvam diversas áreas do saber, como linguagens, matemática, ciências, artes, entre outras. No entanto, não se trata de um ensino formal, como o que ocorre no ensino fundamental, mas sim de uma proposta de aprendizagem por meio de brincadeiras, jogos, músicas, histórias e outras atividades que estimulem a curiosidade e a exploração das potencialidades da criança. Por essa razão, as diretrizes expressam os eixos norteadores dessa etapa de ensino: interações e brincadeiras.

Desse modo, a proposta pedagógica do documento objetiva:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (Brasil, 2010, p. 18)

Em relação à organização do tempo e do espaço, as DCNEI indicam que as instituições de EI devem promover ambientes que favoreçam a livre exploração, o movimento e a interação social, criando espaços que estimulem a criatividade e a imaginação, por meio da garantia de experiências.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> São 13 garantias de experiência. Ver em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também compreende a EI como a primeira etapa da Educação Básica, cujo principal objetivo é promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade. Essa fase deve garantir experiências que estimulem o crescimento físico, cognitivo, emocional e social dos pequenos, respeitando suas individualidades e ritmos de aprendizagem. A BNCC orienta que a Educação Infantil não deve se restringir à preparação para o Ensino Fundamental, mas sim proporcionar um ambiente rico em interações e brincadeiras que favoreçam a construção de conhecimentos e habilidades essenciais para a vida.

A BNCC organiza a Educação Infantil em dois grupos etários: Creche (0 a 3 anos) e Pré-escola (4 e 5 anos). Para essa etapa, não há uma divisão por disciplinas, mas sim a estruturação do ensino em Campos de Experiência, que são referenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Esses campos são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Eles buscam articular saberes de maneira lúdica e significativa, considerando a curiosidade e a criatividade das crianças.

Outro princípio fundamental da BNCC para a Educação Infantil é a aprendizagem por meio de interações e brincadeiras. A brincadeira é reconhecida como um direito da criança e uma estratégia essencial para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. Além disso, a BNCC reforça a importância da inclusão, diversidade e equidade, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições sociais, culturais ou físicas.

A BNCC valoriza a participação ativa das famílias no processo educativo, incentivando o diálogo entre escola e comunidade. Os professores devem atuar como mediadores, observando e registrando as interações das crianças para planejar práticas pedagógicas adequadas às suas necessidades e interesses. Dessa forma, a Educação Infantil se estabelece como um espaço de cuidado, acolhimento e aprendizado, promovendo uma base sólida para o desenvolvimento pleno das crianças.

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o

compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade." (Brasil, 2018, p. 36)

A relação entre a instituição de Educação Infantil e a família é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Assim, é necessário ações de diálogo e de compartilhamento de responsabilidades, uma vez que, a educação não acontece apenas dentro da escola, mas também no ambiente familiar e comunitário. Quando há uma parceria efetiva entre escola e família, a criança se sente mais segura e acolhida, o que favorece suas experiências de aprendizagem e desenvolvimento.

A BNCC reconhece que as crianças fazem parte de um contexto social diverso e que trazem consigo diferentes vivências, crenças e costumes. Por isso, a valorização das culturas plurais na Educação Infantil permite que cada criança se sinta representada e respeitada em sua identidade. Desenvolver ações com a diversidade cultural significa considerar a riqueza das histórias de vida das famílias e da comunidade, promovendo um ambiente educativo que incentiva o respeito, a empatia e o reconhecimento do outro.

Nesse sentido, as creches e pré-escolas precisam estabelecer estratégias para integrar as famílias ao cotidiano escolar e momentos de troca e participação. Isso pode acontecer por meio de reuniões, atividades culturais, projetos colaborativos e registros compartilhados do desenvolvimento das crianças. Quando a comunidade é envolvida, o aprendizado se torna mais significativo, pois a criança percebe que sua cultura e identidade são valorizadas, tal fato fortalece seu senso de pertencimento e sua autoestima.

Percebe-se que as bases legais da EI, estão há décadas em um movimento de fortalecimento e consolidação dessa importante etapa de ensino, como um momento formativo e fundamental para a formação. Trata-se de um processo contínuo que foi legitimado após muita luta. De forma mais recente, tem-se o Decreto nº 12.083, de 27 de junho de 2024, o qual estabeleceu as diretrizes para a elaboração da Política Nacional Integrada para a Primeira Infância e instituiu o seu Comitê Intersetorial.

O Comitê Intersetorial tem como objetivo coordenar e articular políticas públicas destinadas à proteção e promoção dos direitos das crianças na

primeira infância. Ele é composto por representantes de diversos órgãos e entidades:

Art. 6º Fica instituído o Comitê Intersectorial da Política Nacional Integrada para a Primeira Infância, com a finalidade de assegurar a coordenação e a articulação de políticas públicas destinadas à proteção e à promoção dos direitos da criança na primeira infância.

§ 1º O Comitê desenvolverá as suas atividades por meio dos seguintes eixos prioritários:

I - Viver com direitos - garantia da proteção e da defesa dos direitos das crianças contra o abuso e todas as formas de violência, que será coordenado pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania;

II - Cuidar e educar - garantia do desenvolvimento integral de aprendizagem com acesso aos cuidados, à educação infantil e ao ensino básico de qualidade, que será coordenado pelo Ministério da Educação;

III - Viver com saúde - garantia ao cuidado integral à saúde, que será coordenado pelo Ministério da Saúde; e

IV - Viver com dignidade - garantia ao cuidado, à proteção e à assistência social, que será coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. (Brasil, 2024)

O Comitê é responsável por elaborar e aprovar seu regimento interno, desenvolver um plano de ações estratégicas, propor a Política Nacional Integrada para a Primeira Infância, estabelecer indicadores referentes à primeira infância e elaborar estratégias de monitoramento e avaliação das ações propostas.

O Art. 2 em seu segundo parágrafo expressa que a Política Nacional Integrada para a Primeira Infância deverá atender à primeira infância em toda sua diversidade, e considerará as interseccionalidades étnico-raciais e de gênero. Nota-se um avanço significativo na concepção de uma política pública mais inclusiva e sensível às múltiplas realidades vividas pelas crianças no Brasil. Tal perspectiva apresenta o resultado de lutas coletivas de diferentes movimentos sociais para reconhecer e abordar as desigualdades estruturais que afetam de forma diferenciada as crianças, levando em conta as diversas dimensões de identidade, como raça, etnia, gênero e classe social.

Por um lado, a inclusão dessas questões é de extrema importância para promover uma EI que seja verdadeiramente desenvolvida com princípios

igualitários e não reprodutora de estigmas sociais. O reconhecimento das diferenças, sejam elas de raça, etnia ou gênero, é fundamental para garantir que todas as crianças, especialmente aquelas em situações de vulnerabilidade social e histórica, tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento integral e de direitos fundamentais.

Todavia, a efetividade dessa proposta depende da implementação concreta de estratégias que consigam, de fato, lidar com essas questões no 'chão da escola'. Nesse sentido, os programas de formação de professores devem contemplar essas discussões, para que de fato haja uma transformação nas práticas pedagógicas e sociais.

Ademais, é de extrema importância que as ações voltadas para as interseccionalidades de gênero e etnia não se restrinjam a medidas pontuais e que fiquem no papel, mas que sejam parte de uma reconfiguração mais ampla da sociedade, que envolva também as famílias, as comunidades e as escolas, de modo a criar um ambiente verdadeiramente inclusivo, antirracista e menos desigual.

Nessa direção, as bases legais apontam que todo o processo de evolução da compreensão de criança e infância, trouxeram para a educação um outro patamar e também novos desafios sobre como elaborar e planejar a etapa formativa das crianças. A Educação Infantil faz todo sentido quando analisamos a perspectiva arendtiana. Arendt (2016, p. 234) compreende a educação como uma das atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana "[...] que jamais permanece tal qual é, porém, se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos".

As crianças como recém-chegados, são para a autora o objeto da educação.

Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém, simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos. (Arendt, 2016, p.235).

Todos os dias novos seres humanos chegam ao mundo. Os nascimentos anunciam a chegada daqueles que necessitarão de acolhimento. É nesse sentido que se torna válido questionar: o que os espera? Será que os adultos estão preparados para lhes garantir as condições necessárias à existência em um

mundo ainda desconhecido?

O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um mundo novo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos. [...] A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. (Arendt, 2016, p. 225)

Se alguém tenta educar um adulto “pretende agir como guardião e impedi-los e atividade política” (Arendt, 2016 p. 29), pois o espaço público político é um lugar de liberdade para os adultos, que já foram educados e, por isso, são capazes de agir politicamente. É por essa razão que a educação tem base na natalidade. As crianças ao adentrarem no mundo, nos devolvem a esperança do novo, como explica Arendt (2016) ao conceituar o termo Educação, apontando que se refere à condição da natalidade, nessa perspectiva, cada nascimento é a oportunidade de algo novo no mundo.

As crianças são como estrangeiras, e precisam de um direcionamento, também por meio de narrativas, elucidadas por Benjamin como componente da experiência, “o vivido se ressignifica à medida que é ‘narrado’, uma vez que o narrar não apenas apresenta ao outro uma história vivida, mas reapresenta a quem viveu sua própria experiência” (Pereira, 2012, p. 44). Na Educação Infantil, essa questão se materializa por meio de um espaço democrático em que as crianças se sintam partes do processo e tenham suas vozes ouvidas e respeitadas, pois, para narrar sua experiência, é preciso antes que a criança participe ativamente do processo no qual está inserida.

Por serem novos no mundo, as crianças precisam de direcionamento e proteção de adultos, sejam pais, responsáveis e educadores, para trilharem os caminhos que ainda desconhecem no mundo (Arendt, 2016), com segurança contribuindo coletivamente para a continuidade e manutenção da vida do mundo – objetivando sempre o bem estar comum. As considerações da autora apontam para o horizonte público, colocando a responsabilidade na educação em fomentar a possibilidade da convivência entre homens diferentes e plurais, bem como com deliberações compartilhadas em um mundo comum a todos.

Quando Arendt se refere ao mundo, não está tratando no sentido de planeta ou das condições naturais. A autora compreende o mundo em relação aos

produtos de obras humanas que se preservam no tempo. (Almeida, 2011).

Se cada nascimento traz a possibilidade de algo novo, há, portanto, a necessidade de que as coisas já feitas e as que ainda serão construídas possam ter uma durabilidade nesse mundo para que alcancem as próximas gerações. O mundo nessa perspectiva, quando assumido por sujeitos autônomos, pode exercer sua potencialidade de se transformar num lar imortal aos homens mortais, de forma que suas obras e criações sejam legadas àqueles que ainda virão.

Por essa razão, aos adultos cabe a preparação dos mais jovens, que um dia assumirão a responsabilidade por tudo aquilo que poderão criar e estabelecer no mundo; os modos de agir nas diferentes circunstâncias do convívio social e a própria maneira de tratar o outro. O sentido de educar e direcionar as crianças nos caminhos que ainda desconhecem, também dizem respeito à proteção necessária das coisas maléficas contidas no mundo. Por outro lado, o mundo também precisa de proteção “para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração” (Arendt, 2016, p. 235).

Ao se preocupar o estabelecimento do mundo comum, a filósofa estudou sempre numa perspectiva crítica os acontecimentos causados pelos próprios homens, em específico, os horrores causados pelos regimes totalitários na Europa do século XX. Analisou que para romper e evitar que aquele cenário possa se repetir, é necessário que as pessoas sejam capazes de pensar e estabelecer reflexões autônomas.

Em uma mesma direção, Adorno vislumbrou a desbarbarização como a questão mais urgente na educação. A desbarbarização, em seu pensamento, refere-se ao esforço contínuo para superar formas de pensamento e comportamentos que perpetuam a barbaridade e racionalidade técnica, para dar vez à capacidade de reflexão crítica e a emancipação. Em outras palavras, Adorno via a educação como um meio de libertar os indivíduos das ideologias e práticas opressivas, cultivando um pensamento independente e crítico que desafiasse as estruturas sociais injustas. Nessa perspectiva é fundamental não apenas para o desenvolvimento pessoal, mas para a construção de uma sociedade mais justa, onde a capacidade de questionar e transformar o mundo se torna uma realidade.

Nesse sentido, é na Educação Infantil que se inicia a caminhada de uma educação humanizadora. É nesse ambiente que os pequenos dão os primeiros passos em direção à construção de sua identidade, autonomia e sociabilidade,



vivenciando experiências fundamentais para o seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social. Ao proporcionar interações significativas e práticas educativas que considerem as múltiplas linguagens infantis, a Educação Infantil se torna um campo fértil para a transformação social. Para Barbosa; Gobatto (2021)

Além de ocuparem um espaço material, as instituições educativas também sustentam um lugar de criação de ações instituintes no social, de modos alternativos – justos, democráticos, equitativos e amáveis – de vida e educação. Essa é a potência da escola de Educação Infantil. (Barbosa; Gobatto, 2021, p. 1427).

A reflexão sobre o papel das instituições educativas vai além da sua dimensão material. Elas não apenas oferecem um espaço físico para o aprendizado, mas também assumem uma função social transformadora, sendo espaços de produção de novas formas de convivência e organização social. As escolas de Educação Infantil, em particular, podem constituir espaços significativos para a criação de práticas instituintes que rompem com estruturas tradicionais e apontam para alternativas mais justas, democráticas, equitativas e amáveis de vida e educação, desde os primeiros anos de vida das crianças.

Por essa razão, é que as práticas pedagógicas necessitam ser planejadas intencionalmente. Considerando esse elemento em uma perspectiva crítica, a prática pedagógica está fundamentada na ideia de que o ensino não se limita à transmissão de conteúdos, pois se trata de um processo dinâmico, transformador e comprometido com a formação integral dos sujeitos. Essa perspectiva se preocupa com emancipação, com o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes, considerando o contexto social, cultural e histórico em que estão inseridos. Conforme explicita Fernandes (1999, p.159):

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. (Fernandes, 1999, p. 159).

Ao considerar essa perspectiva, supera-se a ideia de que o professor é o detentor do saber e as crianças são os agentes passivos que apenas

recebem o conhecimento. Ao refletir sobre esses aspectos, podemos enxergar o ensino e a aprendizagem como processos dinâmicos e integrados, que não se limitam à transmissão de conteúdos. É importante defender que as crianças são sujeitos que aprendem e começam a desenvolver suas concepções de mundo logo na primeira infância. Constroem ativamente suas ideias e interpretações sobre tudo o que as cerca. Assim, são, desde muito cedo, protagonistas de suas aprendizagens, explorando, questionando e interagindo com o ambiente e com as pessoas ao seu redor. Conforme reflete Adorno (2006, p. 146):

Parece-me que a tarefa de intermediar uma consciência da realidade, uma tarefa intimamente vinculada à relação entre teoria e prática, não pode por assim dizer ser tratada em nível universitário, mas precisa ser realizada a partir da primeira educação infantil mediante uma educação permanente durante toda a vida. (Adorno, 2006, p. 146).

Reconhecer as crianças como sujeitos ativos significa entender que cada interação – seja com objetos, espaços, outras crianças ou adultos – contribui para a formação de suas identidades, valores e formas de compreender a realidade. Nesse sentido, a Educação Infantil não deve ser reduzida a uma preparação para etapas futuras, mas valorizada como um momento relevante e potencializador de experiências significativas. Ainda, na perspectiva adorniana, a educação não é um processo de modelagem de pessoas, nem apenas uma transmissora de conhecimentos. Pelo contrário, precisa possibilitar que as crianças aprendam a pensar e agir por si mesmas, a partir de uma orientação consciente dos professores.

Zuin; Pucci; Ramos-de-Oliveira (2001, p. 137) elucidam que “a emancipação pressupõe a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. De certo modo, pois, emancipação de aproxima de conscientização, racionalidade”. Como as crianças são seres em constante interação com o mundo social e natural, e, por meio dessas interações, começam a construir noções de justiça, empatia, colaboração e até mesmo questionamentos sobre as regras e estruturas que as rodeiam, é possível entender que conscientização não é algo que surge de maneira repentina ou apenas na vida adulta.

A consciência é elaborada e desenvolvida gradualmente, a partir do momento em que as crianças são estimuladas a refletir sobre suas experiências, a

dialogar com os outros e a participar ativamente de decisões que dizem respeito ao seu cotidiano. Assim, em uma educação emancipatória, as crianças são motivadas a pensar, a agir e tomar decisões durante as práticas educativas, podendo criar um ambiente mais humanizado nos espaços escolares e fora deles. A esse respeito, os autores defendem que:

Uma educação que procura evitar a volta à barbárie, deverá se concentrar na primeira infância. Quanto melhor forem esclarecidas as crianças, mais chances elas terão de formarem seu *ego* e ajudar a criar um ambiente mais humano. (Zuin; Pucci; Ramos-de-Oliveira, 2001, p. 137).

A reflexão da Teoria Crítica da Sociedade, especificamente na figura de Adorno sobre a "educação contra a barbárie" trata-se da relevância em um mundo que enfrenta desafios relacionados à violência, desigualdade, intolerância e desumanização. Para Adorno, a barbárie – simbolizada pelo Holocausto na Alemanha Nazista do século XX não foi um evento isolado, mas o resultado de condições sociais, culturais e educacionais que permitiram a desumanização do outro. Nesse contexto, ele argumenta que a educação desempenha um papel fundamental na reflexão e prevenção de tais horrores, ao formar indivíduos conscientes, críticos e capazes de resistir às tendências autoritárias e destrutivas da sociedade.

Nessa perspectiva, o autor propõe que a educação contra a barbárie deve ir além da simples transmissão de conhecimento técnico ou factual. Ela precisa promover a reflexão crítica sobre a história, sobre as estruturas sociais e os valores éticos que sustentam a convivência humana. Isso significa formar indivíduos que não apenas reconheçam os erros e atrocidades do passado, mas que sejam capazes de agir para evitar sua repetição. A educação nesse sentido, possibilita que as crianças aprendam sobre empatia, autonomia e a capacidade de pensar de forma independente, qualidades que se opõem à obediência cega e ao conformismo que muitas vezes alimentam a barbárie.

Essa perspectiva se justifica de forma significativa ao contexto contemporâneo. Em uma era marcada por crises sociais, polarização política e a ameaça de novas formas de autoritarismo, a educação contra a barbárie se torna uma prática necessária e urgente. Isso inclui abordar criticamente temas como preconceito, discriminação, exclusão social e desigualdade, promovendo um

ambiente educacional que valorize a diversidade e a justiça social. Para isso, obviamente na Educação Infantil, esses temas precisam ser adequados às linguagens das crianças.

Nessa primeira etapa da Educação Básica, o pensamento adoniano pode ser traduzido em práticas que incentivem as crianças a valorizar a diversidade, respeitar as diferenças e resolver conflitos de maneira pacífica. Desde cedo, é possível plantar as sementes de uma convivência baseada na compreensão mútua e no respeito, contribuindo para a formação de pessoas conscientes que, ao longo da vida, sejam comprometidos com a resistência contra as formas de barbárie, além de participar na construção permanente de um mundo mais humano e igualitário.

Contudo, há que se pensar naquele que educa. Para tanto, deve ser urgente e contínuo o debate sobre a qualidade e os processos que envolvem a formação de professores. Nesse sentido, a próxima seção se aproximará da temática, a fim de expressar a concepção de formação continuada de professores.

#### **4. DA FORMAÇÃO À AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA: DELINEANDO O ESTUDO**

Nesta seção, inicialmente é apresentada uma breve contextualização sobre a Formação Continuada de Professores de modo geral e especificamente para a Educação Infantil. A partir do percurso metodológico da pesquisa, busca-se apresentar o delineamento do estudo, identificando os principais desafios e tensões na percepção dos professores acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no retorno das atividades presenciais na Educação Infantil pós-pandemia. Ainda, analisar as contribuições do processo de formação continuada nas práticas pedagógicas pós-pandemia e, com isso, identificar as necessidades formativas e os avanços dos professores quanto ao trabalho pedagógico na Educação Infantil no município de Terra Boa, Paraná.

Em relação a formação continuada de professores, a discussão no cenário brasileiro, vem desde a década de 1980 como uma das temáticas centrais do campo da educação. Sua trajetória histórica é marcada por diferentes concepções. Alguns autores como Nóvoa, (1991); Gatti, (1997); Estrela, (1997); Veiga, (1998), apontam que a partir da década de 1990 a formação continuada passou a ser considerada uma importante estratégia para a construção de um novo perfil profissional de professor, alinhado às novas demandas da sociedade.

A necessidade de colocar em relevo a discussão sobre a formação continuada de docentes surge em um contexto de transformações globais e nacionais, como a expansão do acesso à educação básica, a diversificação das tecnologias educacionais, desafios impostos aos currículos e ao ensino e a necessidade de enfrentar desigualdades históricas no sistema educacional. E, obviamente, as duas principais questões que abriram a urgência da formação continuada foram, de um lado, a pressão do mercado de trabalho e de outro os desempenhos escolares precários. (Gatti, 2008).

Contudo, alguns entraves também se colocam em debate, como tensiona a autora ao sinalizar que no início dos anos 2000 os estudos sobre a “educação continuada” não conceituavam de forma precisa:

ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após

ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional. (Gatti, 2008, p. 57).

A inquietação da autora se dava por esse termo – educação continuada – apresentar uma vastidão de possibilidades, como por exemplo, se encaixam desde cursos de extensão até cursos de formação com diplomas profissionais em níveis médio e superior e em diferentes instâncias, ofertados por sistemas públicos, privados, estaduais, municipais, federais, fundações, organizações não-governamentais, com períodos de horas, dias, semanas ou até anos. Por essa razão, “torna-se difícil obter um número exato das iniciativas colocadas nessa rubrica.” (Gatti, 2008, p. 57).

Entretanto, no geral, entre os estudiosos da área, a formação continuada refere-se ao processo de aprendizado permanente pelo qual professores passam ao longo de sua carreira profissional. É uma extensão e complementação da formação inicial, necessária para enfrentar os desafios dinâmicos da prática pedagógica e adaptar-se a novas demandas educacionais. Segundo Nóvoa (1991), a formação de professores é um processo contínuo e contextualizado, que não termina com a graduação, mas se prolonga durante toda a vida profissional.

Esse processo contínuo visa não apenas a atualização de conteúdos específicos, mas também o desenvolvimento de metodologias inovadoras, o aprofundamento do conhecimento sobre a diversidade das formas de aprender, e a capacitação para o uso de tecnologias educacionais. A formação continuada permite que o docente possa construir e ressignificar suas práticas de acordo com as mudanças sociais e culturais que influenciam o contexto escolar.

A formação continuada é considerada um segundo momento essencial na trajetória docente, é o que o professor desenvolve por toda a sua carreira, englobando todo o processo de aquisição e aprofundamento de conhecimentos que o professor enfrenta após a graduação e que deve prosseguir ao longo de sua carreira. A formação inicial é uma parte essencial na carreira docente, mas a defesa a partir da década de 1990, é de que não é uma condição suficiente para garantir o desenvolvimento profissional dos docentes. Por essa razão, a formação continuada de professores surgiu como uma necessidade dos sistemas de ensino, além de constituir um direito do professorado.

A esse respeito, Freitas (2005) explica:

A ênfase na formação continuada de professores é fruto, portanto, tanto da pressão e da luta dos profissionais da área e dos movimentos sociais em geral, quanto da racionalidade econômica que reivindicam a eficiência do ensino público, haja vista as mudanças em curso no cenário global. (Freitas, 2005, p. 35)

Tal análise reflete uma interseção complexa entre as demandas dos profissionais da educação, as pressões sociais e as necessidades impostas pela racionalidade econômica. Por um lado, a pressão e a luta dos próprios educadores e dos movimentos sociais foram fundamentais para destacar a importância da formação continuada, em busca de melhorias constantes das práticas pedagógicas e pelo reconhecimento do valor do desenvolvimento profissional contínuo. Esses movimentos buscaram assegurar que os professores tenham direito a possibilidades formativas para enfrentar os desafios que se apresentam.

Devido ao movimento de discussão a respeito da formação continuada de professores na década de 1990, o MEC publicou o documento “Referenciais para a Formação de Professores” (Brasil, 1999), o qual objetivava propor e implementar mudanças nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores no Brasil.

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada se estenda às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe. (Brasil, 1999, p. 70)

Nota-se que a orientação defendida pelos “Referenciais para a Formação de Professores” está fundamentada na concepção crítico-reflexiva. Assim, essa abordagem, que enfatiza a reflexão e a crítica na prática pedagógica, foi um conceito central que uniu diversos autores na década de 1990, promovendo uma reavaliação das políticas de formação docente no Brasil. Nesse contexto de transformações significativas, as reformas educacionais adotaram essa concepção

como base para estabelecer uma política pública nacional de formação de professores, que se consolidou como um programa governamental.

De acordo com a ANFOPE<sup>10</sup>, a formação continuada é:

Uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para os profissionais da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira e deve ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, 1998).

Nessa perspectiva, a formação continuada é um processo de construção permanente, a qual busca possibilitar análises e aprofundamentos relativos à carreira docente como um todo, e pode promover ao professor uma reflexão sobre a sua ação e sobre suas experiências profissionais, além de contribuir para o desenvolvimento de ressignificações pedagógicas que atendam às novas demandas do tempo histórico em que o professor está inserido.

Este estágio inclui a participação do professor em diversas atividades relacionadas à educação, como congressos, cursos, palestras, além de programas de especialização, mestrado e doutorado. A formação continuada é crucial para garantir uma atuação de qualidade e alcançar os objetivos educacionais, uma vez que a graduação inicial não cobre todas as demandas e complexidades da profissão. Assim, o professor deve encarar a formação continuada como uma oportunidade para reelaborar seus conhecimentos e práticas, aprimorando sua abordagem pedagógica e ressignificando sua prática docente a partir das dificuldades e problemáticas advindas do seu contexto de ensino.

A esse respeito, Gatti (2008) discute que no Brasil, muitas iniciativas de formação continuada de professores “são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos[...]” (Gatti, 2008, p. 58). Isso se dá devido à

---

<sup>10</sup>ANFOPE- Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação: é uma entidade de caráter político-acadêmico originária do movimento dos educadores na década de 1970, e hoje, é uma Entidade de referência no cenário nacional quando se trata de desenvolver estudos, pesquisas e debates sobre a formação e valorização dos profissionais da Educação.



precariedade que se encontram os cursos de professores em nível de graduação. Contudo, algumas ações no âmbito das políticas públicas vêm buscando minimizar as problemáticas dessa área.

Entre as políticas implementadas, tem-se Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) o qual aproximou estudantes de licenciatura das escolas de educação básica, promovendo inclusive uma integração entre escolas e universidades, além de possibilitar aos professores em formação inicial um contato direto com a realidade escolar. Outra iniciativa importante foi o Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), que ofereceu formação superior para professores em exercício sem a devida habilitação, especialmente em regiões mais afastadas e carentes de recursos educacionais.

Com o avanço das tecnologias digitais, programas como o Universidade Aberta do Brasil (UAB) têm desempenhado um papel fundamental na democratização do acesso à formação inicial e continuada, utilizando a modalidade de Ensino a Distância para alcançar professores em regiões de difícil acesso. Além disso, iniciativas voltadas à formação para o uso de tecnologias na educação ganharam destaque, especialmente no contexto pós-pandemia, em que as competências digitais dos docentes se tornaram ainda mais relevantes.

Houve também o fortalecimento da formação continuada, com programas como o PROINFÂNCIA e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que buscaram oferecer capacitações específicas para melhorar a qualidade do ensino nas séries iniciais. Esses programas, embora enfrentem desafios na implementação e continuidade, demonstram um esforço em promover políticas voltadas para o aprimoramento das práticas pedagógicas e fortalecimento na formação de professores.

Na Resolução CNE/CP 02/2015, Art. 3º, § 5º em seu inciso X, a formação continuada aparece como um componente essencial da profissionalização:

a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; (Brasil, 2015).

A compreensão da formação continuada como um componente essencial da profissionalização docente, é crucial para a evolução da prática

educativa e para a melhoria contínua da qualidade do ensino. A integração dos diferentes saberes e da experiência prática do professor ao cotidiano da instituição e ao projeto pedagógico busca garantir que a formação não seja apenas um processo isolado, mas sim uma parte dinâmica e incorporada à realidade escolar.

Contudo, a efetividade dessa integração depende de um alinhamento estratégico e de um comprometimento genuíno da instituição com a mobilização prática dos conhecimentos elaborados nos cursos de formação continuada. Se bem implementada, essa abordagem pode enriquecer a prática pedagógica, permitindo que os professores desenvolvam habilidades relevantes e atualizadas que respondam às necessidades específicas dos estudantes e aos desafios emergentes.

A pandemia expôs urgência de repensar a formação de professores, considerando a adaptação às novas demandas tecnológicas e também a capacidade de responder às crescentes desigualdades sociais. Formar docentes para atuar em contextos de vulnerabilidade exige mais do que a transmissão de conhecimentos pedagógicos; demanda uma abordagem que integre habilidades e saberes socioemocionais, culturais e éticos, de modo a preparar educadores para lidar com as diversidades e complexidades do mundo contemporâneo. Nesse sentido, os cursos de formação continuada tornam-se ferramentas essenciais para garantir que os professores possam não apenas se adequar às mudanças, mas também atuar como agentes transformadores no enfrentamento das desigualdades sociais que emergem de forma mais evidente em tempos de crise.

Em se tratando da Educação Infantil, houve um grande avanço com o marco constitucional de 1988 que passou a considerá-la como a primeira etapa da Educação Básica, com orientações para que creches e pré-escolas superassem o viés assistencialista e de preparação para a escola, além de considerar a criança como um sujeito de direitos e “[...] integrar educação e cuidados de forma sistêmica, com respeito à singularidade desse período etário marcado pelas diferentes formas de viver a(s) infância(s) e de ser criança, em um país diverso e plural como o Brasil.” (Gomes *et al.*, 2018, p. 7). Os autores ainda elucidam que, de forma quase simultânea, a formação do professor de EI teve igual atenção por ser considerada “[...] elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação na ponta, no trabalho direto com as crianças nas instituições de educação infantil.” (Gomes *et al.*, 2018, p. 7).

Isto porque, com a elevação da exigência de escolaridade para o nível superior, determinada na LDBEN para os docentes desta etapa de ensino, houve a necessidade de uma formação de professores específica. Dessa forma, com a aprovação dessa lei, exigiu-se um novo perfil de profissional com a sinalização expressa em seu Artigo 29, como objetivo dessa primeira etapa da educação básica o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Daí em diante, foi possível perceber um movimento nas políticas públicas voltado para a formação de professores da EI, com algumas ações como o lançamento do MEC em 2005 do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL)<sup>11</sup> o qual tinha o objetivo de habilitar por volta de 40 mil professores que estavam atuando no magistério para a EI sem ter concluído o ensino médio. (Kramer, 2006). O curso com a duração de dois anos possui tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento aos professores que atuam na Educação Infantil.

Outro aspecto relevante para a formação de professores da primeira etapa da Educação Básica se refere às produções de conhecimento acerca dessa área:

A produção científica brasileira e internacional também caminhou lado a lado com tais conquistas e contribuiu com esse quadro oferecendo importantes significações para a compreensão e a crítica de concepções, de práticas pedagógicas, de saberes e fazeres, que sabemos, se interpenetram. (Gomes *et al.*, 2018, p. 8).

Como historicamente a formação de professores da Educação infantil no Brasil era vista de maneira secundária, sem a valorização e a especialização necessárias para atender à complexidade do trabalho com crianças pequenas, com o avanço das discussões teóricas e a contribuição das produções científicas, reconheceu-se que educar crianças na primeira infância vai além das

---

<sup>11</sup> O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. É uma parceria do Ministério da Educação com os estados e os municípios interessados. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. Ver mais em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil>

habilidades práticas, pois fundamentos teóricos sólidos sobre desenvolvimento infantil, pedagogia e didática são elementos indispensáveis para o trato com essa etapa de ensino.

As legislações e concepções relacionadas à formação continuada de professores são resultados de processos históricos complexos, marcados por avanços e desafios. (Gatti, 2008). No Brasil, nas últimas décadas, diversos programas e iniciativas de educação continuada foram implementados, buscando contribuir para a qualificação docente, para minimizar a precariedade da formação inicial com vistas à melhoria do ensino. No entanto, esse percurso tem sido permeado por tensões e dificuldades, como questões de legitimidade, precarização das condições de trabalho e o persistente desprestígio da profissão docente.

Embora esses entraves ainda desafiem a consolidação de uma formação continuada sólida, no sentido de integral e significativa, é inegável que progressos importantes têm sido alcançados. Isso se deve, em grande parte, à articulação entre as produções científicas, que oferecem fundamentos teóricos e críticos, às políticas públicas que buscam institucionalizar práticas formativas e às lutas travadas pelos próprios profissionais da educação.

Do mesmo modo, a formação continuada para professores da EI, por muito tempo desvalorizada e colocada em segundo plano, tem conquistado maior reconhecimento em termos de sua importância, a partir da LDBEN que elevou a formação e assim, impulsionou a necessidade de profissionalização e capacitação específica para os professores da primeira infância.

Esses avanços, no entanto, não devem ser vistos de forma linear ou definitiva. É necessário refletir criticamente sobre como as ações implementadas dialogam com a realidade dos professores, considerando as desigualdades regionais, as demandas das escolas públicas e os desafios impostos pelas transformações sociais e tecnológicas. Principalmente, com o contexto do período pós-pandemia. Somente com a continuidade das ações, o fortalecimento da valorização docente e um compromisso político consistente será possível superar as barreiras históricas e consolidar uma formação continuada que, de fato, contribua para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

A formação continuada deve ser compreendida para além de uma necessidade profissional, pois se trata de um direito fundamental dos docentes e um elemento essencial para a valorização da carreira. No contexto educacional contemporâneo, em que os desafios da prática pedagógica são constantes e complexos, garantir oportunidades de aprendizado ao longo da trajetória profissional significa promover uma educação de qualidade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao reconhecer a formação continuada como um direito, reafirma-se o compromisso com a melhoria da educação e com a construção de um ambiente escolar mais reflexivo e inovador. Professores bem preparados têm maior capacidade de compreender e atender às demandas dos estudantes, adaptar metodologias às realidades diversas e inserir práticas pedagógicas alinhadas às novas pesquisas e tecnologias. Além disso, a valorização da docência passa pelo reconhecimento do professor como um intelectual que precisa estar em constante diálogo com o conhecimento, e não apenas como um executor de diretrizes educacionais.

No entanto, para que a formação continuada cumpra seu papel, é fundamental que haja políticas públicas e iniciativas institucionais que garantam sua implementação de forma acessível, estruturada e contextualizada. O distanciamento entre teoria e prática, bem como a falta de tempo e incentivo, são desafios recorrentes que podem comprometer a efetividade desses processos formativos. Assim, pensar em modelos que aproximem a universidade da escola, promovam trocas de saberes e valorizem a experiência docente é essencial para a construção de uma educação mais equitativa e transformadora.

#### 4.1 PERCURSO METODOLÓGICO E LEVANTAMENTO DOS DADOS

A metodologia de pesquisa, de natureza qualitativa, é um estudo bibliográfico cuja base teórica se dá à luz dos fundamentos da Teoria Crítica de Sociedade e de autores que discutem sobre a infância e Educação Infantil e fazem confluências com esta base teórica, como Walter Benjamin e Hannah Arendt. De acordo com Gamboa (2007, p.399) a pesquisa qualitativa possibilita uma maior amplitude na investigação científica.

Assim quando se fala de pesquisa qualitativa se refere à coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecha a interpretação num único sentido (paráfrase), mas, permite o jogo de sentidos (polissemia). (Gamboa, 2007, p. 399).

A polissemia permite uma análise posterior baseada nos sentidos mais fortes e permanentes dos conceitos e categorias abertas. Esse exercício requer a definição de um horizonte de interpretação e de análises que consideram “[...] os contextos sociais e culturais em que as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas têm um específico significado” (Gamboa, 2003, p. 399). De modo geral, interessa-nos compreender os efeitos da pandemia na prática pedagógica de professores em formação continuada. Para Arendt (2002, p. 42) “a compreensão baseia-se no conhecimento” [...] “a verdadeira compreensão sempre retorna aos juízos prévios que precederam a investigação estritamente científica”.

Ainda, realizou-se uma pesquisa de campo – a qual se caracteriza pelas investigações constituídas por meio de geração de dados juntamente às pessoas que vivenciam o espaço e as problemáticas a serem estudadas – com professores que atuam em instituições públicas na etapa da Educação Infantil no Município de Terra Boa, localizado no Noroeste do Paraná participantes de um programa de formação continuada, oriundo da parceria entre o referido município e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica – GEPEITC/CNPq – UEL.

A partir do contato com as professoras participantes do programa de formação continuada, o GEPEITC sentiu a necessidade de criar um evento para tratar dos desafios que as professoras da Educação Básica estavam enfrentando durante a Pandemia (Nakata, 2024). Após o primeiro evento, surgiu o Projeto Integrado de Pesquisa e Extensão intitulado de “CRITInfância: formação de professores para a educação da infância em tempos de travessia”

Dentro deste contexto, vislumbramos a possibilidade de fundamentar esse universo educacional por meio da elaboração de um projeto de formação de professores para a Educação da Infância, o qual denominamos de CRITInfância. A escolha deste nome remete-se à criticidade da infância ou a uma infância crítica, pois une aspectos da Teoria Crítica e da Educação Infantil, pouco abordados até o

momento. (Nakata, 2024, p. 78).

Nesse sentido, a escolha do grupo para a pesquisa se deu a partir de angústias e tensões pessoais a respeito do retorno presencial das atividades pós-pandemia e interesse na temática, já que estávamos em um movimento de refletir sobre as necessidades formativas, bem como todos os desafios pedagógicos daquele momento juntamente com as professoras da Educação Básica. Cumpre relatar que as professoras em formação participaram ativamente do evento. Foi um momento de aproximação entre pesquisadores que estavam debatendo sobre tudo o que elas estavam experienciando em suas práticas.

Outra razão para a escolha do grupo, se justifica por considerar o espaço de formação continuada uma oportunidade de observar as reflexões e troca de experiências entre as docentes a respeito de suas ações e formas de lidar com os desafios do retorno presencial, identificando os efeitos do período pós-pandemia nas suas práticas pedagógicas e as possibilidades de enfrentamento.

Na geração de dados, foram igualmente consideradas as narrativas da professora formadora do curso de formação continuada, que também exerce a função de coordenadora do GEPEITC/UEL. Com essa docente, foi possível realizar a etapa inicial de aplicação do instrumento de pesquisa, a entrevista, que proporcionou um maior aprofundamento sobre o processo formativo.

Como já colocado, inicialmente, propomos uma entrevista com um roteiro semiestruturado elaborado com questões não-obrigatórias, com questionamentos a respeito as seguintes concepções: a) Educação Infantil; b) criança e infância; c) papel do professor na Educação Infantil; d) docência e pandemia; e) formação continuada e os desafios enfrentados na pós-pandemia. No entanto, devido a condições pessoais e profissionais específicas do grupo participante, optou-se por um questionário (APÊNDICE C) que seguiu a mesma lógica do instrumento anterior e foi aplicado virtualmente via *Google Forms*.

É importante destacar os desafios enfrentados ao longo desta pesquisa, iniciada em 2021, em um momento em que a normalidade dos contatos humanos ainda estava sendo retomada lentamente, porque ainda havia o contágio pelo coronavírus – questão que dificultou uma maior aproximação com o grupo. Além disso, emergiram desafios inerentes à própria profissão docente, como a sobrecarga de trabalho e as múltiplas demandas enfrentadas pelos professores,

inclusive burocráticas. Há também o fato de que priorizam outras ações mais urgentes do seu dia a dia.

Em se tratando do momento da retomada das atividades presenciais, as demandas aumentaram assim como a necessidade de reflexão e ressignificação de suas práticas. Por se tratar de um momento rico de interpretação e produção de conhecimento da realidade escolar em um contexto sem precedentes na educação brasileira, optou-se pelo questionário. Essa escolha foi motivada pela observação de que alguns participantes demonstraram insegurança em se expressar oralmente, o que tornou a escrita um meio mais acessível e confortável para obter respostas.

Para Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas”, com o objetivo de obter o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, situações vivenciadas, expectativas, entre outros. Assim, por meio de questões previamente elaboradas pelo pesquisador, o questionário possibilita coletar informações da realidade e do contexto que se pretende estudar.

Considerando os aspectos éticos das pesquisas com seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, sob termos de apresentação obrigatórios em conformidade com as normas vigentes do CONEP com aprovação obtida no mês de setembro de 2022, com o CAAE número 60838222.0.0000.5231 (ANEXO A).

Foram convidadas vinte professoras para participar da pesquisa e cinco aceitaram, quatro continuaram na pesquisa e a professora formadora do programa de formação continuada que prontamente aceitou. Após o aceite, as professoras foram instruídas a dar ciência no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). Um dos direitos presentes no termo é de que a qualquer momento as participantes podem desistir da pesquisa. E isso aconteceu durante o processo. As professoras participaram apenas da etapa da geração dados por meio do questionário.

Para traçar o perfil das participantes, solicitamos que preenchessem



os dados de identificação com as seguintes informações: nome<sup>12</sup>; idade; formação acadêmica; graduação 1, ano de conclusão e instituição; graduação 2 (se houvesse); pós-graduação, ano de conclusão e instituição; tempo de atuação na escola atual e a turma em que atua. Todas as professoras colaboradoras atuam no Infantil 5, que diz respeito a turmas com crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil.

Para a identificação das participantes da pesquisa, adotamos as siglas PF (professora formadora) e PC (professoras colaboradoras) seguido de um número para distingui-las (quadro 4).

**Quadro 4** – Caracterização das professoras participantes da pesquisa

Identificação	Idade	Formação acadêmica	Tempo de atuação docente	Turma atual
PF	47 anos	Graduação em Pedagogia (1999) Especialização em Ação Docente (2000) Mestrado em Educação (2003) Doutorado em Educação (2011) Pós-doutorado em Educação (2021)	28 anos (6 anos de Educação Básica e 22 anos de Ensino Superior)	Docente do curso de Pedagogia e de um Programa de Pós-graduação em Educação
PC1	43 anos	Graduação em Pedagogia (2013 – UEM) Pós-graduação em Administração, Supervisão e Orientação Educacional	24 anos	Infantil 5
PC2	Não informou	Graduação em Pedagogia (2010 – UEM) Pós-graduação em Educação Especial	15 anos	Infantil 5
PC3	Não informou	Graduação em Pedagogia (2010 – UEM) Pós-graduação em Educação Especial	11 anos	Infantil 5
PC4	47 anos	Graduação em Pedagogia (2013 – UEM) Pós-graduação em Administração, Supervisão e Orientação Educacional	22 anos	Infantil 5

<sup>12</sup> Devido aos termos de sigilo e confidencialidade da pesquisa, os nomes não serão divulgados.

**Fonte:** Autora (2023)

Conforme já mencionado, as docentes eram todas do sexo feminino. Todas iniciaram a carreira docente antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quando era possível atuar na Educação Infantil sem possuir um curso superior.

A professora formadora (PF) iniciou seu magistério no ano de 1995 atuando na Educação Infantil, etapa em que permaneceu por 10 (dez) anos. Já no Ensino Superior, a PF atua desde 2001, totalizando vinte e dois anos. Em relação à formação acadêmica, a professora formadora é graduada em Pedagogia, possui especialização em Metodologia da Ação Docente, Mestrado e Doutorado em Educação e Pós-doutorado em Educação.

A formação das professoras participantes da pesquisa, de modo geral, é graduação em Pedagogia em uma universidade pública e possuem pós-graduação, sendo duas em Educação Especial e duas em Administração, Supervisão e Orientação Educacional. Sobre o tempo em que estão atuando na escola, as respostas variaram entre cinco e vinte e quatro anos de experiência. As participantes não pagaram e nem foram remunerados pela participação, visto que, a participação foi voluntária.

O quadro 5 apresenta, de modo geral, como se deu o percurso metodológico da presente pesquisa:

**Quadro 5** - Síntese do percurso metodológico

<b>ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
Etapa 1 – Apresentação do projeto de pesquisa para o grupo de professores e convite de participação	Apresentar a estrutura do projeto de pesquisa; Esclarecer dúvidas sobre a pesquisa; Formalizar o convite para a participação na pesquisa. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	Inicialmente foi proposto um encontro presencial por meio de uma roda de conversa. Devido a questões objetivas, optou-se por enviar por e-mail os slides (APÊNDICE A) de apresentação e detalhamento da pesquisa.

Etapa 2 – Aplicação do instrumento de coleta de dados com as professoras colaboradoras da pesquisa	Conhecer e explorar as narrativas das professoras participantes acerca dos objetivos propostos pela pesquisa.	Inicialmente propomos uma entrevista com um roteiro semiestruturado, porém, devido a questões objetivas e específicas do grupo, optou-se por um questionário que seguiu a mesma lógica do instrumento anterior (APÊNDICE D)
Etapa 3 – Entrevista com a professora formadora	Aprofundar o repertório de informações acerca do curso de formação continuada; Conhecer e explorar as narrativas da visão da PF sobre o processo do curso de formação continuada.	Roteiro semiestruturado (APÊNDICE C) Entrevista via <i>Google Meet</i>
Etapa 4 – Análise de dados	Analisar os dados em ambos os instrumentos de geração de dados.	Dados gerados dos questionários, na entrevista, materiais do acervo CRITinfância.

**Fonte:** Autora (2024)

A estruturação da pesquisa se deu em quatro principais etapas, alicerçada nos estudos teóricos que basearam os capítulos. Foram apresentadas no quadro, cada uma com seus objetivos específicos e instrumentos de geração de dados.

A **primeira etapa** consistiu na apresentação do projeto de pesquisa para o grupo de professores e no convite para a participação. O objetivo foi apresentar a estrutura do projeto, esclarecer eventuais dúvidas sobre a pesquisa e formalizar o convite para que as professoras se envolvessem na pesquisa. Para isso, inicialmente, estava previsto um encontro presencial, no formato de uma roda de conversa, onde as informações seriam compartilhadas de forma direta. No entanto, devido a questões objetivas, essa abordagem foi adaptada para o envio de slides por e-mail, contendo todos os detalhes da pesquisa. Dessa forma, as professoras puderam se inteirar sobre o a pesquisa de maneira flexível e, caso necessário, tirar dúvidas posteriormente. Juntamente com o envio dos slides, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo que todas as participantes estivessem cientes e de acordo com as condições da pesquisa, além da garantia de seus direitos como participantes voluntárias.

Na **segunda etapa**, foi realizada a aplicação do instrumento de coleta de dados com as professoras colaboradoras. O objetivo dessa fase foi conhecer e explorar as narrativas das professoras participantes, afim de entender suas perspectivas sobre os objetivos propostos pela pesquisa. Inicialmente, havia a intenção de realizar entrevistas semiestruturadas, mas, devido a questões práticas e especificidades do grupo de participantes, optou-se por um questionário. Esse instrumento seguiu a mesma estrutura da entrevista, porém, de forma estruturada permitindo que as professoras compartilhassem suas experiências e opiniões de maneira organizada. Esse instrumento foi enviado por e-mail, oferecendo às participantes a flexibilidade de responder de acordo com seu próprio tempo.

A **terceira etapa** envolveu uma entrevista com a professora formadora (PF), com o intuito de aprofundar o entendimento sobre o curso de formação continuada oferecido e explorar as narrativas dessa docente sobre o processo formativo. O objetivo foi compreender a visão da professora formadora sobre o impacto e a importância do curso de formação, considerando sua experiência direta com o programa. A entrevista foi realizada por meio de uma plataforma online, o *Google Meet*, e permitiu o aprofundamento das questões relativas ao processo do curso de formação continuada. Essa entrevista proporcionou uma visão diferenciada e complementar ao que foi obtido com as professoras colaboradoras, permitindo uma análise mais detalhada dos dados, a partir da visão da docente formadora.

Por fim, a **última etapa** do processo foi a análise dos dados gerados a partir dos questionários, entrevistas e materiais do acervo CRITInfância. Essa análise visou interpretar e organizar as informações geradas ao longo das etapas anteriores, relacionando com a literatura encontrada durante o estudo. A análise foi conduzida de maneira qualitativa, permitindo uma compreensão aprofundada sobre os impactos do curso de formação continuada e das metodologias utilizadas nas práticas pedagógicas das professoras.

Conforme já mencionado, esse processo de desenvolvimento da pesquisa se deu com base nos pressupostos da Teoria Crítica da Sociedade e autores que dialogam com uma perspectiva crítica de educação. Considerando a especificidade desta pesquisa, bem como seus objetivos, a análise dos dados se deu à luz dos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade. Na perspectiva crítica “[...] a análise do existente a partir da realização do novo – que se insinua no

existente, mas ainda não é – permite a apresentação de como as coisas são [...] (Nobre, 2004 ,p.10) assim, é possível apresentar o existente a partir do ponto de vista das oportunidades de emancipação em relação ao que está posto.

O autor ainda elucida que a Teoria Crítica apresenta um diagnóstico do tempo presente – no caso desse estudo, buscou-se analisar os efeitos pós-pandemia nas práticas pedagógicas na Infância, o qual ainda afeta o nosso tempo presente – e permite, ainda, a produção de prognósticos sobre o rumo do desenvolvimento desse tempo histórico. “Esses prognósticos, por sua vez, apontam não apenas para a natureza dos obstáculos a serem superados e seu provável desenvolvimento no tempo, mas para ações capazes de superá-los.” (Nobre, 2004, p. 11).

Enfatiza-se, portanto, a preocupação do estudo em identificar as problemáticas deste tempo histórico na formação dos professores para a infância, bem como sua atuação nesse campo. Mas, para além do diagnóstico, objetiva-se buscar alternativas para a superação desses obstáculos, não como receituário, mas como possibilidades de ações intencionais direcionadas para a formação integral das crianças.

Considerando esta perspectiva, foram elaboradas *a priori* as seguintes categorias, que foram organizadas como perguntas no instrumento de geração de dados: 1) Concepções pessoais e profissionais; 2) Impressões sobre Docência e Pandemia e 3) Formação continuada de professores e as práticas pedagógicas pós-pandemia. Esta última foi reformulada

#### 4.2 Formação continuada em um município do Noroeste do Paraná

O curso de formação continuada para professores da Educação Infantil, objeto desta pesquisa, foi desenvolvido a partir de uma parceria estabelecida entre a coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica – GEPEITC/CNPq vinculado à Universidade Estadual de Londrina (UEL), e a Secretaria Municipal de Educação de Terra Boa<sup>13</sup>, noroeste do estado do

---

<sup>13</sup> Conforme dados históricos, a região onde atualmente situa o Município de Terra Boa era uma área totalmente coberta pela floresta, que pertencia à Companhia de Melhoramentos Norte do Paraná, assim como todo o Norte e Noroeste do Paraná. Por volta de 1950 houve a fundação do patrimônio

Paraná. Essa colaboração iniciou no ano de 2019<sup>14</sup> e surgiu da necessidade de promover ações formativas que atendessem às demandas específicas do município, especialmente no contexto de implementação das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A professora formadora relata que, em 2018, estava desenvolvendo um trabalho na cidade de Alto Paraná. Durante uma conversa entre as secretárias de Educação dos municípios de Alto Paraná e Terra Boa, seu nome foi indicado para liderar o desenvolvimento de um curso de formação continuada. A partir de 2019, a docente iniciou uma parceria entre a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Secretaria de Educação de Terra Boa, dando início a um trabalho colaborativo que perdura até hoje.

Tem sido realizado um trabalho voltado à oferta de cursos de formação continuada para professores que atuam com crianças de até 5 anos de idade. Além disso, são desenvolvidas ações de assessoria pedagógica nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e junto à equipe de ensino, envolvendo a organização de materiais didáticos, processos de avaliação e orientação para a construção da Proposta Pedagógica do município, entre outras iniciativas. O objetivo principal dessas ações é o fortalecimento das práticas pedagógicas das professoras, buscando integrar teoria e prática por meio de estratégias que dialoguem com as diretrizes das políticas públicas nacionais e as especificidades do contexto local.

De maneira geral, esse tempo tem sido estruturado em etapas metodológicas desenvolvidas em colaboração com os professores a cada ano letivo. Os encontros ocorreram presencialmente antes da pandemia e passaram a ser realizados de forma virtual durante o período pandêmico.

O envolvimento como pesquisadora na referida formação esteve desde o começo na observação do processo como membro do grupo de pesquisa. Com o surgimento da pandemia, houve uma maior aproximação, pois o intuito era compreender todos os aspectos relacionados ao desenvolvimento de um curso como esse, principalmente, para investigar seus possíveis impactos nas práticas

---

de Terra Boa, o qual recebeu este nome devido à fertilidade do solo de “terra roxa”, tão própria para o cultivo do café e de cereais. Na Região predomina o clima tropical e subtropical, também bastante propício para essas culturas. Para mais acessar: <https://terraboia.pr.gov.br/historia/>

<sup>14</sup> Embora o referido curso esteja vigente desde 2019 e o texto descreva todo o processo, o recorte temporal para a análise da presente pesquisa será entre 2020-2022, por se tratar do ápice do período da pandemia e do consequente período de pós-pandemia.

pedagógicas docentes no período pós-pandemia, que obviamente precisariam ser repensadas. A participação, também, ocorreu por meio de alguns encontros remotos, além do acesso direto e contínuo aos materiais como: 1) documentos e textos que norteavam o estudo; 2) recepção e organização das atividades desenvolvidas pelas professoras com as crianças; 3) participação nas discussões das temáticas que estavam sendo desenvolvidas; 4) contato direto com a professora formadora que sempre esteve disponível para elucidar cada etapa.

Esta parceria se deu desde 2018, com a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica – GEPEITC/CNPq-UEL com o Projeto de Pesquisa intitulado de “Semiformação e Educação no contexto da sociedade danificada: para além do território demarcado” da Universidade Estadual de Londrina do Município de Londrina, Paraná que esteve vigente até outubro de 2023. A partir de novembro de 2023 foi feita a submissão de um novo Projeto Integrado de Pesquisa e Extensão intitulado de “CRITInfância: formação de professores para a educação da infância em tempos de travessia” e, que continua em vigência.

Os membros do grupo de estudos podem acompanhar os processos formativos desenvolvidos pela professora coordenadora. Além disso, colaboram ativamente na organização e divulgação dos resultados e atividades realizadas pelas professoras participantes, por meio das plataformas do projeto: o site e as redes sociais<sup>15</sup>. Esse trabalho contribui e fortalece a troca de saberes entre universidade e escola, também destaca a importância de sistematizar essas ações, transformando-as em campo de pesquisa significativo. Esse vínculo, quando bem articulado, possibilita a construção de novos conhecimentos e práticas que impactam tanto o ambiente acadêmico quanto a realidade escolar.

A formação de professores, então, vem acontecendo a partir de uma avaliação diagnóstica da realidade da Educação Infantil nos 5 (cinco) Centros Municipais de Terra Boa – Paraná por meio de assessorias pedagógicas, visitas técnicas, pesquisas diretamente com as professoras, observação dos planejamentos de ensino, arranjos didáticos, etc. A partir disso, em diálogo com as professoras, equipe pedagógica, equipe diretiva e da Secretaria Municipal de Educação é feito um plano de ação a curto, médio e longo prazo com as

---

<sup>15</sup> Site: [www.critinfanciauel.com](http://www.critinfanciauel.com). Instagram: @critinfancia. Youtube: CRITInfância UEL. Facebook: CRITInfância UEL

necessidades em relação ao campo formativo docente em propósito de melhoria na ação pedagógica com as crianças.

Um elemento muito discutido durante a formação, foi em relação ao planejamento intencional do ensino. Para além de um espaço organizado, o professor precisa mobilizar seus saberes para desenvolver estratégias que garantam às crianças um contato significativo com o espaço. A escolha dos materiais didáticos e das estratégias impacta significativamente na interação da criança e de seu envolvimento no processo.

As temáticas foram desenvolvidas em conformidade com as necessidades de cada ano letivo. A professora formadora enfatiza que vem buscando desenvolver um trabalho de mudança de olhar e de mentalidade em relação às crianças, suas diversas formas de ver e interagir no mundo e com ele. Desse modo, as temáticas configuram uma concepção emancipatória em relação ao trabalho pedagógico docente com as crianças da Educação Infantil, assim como mostra o quadro 6:

**Quadro 6** – Temáticas desenvolvidas na formação continuada de professores

ORDEM	TEMÁTICA
A	Concepções de infâncias, crianças e Educação Infantil
B	Organização do trabalho pedagógico docente com as crianças
C	Rotina na Educação Infantil: tempo, espaço e interações
D	Planejamento por meio da sequência didática
E	Avaliação diagnóstica e documentação pedagógica
F	Base Nacional Comum Curricular, os direitos de aprendizagem e os campos de experiência
G	Estimulação motora e lúdica no berçário
H	Interações e brincadeiras na Educação Infantil
I	A literatura infantil e a poesia no trabalho com crianças
J	Aprender brincando, cantando e dramatizando

**Fonte:** Autora (2024)

A proposta formativa caminhou no sentido de desenvolver um movimento teórico metodológico com vistas ao enriquecimento das ações pedagógicas na Educação Infantil, a partir da tomada de consciência e reflexão crítica que desenvolvem durante os encontros da formação. As professoras em processo formativo são motivadas a estabelecer a relação entre a teoria e a prática,



seus aprendizados a partir do trabalho direito com as crianças. Assim, busca-se aliar a teoria e a prática elencando sugestões didáticas e lúdicas para a atuação docente, considerando as experiências de cada professora.

Segundo a professora formadora, há uma preocupação em reunir um arcabouço sólido e valoroso de conhecimentos teórico-metodológicos que inquietem o grupo para o pensamento crítico, para a criatividade e da mudança e transformação dos aspectos necessários a uma educação emancipatória. Desse modo, é por meio dos movimentos de ação e de reflexão que se dá o saber fazer docente com vistas às intencionalidades das professoras sobre o ensino das crianças.

É oportuno contextualizar como se deu o desenvolvimento da formação continuada em questão. Esta seção foi elaborada a partir das narrativas (APÊNDICE C) da professora formadora (PF) ao ser questionada sobre o detalhamento do processo.

**Quadro 7– Síntese do processo do curso de formação continuada de professores de janeiro de 2019 a outubro de 2024**

MÊS/ANO	FORMAÇÃO CONTINUADA	AÇÕES	OUTRAS INFORMAÇÕES
Jan/2019	Concepções de infâncias, crianças e Educação Infantil	Desenvolver um olhar sobre a criança, infância e educação infantil à luz dos documentos oficiais e de bases teóricas mais humanizadoras do ensino.	Leitura Prévia
Mar/2019	Visita técnica	Formação <i>in lócus</i> e reuniões de trabalho e assessoria as professoras e equipe pedagógica e diretiva	
Jun/2019	Organização do trabalho pedagógico docente com as crianças	Refletir sobre a organização do tempo, espaço e relações desenvolvidas na educação infantil	Para a formação usou slide
Ago/2019	Proposta pedagógica - assessoria	Trabalho realizado de assessoria em relação a adequação da proposta pedagógica de acordo com a BNCC. Formação, orientação e avaliação do texto final.	
Jan/2020	Rotina na Educação Infantil: tempo, espaço e interações	Orientar e reformular a organização da rotina na educação infantil por meio da formação de professores	Ficha de organização da rotina
Jun/2020	Formação online por conta da Pandemia	Orientação aos professores para iniciar o trabalho de Ensino Remoto no segundo semestre com	Foi organizada as orientações dentro do mínimo apenas, a fim de manter o vínculo social,

		as crianças.	pedagógico e afetivo.
Set/2020	Reunião de trabalho online	Avaliação geral dos com os professores e equipe diretiva e pedagógica sobre os encaminhamentos feitos na pandemia, os pontos positivos e os que precisavam de reavaliação.	Para as crianças de até 3 anos, apenas clipes com histórias contadas pelas professoras e músicas. Links educativos e algumas ligações de vídeo pelo WhatsApp.  4 e 5 anos - acrescentou algumas propostas de registros com as marcas gráficas das crianças que poderia ser escolhido: receber pelo whats e depois fotografar e enviar. Ou ir à escola e buscar as atividades e depois levar dentro de 30 dias.
Jan/2021	Acolhimento e estimulação das crianças via ensino remoto	Com o curso online os professores foram orientados a acolher as crianças da melhor forma, ainda em formato de ensino remoto, por meio de envio de vídeos com músicas, históricas, recadinhos do coração e também fizeram jogos com materiais reciclados para os pais darem as crianças para brincar.	
Jun/2021	Planejamento por meio da sequência didática	Aqui iniciou a orientação para os trabalhos de volta com o presencial, auxiliando as professoras ao planejamento de propostas de ensino mais lúdicas e articuladas com uma sequência didática de ensino, conforme estabelece a BNCC	<a href="https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15326">https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15326</a>
Set/2021	Reunião de trabalho online	Avaliação geral dos com os professores e equipe diretiva e pedagógica sobre os encaminhamentos feitos na pandemia, os pontos positivos e os que precisavam de reavaliação.	
Jan/2022	Base Nacional Comum Curricular, os direitos de aprendizagem e os campos de experiência	O objetivo foi dar todas as orientações para a implementação da BNCC na educação infantil.	
Mar/2022	Visita técnica e formação <i>in lócus</i>	Formação <i>in lócus</i> e reuniões de trabalho e assessoria as professoras e equipe pedagógica e diretiva	
Jul/2022	Sequência didáticas e campos de experiência	Elaborar propostas de sequência didática a partir das orientações dadas em formato de divisão de temas.	
Out/2022	Visita técnica e formação	Formação <i>in lócus</i> e reuniões de trabalho e assessoria as professoras e equipe pedagógica e diretiva	

Ab/2023	Avaliação diagnóstica e documentação pedagógica	Elaboração e readequação da ficha avaliativa com os professores.	
Jul/2023	A literatura infantil e a poesia no trabalho com crianças	Incentivar o trabalho de leitura e práticas de leitura com as crianças na educação pré-escolar.	
Out/2023	Visita técnica	Formação <i>in lócus</i> e reuniões de trabalho e assessoria as professoras e equipe pedagógica e diretiva	
Abr/2024	A criança e a natureza: sequencia didática na creche	Orientação mais específica sobre a sequência didática com propostas na natureza, e várias delas foram divulgadas nas redes CRITinfância	<a href="https://critinfanciauel.wixsite.com/critinfanciauel">https://critinfanciauel.wixsite.com/critinfanciauel</a> @critinfanciauel

**Fonte:** Narrativas da PF – elaborado pela autora (2024)

Inicialmente, no **ano de 2019**, houve um encontro da professora formadora com todas as professoras que atuam com as turmas de até cinco anos com o intuito de decidir coletivamente as temáticas a serem abordadas, de acordo com as demandas do grupo. No segundo encontro o grupo discutiu as concepções de infância, criança e Educação Infantil com ênfase nas práticas humanizadoras para a infância. Em março do mesmo ano, a professora iniciou suas visitas técnicas nos CMEIs para conhecer melhor a realidade escolar. Essa formação em *lócus*, abrangeu ações como observação nas salas, análise dos planejamentos, dos materiais e das práticas pedagógicas, assessoria para as professoras e conversas com a gestão escolar para entender a organização da rotina e do espaço de cada unidade.

No mês de junho aconteceu uma formação expositiva por meio de slides para explorar o tema da organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. Durante o encontro também houve a apresentação de uma proposta de organização de rotina com horários e orientações para a organização do planejamento para que as participantes pudessem desenvolver as atividades com suas turmas. Como resultado, foi elaborada uma ficha de organização para o trabalho pedagógico das professoras, pois, a docente formadora identificou que haviam variações entre os CMEIS, portanto, não havia uma estrutura norteadora para os cinco CMEIs.

A ficha elaborada contemplou as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil que incluem: Direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se); Campos de experiência (O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações); a organização por faixas etárias (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) e a expressão (A BNCC orienta que as crianças se expressem de diferentes formas, como verbalmente, por meio de desenhos, música, movimentos e outras linguagens) (Brasil, 2018).

Em agosto, houve um encontro envolvendo as equipes gestoras e algumas professoras com o objetivo de readequar a proposta pedagógica municipal para a Educação Infantil, alinhando-a às diretrizes da BNCC. Esse momento foi importante, pois no ano seguinte estava prevista a implementação dessa proposta. Durante o processo, a professora formadora desempenhou um papel fundamental ao orientar as equipes, avaliar criticamente as sugestões apresentadas e realizar as correções necessárias no texto final. Após a revisão, o documento ajustado foi encaminhado à secretaria de educação do município.

No início do **ano de 2020** aconteceu um encontro geral com as professoras em formação continuada, com o objetivo de retomar o assunto da organização da rotina na EI e apresentar a versão final do documento. No entanto, com o surgimento da pandemia, os planos foram interrompidos devido à necessidade de quarentena, e as atividades presenciais do curso de formação tiveram que ser suspensas, trazendo novos desafios para a continuidade do trabalho.

Considerando a crise pandêmica, emergiu a necessidade de reestruturar o curso de formação continuada, a fim de atender às demandas e desafios enfrentados pelas professoras em relação às suas práticas pedagógicas e ao contexto inédito que estava se configurando. Nesse sentido, a professora responsável promoveu, de forma virtual, um espaço de diálogo com as participantes, com o objetivo de ouvi-las e, conjuntamente, definir os melhores encaminhamentos para a continuidade do curso. Esse momento também foi essencial para repensar as temáticas abordadas e os materiais de estudo, de modo a adequá-los às novas realidades e necessidades apresentadas.

No primeiro semestre com as crianças em casa, a professora

formadora enviou orientações para a continuidade das atividades de forma remota, auxiliando nesse processo. Para além das questões pedagógicas, a docente demonstrou uma preocupação especial com o campo da afetividade, esforçando-se para estar presente e estabelecer contato contínuo, além de oferecer apoio e acolhimento. Também se buscou compreender como as professoras e as crianças estavam lidando emocionalmente com os desafios enfrentados no início da pandemia

No mês de junho houve o encontro remotamente, por meio do *Google Meet*. Na ocasião, as docentes puderam relatar como foi o primeiro semestre e refletir coletivamente. A orientação da professora formadora, foi principalmente a de priorizar os campos afetivos das crianças. A estratégia, foi solicitar que as professoras enviassem às crianças clipes musicais, gravassem músicas, vídeos mandando recados para as crianças, links de desenhos educativos. A indicação era que essas ações fossem desenvolvidas até setembro para uma nova reavaliação dos procedimentos.

Em setembro, foi realizada mais uma reunião remota com as professoras participantes, com o objetivo de avaliar as práticas implementadas, identificando os aspectos bem-sucedidos e os que poderiam ser aprimorados. Com base nos relatos apresentados, a professora formadora sugeriu estratégias para fortalecer a interação entre as professoras, as crianças e suas famílias. Entre as orientações, destacou-se a realização de chamadas de vídeo para possibilitar um contato mais direto e próximo com as crianças e seus responsáveis, bem como a inclusão de propostas que estimulassem registros das crianças por meio de marcas gráficas.

De maneira geral, ao longo de 2020, a proposta central da professora formadora foi para que as professoras acolhessem as crianças e suas famílias, afim de fortalecer os vínculos afetivos, mesmo em um ambiente remoto. Tal enfoque considerava a afetividade como um elemento essencial nessa primeira etapa da Educação Básica. Além disso, a professora formadora enfatizou a importância da ludicidade como eixo estruturante das atividades, incentivando que as práticas lúdicas fossem planejadas de maneira articulada com os saberes e necessidades específicas de cada faixa etária, promovendo uma aprendizagem significativa e alinhada às diretrizes pedagógicas.

**Em 2021**, a PF elaborou uma nova proposta de formação

continuada, com os seguintes objetivos: 1) Refletir sobre o processo formativo e de (re) invenção do trabalho docente na educação da infância em tempos atuais; 2) Refletir sobre os saberes e fazeres de professores e sua relação com as crianças e, estas com outros pares; 3) Promover a formação inicial e continuada de professores, bem como contribuir para a reflexão sobre o papel docente na educação da criança em favor do ensino humanizado. Em relação aos procedimentos metodológicos, o documento da nova proposta estabelecia:

Mediante ao tempo pandêmico e os enfrentamentos correlacionados, a formação acontecerá atendendo as especificidades do município e da secretaria de educação e dos professores, tanto em formato presencial e ou por ensino remoto (online). As temáticas envolventes, objetivam revelar o contexto atual enfrentado pela educação infantil e ainda, reinventar trilhas e sentidos para a educação da Infância em articulação com outras demandas de ordem necessária: a) implantação da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular do Paraná; b) promoção de novos encaminhamentos metodológicos para o sentido de educar as crianças em consonância com as especificidades da infância. (PF, 2021).

Com a flexibilização das medidas sanitárias, alguns encontros aconteceram de forma presencial e as professoras seguiram as orientações para continuarem dedicando-se a acolher as crianças da melhor forma possível. Para isso, enviaram vídeos com músicas, histórias, mensagens carinhosas ‘recadinhos do coração’ e criaram jogos utilizando materiais recicláveis, que foram entregues aos pais para proporcionar momentos de brincadeira às crianças. No que se refere aos conteúdos programados para o ano de 2021, o quadro abaixo apresenta:

**Quadro 8** – Conteúdos programados em 2021

<b>Formação de professores para a pré-escola – 4 a 5 anos</b>			
<b>Data</b>	<b>Temática</b>	<b>Formato do ensino</b>	<b>horas</b>
05/03	O Ensino Remoto e Híbrido na pré-escola: acolher para aprender	presencial	08 h
01/04	Aprendizagens essenciais para a pré-escola: práticas de letramento	presencial	08 h
16/04	Planejamento e sistematização da prática pedagógica	Presencial	08 h
21/05	Objetivos de aprendizagem e documentação pedagógica	Presencial	08 h

Fonte: PF (2021)

Nas atividades remotas, a PF tratou do tema “Educação Infantil e a Família no Ensino Remoto: um olhar para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças pré-escolares” questionando inicialmente as professoras: Como estão nossas crianças e suas infâncias? Como anda suas aprendizagens? Nossas crianças estão se desenvolvendo? Foi um momento de troca de experiências, em que ficaram em evidência algumas situações problemáticas enfrentadas como falta de interesse e compromisso das famílias nas atividades, pais que estavam fazendo as atividades pelas crianças, algumas famílias sem acesso à internet, entre outros entraves.

A PF formulou questões para outras reflexões como:

Como envolver as crianças, principalmente as maiores em gravações de vídeos interativos? Como desenvolver o processo de avaliação das atividades devolvidas pelas famílias, principalmente quando é perceptível a marca dos adultos em detrimento das crianças? Ou seja, várias atividades acabam sendo realizadas pelos responsáveis, como avaliar esse processo? O que nós não podemos abrir mão neste momento, mesmo que diante de tantas incertezas? Além dos contatos com as famílias, quais as orientações necessárias para que tenhamos um diagnóstico mais preciso da aprendizagem das crianças? (PF, 2021)

Essas reflexões caminharam no sentido de incentivar as professoras a repensar suas práticas pedagógicas, além de fortalecer a parceria com as famílias e assegurar que o foco permaneça na aprendizagem das crianças. Pois, se trava de um movimento em que os desafios precisavam ser discutidos, como o envolvimento das crianças e a postura da família diante daquele cenário. O processo de avaliação das atividades devolvidas pelas famílias, especialmente quando havia indícios de que os adultos assumiram a execução das tarefas, foi um aspecto comum no período de ensino remoto. Nesse sentido, foi importante adotar avaliações diversificadas, como registros audiovisuais. A PF também salientou a importância do diálogo com as famílias, para que entendessem a importância de permitir que as crianças realizassem as atividades, mesmo que com erros ou limitações, pois isso faz parte do aprendizado.

No mês de junho, iniciaram as orientações para o desenvolvimento

da retomada às atividades presenciais. A PF auxiliou as professoras no planejamento de propostas de ensino mais lúdicas e articuladas com uma sequência didática de ensino, conforme estabelece a BNCC. Em setembro de 2021, ocorreu uma reunião de trabalho online, com o objetivo de realizar uma avaliação geral com os professores e a equipe diretiva/pedagógica sobre os encaminhamentos cumpridos na pandemia, bem como os pontos positivos e os que precisavam de reavaliação.

**Em janeiro de 2022**, as atividades presenciais do curso de formação continuada foram retomadas, contando com a participação de todas as professoras que atuavam com crianças de 0 a 5 anos. O encontro inicial teve como objetivo principal revisar conteúdos da BNCC como os campos de experiências, os direitos de aprendizagem, as interações e brincadeiras, além do conceito de sequência didática. Nesse contexto, a professora formadora orientou as participantes a elaborarem uma avaliação diagnóstica com as crianças, visando identificar aspectos do seu desenvolvimento.

Em março, a docente formadora realizou visitas técnicas por dois dias, promovendo uma formação em lócus. Durante essas visitas, analisou os espaços físicos das escolas e identificou necessidades como adequações na mobília, reorganização dos arranjos didáticos, renovação dos brinquedos do parque e a sugestão de colocação de grama para melhorar os ambientes externos. Além disso, esteve em cada sala de aula, observando os desafios específicos de cada turma e dialogando diretamente com as professoras para esclarecer dúvidas.

Um dos desafios mais significativos relatados pelas professoras dizia respeito a algumas dificuldades apresentadas pelas crianças, como atraso no desenvolvimento da linguagem, fala baixa, dificuldades de interação, comportamento choroso e fragilidade emocional. Também foram mencionados quadros de irritabilidade, desatenção e sonolência, reflexos claros do período de isolamento social durante a pandemia. Essas observações evidenciam os impactos profundos do contexto pandêmico sobre o desenvolvimento infantil, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam acolhimento e suporte às crianças nessa etapa.

Dentro desse primeiro semestre de 2022, nós tentamos fazer o melhor que pudemos. Então, minha orientação foi que elas



retomassem atividades desenvolvidas durante o período da pandemia, por meio de estímulos como palavras cantadas, cantigas de roda e que explorassem os espaços externos e atividades com tinta, modelagem... explorar mesmo as várias linguagens das crianças, as artísticas, corporais, musicais, por exemplo. Também pedi que reapplicassem algumas atividades de registro que fizeram na pandemia e reavaliassem as habilidades motoras das crianças. (PF, 2024).

Em junho, a docente formadora auxiliou na avaliação das crianças, permitindo identificar a necessidade de avanços em áreas específicas, como a representação, o reconhecimento das letras do próprio nome e aspectos da linguagem matemática. Para atender a essas demandas, foi iniciado um trabalho voltado para a elaboração de sequências didáticas que contemplassem as habilidades mencionadas.

No mês de julho, as discussões sobre sequências didáticas foram retomadas com uma abordagem que as relacionasse diretamente aos campos de experiência estabelecidos pela BNCC. A docente responsável contribuiu com sugestões temáticas e propostas de atividades voltadas para o desenvolvimento contínuo das habilidades e conhecimentos a serem experienciadas pelas crianças. Nesse mesmo período, realizou-se uma reunião com as equipes diretivas dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), abordando a reorganização das rotinas. Durante a reunião, foram propostas estratégias para que as coordenadoras pedagógicas estabelecessem maior proximidade com as professoras, para fortalecer o suporte pedagógico.

Além disso, foi sugerida a reorganização das horas-atividade das professoras, formando grupos de trabalho por faixa etária de ensino, a fim de promover reflexões coletivas e colaborativas sobre as práticas pedagógicas de acordo com as possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças. O tema da sequência didática foi aprofundado, enfatizando a importância da intencionalidade pedagógica. Nesse contexto, destacou-se que as sequências didáticas devem partir de situações concretas, como uma música, uma história, uma poesia ou uma fábula, por exemplo, sempre articulando esses elementos aos conhecimentos previstos para cada grupo etário. Esse período também foi marcado por uma reorganização estrutural nos planejamentos, visando a readequação dos objetivos de aprendizagem às necessidades emergentes do contexto educacional.

Em outubro, foi realizada mais uma visita técnica às escolas, momento em que a PF relatou ter observado avanços significativos em diversos aspectos. Destacaram-se melhorias nas estruturas físicas das instituições, no desenvolvimento das crianças e na qualidade da atuação pedagógica das professoras, evidenciando os impactos positivos das formações realizadas e das intervenções propostas ao longo do ano.

Nesse momento, já pude perceber mudanças significativas tanto em relação ao desenvolvimento das crianças em termos de linguagem, sociabilidade e adaptação na rotina e no espaço como nas práticas pedagógicas das professoras (...) avançaram na organização das sequências didáticas e na relação interdisciplinar dos campos de experiência. (PF, 2024)

Dessa forma, foi possível observar avanços significativos ao final do ano de 2022, tanto no desenvolvimento das crianças, que demonstraram melhorias em aspectos como linguagem, sociabilidade e adaptação à rotina e ao espaço escolar, quanto nas práticas pedagógicas das professoras, que evoluíram na organização das sequências didáticas e na articulação interdisciplinar dos campos de experiência. Esses avanços refletem a importância de um trabalho pedagógico contínuo e sensível às necessidades do contexto.

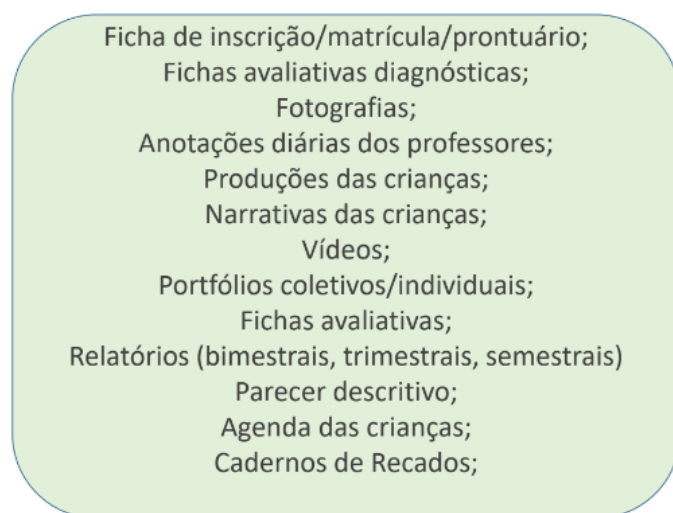
No início de **2023**, no primeiro encontro o momento inicial serviu para ouvir as demandas das professoras. Em seguida, a PF tratou da temática “Documentação pedagógica e avaliativa na pré-escola: a criança em desenvolvimento” com o objetivo de refletir sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, tecendo um olhar crítico e reflexivo sobre as intervenções pedagógicas em favor do conhecimento das crianças pequenas. A primeira orientação foi de que “nunca a criança pode ter suas habilidades comparadas ou julgadas, cada criança serve de parâmetro para si mesma e jamais pode ser comparada com outra, mesmo que da mesma faixa etária.” (PF, 2023).

Considerando essa perspectiva, a professora formadora buscou discutir que a avaliação não deve ser realizada como forma de medir conhecimentos, mas como ponto de partida para novas descobertas, pois serve como diagnóstico das necessidades das crianças, ao mesmo tempo que será usada pela educadora como forma de transformar sua prática. Dessa forma, na avaliação de uma criança, deve constar a trajetória de suas descobertas e aprendizados, seus

crescimentos e suas dificuldades, sempre referindo-se como a criança foi no passado e como está no presente momento.

Para tal, Avaliação deve ser feita com base no acompanhamento, observação e registro do educador em relação ao desenvolvimento e progressos de suas crianças. (PF, 2023). A Figura 1 demonstra os exemplos apresentados pela professora formadora:

**Figura 1 – Registros de avaliações**



**Fonte:** PF (2023)

A PF explicou que os registros são fundamentais para o acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança, promove a interpretação de sua realidade e construção do de seu conhecimento, é por meio deles que o professor terá subsídios para dar continuidade ao trabalho pedagógico, tornando-o uma prática pensada e organizada. Em seguida, a PF orientou as docentes para a Elaboração e readequação da ficha avaliativa (APÊNDICE E) cujo modelo estava em vigência desde 2019.

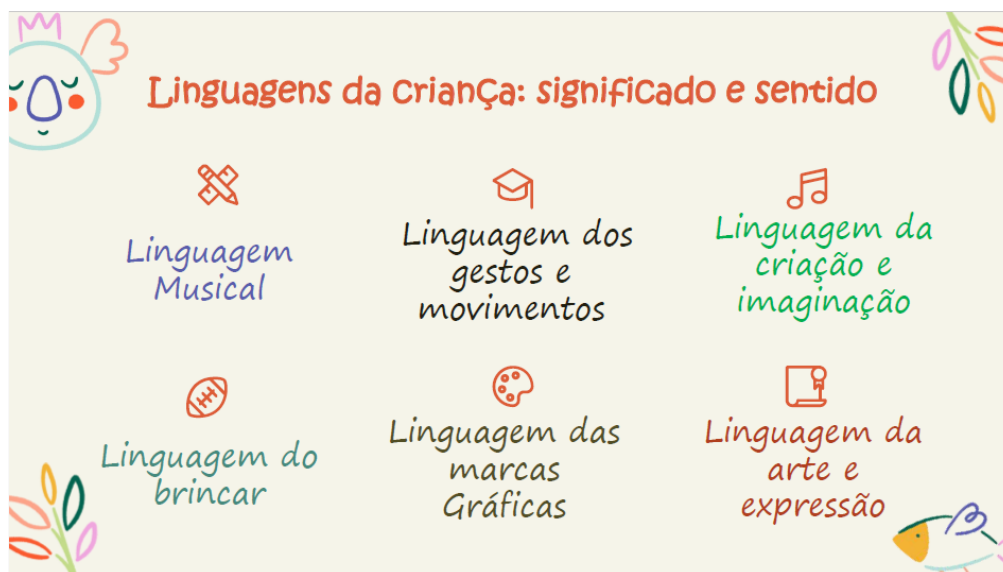
O segundo encontro aconteceu em julho com o tema “Ensino, ética e amorosidade docente: em busca do trabalho humanizador com as crianças”. Na ocasião, a PF tratou do compromisso profissional e ético no trabalho pedagógico com as crianças. Para isso, levou à reflexão algumas ações docentes que precisam ser pensadas: 1) Gostar de crianças e amar o ser humano; 2) agilidade; 3) preparo físico e emocional; 4) ser ético; 5) saber ouvir os relatos das crianças; 6) ser firme e amável ao mesmo tempo; 7) receber bem os pequenos e seus familiares; 8) ser

criativo; 10) querer aprender sempre; 10) utilizar roupas adequadas; 11) não deixar as crianças sozinhas; 12) jamais dar as costas às crianças; 13) trabalhar seu tom de voz; 14) cantar com as crianças, 15) saber contar histórias; 16) conhecer as áreas do conhecimento a serem ensinadas; 17) ler e executar a proposta pedagógica e o regimento da EI; 18) saber elaborar planos de ação pedagógica, 19) ambientalizar a sala a partir das atividades das crianças e 20) reservar um espaço na sala para exposição das produções das crianças.

Em outubro de 2023, a PF realizou mais uma visita técnica com foco em formação *in loco*, promovendo um acompanhamento direto das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras junto às crianças. Durante essa ação, foi possível observar o cotidiano escolar, oferecer orientações específicas e dialogar sobre estratégias para aprimorar o trabalho pedagógico. Além disso, PF elaborou um documento detalhado contendo uma devolutiva completa das observações realizadas. Esse documento destacou tanto os pontos positivos que merecem ser mantidos e fortalecidos quanto os aspectos que necessitam de revisão e readequação para melhorar a qualidade das práticas pedagógicas com as crianças. Essa iniciativa reforçou o compromisso com o acompanhamento contínuo e a formação das professoras .

Em **2024**, houve um aprofundamento nos estudos sobre a sequência pedagógica. Desse modo, o tema do primeiro encontro deste ano foi “Sequência de atividades na pré-escola: sentido e significado para as crianças”. O ponto inicial da discussão tratou da rotina pedagógica, uma vez que, para tratar de sequência de atividades, antes é preciso pensar na rotina. A PF indagou as professoras: Existe diferença entre Rotina e Rotina Pedagógica? Por quê? Como é estruturada a Rotina Pedagógica diária na pré-escola e quais atividades são priorizadas ao longo do período? Que estratégias são usadas para desenvolver as habilidades: social, cognitiva, física, emocional e motora das crianças na pré-escola?

A PF chamou a atenção para a compreensão de que a rotina pedagógica se trata da organização das linguagens das crianças, conforme demonstra a figura abaixo:

**Figura 2:** Linguagens da criança

**Fonte:** Materiais do curso de Formação Continuada (2024)

Para além das linguagens, outro aspecto discutido foi em relação ao espaço e a organização do ambiente alfabetizador. O espaço é a dimensão física, já o ambiente é mais complexo, porque abrange tudo o que está dentro do espaço e provoca sensações. A arquitetura, as cores, a mobília e os materiais que compõem os recursos educativos precisam estar distantes da ideia de “buffet infantil” e ou “quarto de hospital”. (PF, 2024).

Desse modo, a professora formadora apresentou algumas possibilidades de explorar os ambientes de forma lúdica e significativa: a) área de leitura atraente (crie um cantinho aconchegante com almofadas e tapetes. Inclua uma variedade de livros infantis acessíveis); b) Disponibilize materiais diversificados (como revistas, jornais, e letras móveis. Use diferentes tipos de papéis e instrumentos de escrita como lápis, giz de cera); c) Etiquetas e sinalização: (Coloque etiquetas nos objetos da sala com seus nomes. Use cartazes com letras e números nas paredes); d) Jogos educativos (Inclua quebra-cabeças, jogos de memória e blocos de construção com letras. Utilize jogos que envolvam rimas e sons); e) Espaço de escrita criativa (disponibilize quadros brancos ou lousas mágicas que podem ser feitas com as crianças. Ofereça papel e materiais de arte para as crianças desenharem e escreverem); f) Atividades interativas (proponha atividades de dramatização e contação de histórias. Use músicas e cantigas que incentivem a alfabetização); g) Parcerias com a família (envolva os pais em atividades de leitura

em casa. Envie livros emprestados para serem lidos em família.) entre outros.

As possibilidades apresentadas podem ser realizadas também nos espaços externos. A PF discutiu com as professoras em formação sobre o “desemparedamento da infância” com o objetivo de construir ambientes nos espaços livres e que aproximam as crianças à natureza. Pensando nas linguagens das crianças e da importância da formação integral, é imprescindível que as professoras oportunizem espaços da criação e contato com o natural com elementos naturais como gravetos, folhas, plantas, flores, terra, areia.

Para a sequência de atividades, a docente formadora tratou também da escolha dos textos – que sempre são o ponto de partida – e seus tipos: Texto Narrativo como cantigas, parlendas, fábulas, poemas; Texto Científico – Texto análise: reportagem, artigos, etc...; Texto Multissemiótico – Textos verbais, visuais e sonoros: sites, quadrinhos, imagens, vídeos, desenhos animados. A partir das discussões sobre as temáticas apresentadas, a PF desenvolveu momentos de atividades orientadas em grupos com as professoras, em que a partir de um contexto, elas deveriam pensar em sequências didáticas, partindo do conhecimento elaborado durante o curso de formação.

As narrativas da PF revelaram os esforços contínuos para atender às necessidades específicas das professoras participantes, considerando as demandas emergentes do contexto educacional e social. Desde o planejamento inicial até o desenvolvimento das atividades, foi necessário um trabalho de constante adaptação às realidades locais dos CMEIs, incluindo questões relacionadas ao espaço físico, à disponibilidade de recursos e às diferentes vivências das professoras e crianças.

Além disso, a PF destacou a importância de criar um ambiente de diálogo e troca de experiências, o que fortaleceu a construção coletiva de soluções para os desafios enfrentados. Esse processo envolveu desde discussões teóricas sobre os campos de experiência e os direitos de aprendizagem previstos na BNCC até visitas técnicas que possibilitaram um olhar mais atento às práticas pedagógicas e ao desenvolvimento das crianças. As narrativas da PF são, portanto, um fio condutor para compreender como a formação continuada se configurou como um espaço de aprendizado contínuo, ressignificação de práticas pedagógicas e fortalecimento de vínculos entre as docentes e suas comunidades escolares.

### 4.3 Resultados e Discussão: O Movimento de Compreensão dos Dados Categorizados

Esta subseção apresenta a análise dos dados gerados pelos questionários respondidos pelas professoras e pela entrevista com a professora formadora. Foram analisadas as seguintes categorias: 1) Concepções pessoais e profissionais; 2) Impressões sobre Docência e Pandemia e 3) Formação continuada de professores e as Práticas Pedagógicas pós-pandemia.

As fotos apresentadas durante o movimento de discussão dos dados fazem parte do acervo do CRITinfância e foram compartilhadas pelas professoras colaboradoras com a autorização prévia das famílias. Ainda assim, houve a preocupação em preservar as imagens das crianças.

#### 4.3.1 Concepções pessoais e profissionais

A forma como o professor se vê e vê o mundo é intrínseca a sua identidade profissional docente. Suas concepções integram o *ser professor* e dizem muito sobre sua prática pedagógica, bem como suas intenções ao ensinar. A construção da identidade docente se dá para além do processo sistematizado de formação, visto que, suas elaborações anteriores também impactam nessa identidade, que não é inata, mas se desenvolve, transforma e evolui ao longo da trajetória docente.

Iza *et al.* (2014) aponta que a constituição do “ser professor” envolve questões desde a sua socialização dos tempos de infância na escola até quando se torna docente e segue em formação permanente. Assim, essa identidade é construída a partir do seu tempo histórico, das relações que estabelece, com o modelo de sociedade e sua postura diante dele; e nela estão seus saberes e suas concepções de mundo. Essa constituição da identidade docente não ocorre de forma isolada, mas está profundamente relacionada ao contexto histórico em que o indivíduo está inserido, bem como às relações sociais que estabelece ao longo de sua trajetória. Ou seja, a identidade do professor se forma a partir de sua interação com as experiências pessoais, os modelos de sociedade aos quais pertence e sua postura crítica ou conformista diante dessas estruturas.

A compreensão dessa identidade, segundo Iza *et al.* (2014), requer

entender o professor como alguém que não apenas ensina, mas que também reflete sobre si mesmo, sobre suas experiências e sobre a sociedade em que vive, reconhecendo suas crenças e valores como parte fundamental do seu fazer pedagógico. Nessa direção, destaca-se a importância da formação continuada e da reflexão crítica para que o professor possa compreender e aprimorar sua prática, para promover uma educação mais consciente, inclusiva e alinhada às demandas e realidades sociais.

Nesse sentido, a primeira categoria buscou compreender como as professoras participantes do estudo concebem a Educação Infantil, a criança, a infância e o papel do professor na EI. Tais elementos são essenciais para a compreensão sobre o perfil do grupo e sobre o impacto dos processos formativos desenvolvidos. É oportuno considerar, que devido às demandas do grupo participante, o instrumento de coleta de dados foi modificado, o que resultou em um fator limitador nas respostas. Contudo, realizou-se um movimento para compreender a essência de cada resposta.

Na **primeira questão**, os participantes foram questionados sobre a **finalidade da Educação Infantil**. As respostas versaram em um sentido que supera a antiga concepção de apenas uma etapa de cuidado, pois as professoras compreendem que esta etapa de ensino objetiva o desenvolvimento integral das crianças, garantindo aspectos como a formação de habilidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras com possibilidades de experiências para novas descobertas, como elucidam as respostas da PC1 e PC2:

A Educação Infantil tem por finalidade promover a socialização da criança, bem como desenvolver habilidades cognitivas, afetivas e motoras, garantindo experiências e conhecimentos que lhes darão suporte para a formação humana e social (PC1)

A finalidade da Educação Infantil é promover a socialização, vivenciar novas descobertas e aprendizagem. (PC2)

As respostas corroboram com o que orientam os documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil, bem como seus princípios norteadores – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) – tais documentos garantem que a Educação Infantil como a primeira etapa da



Educação Básica possui suas especificidades e deve garantir uma educação de qualidade para cada criança, bem como seu desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Para Paschoal & Machado (2009) é importante que a educação de qualidade nessa etapa de ensino seja reconhecida não apenas pela força normativa dos documentos oficiais, mas pelo envolvimento e valorização da sociedade como um todo. Esse reconhecimento passa pelo entendimento de que investir na primeira etapa da Educação Básica é uma forma de assegurar os direitos das crianças. Para muito além disso, essa valorização extrapola as esferas escolares e implica o fortalecimento de parcerias entre família, escola e comunidade, para que se estabeleça uma rede de apoio para contribuir com o desenvolvimento das crianças.

É importante salientar, que a Constituição Federal e seus desdobramentos como a LDBEN e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) colocaram as crianças no mundo dos direitos. Faz sentido parafrasear Benjamin (2002, p. 86) quando em outro tempo colocou “Demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas.” Importa, em toda situação colocar as crianças como sujeitos sociais que estão em processo de desenvolvimento, para evitar as antigas concepções que tratavam as crianças como seres passivos frente à cultura.

Em razão disso, interessa-nos saber a concepção das professoras em relação à **criança e à infância**. Nesse sentido, a segunda pergunta indagou: *Qual a sua concepção sobre Criança e Infância?* Em relação à concepção de Criança, em geral, as respostas sinalizaram para o entendimento de que a criança é um ser social e histórico que faz parte da cultura e que possui direitos que precisam ser garantidos como a PC3 e PC4 descreveram:

Criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas relações, interações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva. (PC3)

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade com uma determinada cultura, em determinado momento histórico. (PC4)

As respostas indicam que as professoras participantes da pesquisa, compreendem as crianças como seres sociais que integram uma sociedade com uma determinada cultura, históricos e de direitos, aspectos que também corroboram

com os documentos norteadores da educação para infância. Para Walter Benjamin (2002) “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem.” (Benjamin, 2002, p.94).

A criança como um sujeito histórico, produz a sua história na medida em que se relaciona com o mundo. Significa dizer, que ela participa da sociedade e também é produtora de cultura. A espontaneidade da infância cria novos horizontes, seu olhar atento é transformador; não vê de forma passiva. Nas palavras de Benjamin (2002, p. 69), “não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar”. Arendt (2016) explica que a criança está em um estado de vir a ser, pois se encontra em um processo de formação. Tal conceito está ligado à sua visão sobre a política e a ação humana. A política na perspectiva arendtiana se refere a um espaço onde o novo pode surgir, e a criança, por estar em um estado de vir a ser, representa a possibilidade de novas ações e novas formas de pensar no futuro.

No que se refere à concepção de infância, as professoras foram sucintas ao descrever suas concepções sobre a infância. A PC2 sinalizou que a infância é uma fase em que a criança está em pleno desenvolvimento social e de sua personalidade. A PC3 respondeu que a “infância é o período da vida em que a criança começa a sentir, a agir e a se relacionar. É a fase da vida quando iniciam as descobertas e os aprendizados.”

Essas ideias, corroboram com Adorno (2006) quando afirma que é na infância que os indivíduos se constituem como tais, isto é, desenvolvem sua personalidade e formam seu caráter a “[...]inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes” (Adorno, 2006, pp. 121-122). Daí a importância de o professor assumir ações pedagógicas que visem uma educação contra a barbárie, e conceba a infância como uma etapa de construção de personalidades autônomas, as quais, são essenciais para os distanciamentos do desenvolvimento de personalidades autoritárias.

Benjamin (1985) entende a infância como um tempo de experiência, em que as crianças precisam de possibilidades para vivenciar e narrar a sua própria história e, assim, imprimir sua marca no mundo. Nessa perspectiva, entende-se a infância não como algo natural, mas como objeto de uma construção histórica que também é social e cultural. Rompendo com a postura evolucionista, a qual considera o tempo de forma linear, Benjamin (1994) ao apresentar seu conceito de história,

nos incentiva a desconfiar da perspectiva racionalista, a qual serve à ideologia do progresso e molda a vida como uma sequência de etapas evolutivas.

Há uma concepção de História que, confiando na infinitude do tempo, distingue apenas o ritmo dos homens e das épocas que rápida ou lentamente avançam pela via do progresso. A isso corresponde a ausência do nexa, a falta de precisão e de rigor na exigência que ela faz do presente. (Benjamin, 2002, p. 31)

O autor compreende a história em que passado, presente e futuro estão relacionados. Dessa forma, é possível que haja um diálogo constante com a história, que por sua vez, pode ser constantemente refeita e recontada. Logo, a infância constitui-se como uma etapa da vida construída historicamente e tem suas características geradas de acordo com as organizações sociais. Isto, porque cada sociedade possui uma concepção de infância moldada à sua cultura e seus costumes.

Como bem constatou Souza (1994, p.159) ao se referir ao olhar benjaminiano “[...] a criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo”. Em uma mesma direção, como já mencionado, Arendt (2016) entende a criança como a possibilidade de algo novo no mundo, mas suas ações dependem da ação dos adultos em relação a elas. Essa relação entre infância, história e o papel dos adultos diante das crianças, permite a reflexão sobre o compromisso intergeracional que sustenta a educação.

Quando os adultos negligenciam o valor do presente vivido pela criança ou tratam a infância apenas como um "passaporte" para o futuro, perdem a oportunidade de aprender com o olhar renovador que as crianças trazem ao mundo. Por outro lado, ao respeitar e valorizar a contribuição das crianças no presente e na participação na cultura, a sociedade fortalece os alicerces para um futuro mais plural, humano e menos excludente,

Quando a racionalidade técnica impera, a infância como um momento da vida que deveria ser o território da pureza, torna-se um campo de apropriação da sociedade moderna “a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório” (Adorno, 2006, p. 111). Por essa razão, o autor vislumbra na educação a possibilidade de que esse processo civilizatório não seja violento, para que aumentem as chances de as tendências bárbaras serem

combatidas. Para tanto, a educação precisa ser estruturada para a emancipação humana.

De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade... A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. (Adorno, 1995, p. 29)

A partir dessa premissa, é possível vislumbrar uma educação combativa aos modelos educacionais elaborados para as meras apropriações da instrumentalidade técnica e da falta de pensamento crítico. O autor ao analisar os desastres de Auschwitz, percebeu que tudo aquilo aconteceu porque havia condições objetivas, isto é, as condições eram favoráveis ao pensamento fascista.

Nessa análise, o filósofo entendeu que a educação é um espaço de resistência e de crítica permanente. Depois dos horrores do totalitarismo, surge a necessidade de elaborar o passado e criticar o presente que ainda possui indícios da barbárie. Adorno (1995, p. 29) explica o que significa elaborar o passado:

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo. O nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam. (Adorno, 1995, p. 29)

O filósofo alerta os educadores sobre a estrutura formativa que resulta em efeitos negativos para uma educação emancipatória, visto que, pensar a educação é pensar que Auschwitz não se repita. Essa máxima, requer o compromisso dos professores, pois, a elaboração do passado permite-nos pensar em novos processos formativos, em novas alternativas para se pensar em uma escola que identifique e formule estratégias para combater qualquer tipo de barbárie.

Sobre elaborar o passado, Arendt (2012) ao refletir sobre os regimes totalitários, entende que é preciso repensar o mundo para torná-lo novamente compreensível e garantir sua continuidade. Esse movimento permite “aprender a

lidar com o que irrevogavelmente passou e reconciliar-se com o que inevitavelmente existe”. (Arendt, 2000, p. 52).

Após as questões relativas às concepções das professoras, a pergunta seguinte se concentrou em compreender **o papel do professor na etapa da Educação Infantil**, pois, é essencial compreender a identidade dos educadores da infância. Duas professoras apresentaram a mesma resposta, expressando que o docente tem como função acolher, estimular, mediar e promover a construção da aprendizagem respeitando o potencial da criança. No geral, as respostas se direcionaram na figura do professor como mediador e responsável por acolher, estimular e possibilitar diversas construções de aprendizagem e habilidades.

O professor tem como função acolher, mediar, estimular e promover a construção da aprendizagem sempre respeitando o potencial de cada criança.” (PC1)

Proporcionar de forma lúdica aprendizagens e novas descobertas. (PC2)

Ser mediador e promover o desenvolvimento cognitivo e físico das crianças, diversificando e propiciando novas aprendizagens. (PC3)

Para Arendt (2016, p. 239) o professor possui em sua identidade a responsabilidade pela criança, assim, “o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade”. A responsabilidade do professor em relação à criança não se trata apenas de dar conta de conteúdos escolares; ela está profundamente ligada ao papel do educador como mediador entre a criança e o mundo. As respostas das professoras reforçam essa concepção e demonstram que a prática docente é intrinsecamente vinculada à formação integral da criança.

Nesse contexto, a responsabilidade do docente implica em criar oportunidades para que a criança compreenda, questione e participe ativamente da realidade que a cerca, cultivando um senso de pertencimento e de identidade. No caso do acolhimento apontado pelas professoras, a filósofa enfatiza os cuidados que as crianças requerem por serem novas em um mundo preexistente, cujos caminhos desconhecem:

Na medida em que a criança não familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. [...] qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. (Arendt, 2016, p. 239)

Para a autora, na educação essa responsabilidade assume forma de autoridade. Como as professoras colaboradoras indicaram, o papel do professor da Educação Infantil vai além do cuidar, exige saberes que possibilitem a garantia de aspectos como a construção da aprendizagem levando em consideração o potencial de cada criança (PC1); proporcionar aprendizagens e descobertas de forma lúdica (PC2), ser mediador e buscar o desenvolvimento cognitivo e físico das crianças, diversificando e propiciando novas aprendizagens (PC3). Essas ações requerem que o professor tenha uma formação que o proporcione condições para desenvolver sua prática pedagógica voltada para a formação integral da criança.

Arendt (2016) distingue claramente os conceitos de autoridade e qualificação no âmbito educacional, ressaltando que, embora a qualificação seja um pré-requisito fundamental para a autoridade docente, não é um elemento suficiente para assegurá-la. A qualificação diz respeito ao domínio técnico e ao conhecimento específico que habilitam o professor a ensinar. Já a autoridade, por sua vez, transcende esse domínio técnico e está relacionada à capacidade do educador de ser reconhecido como uma figura legítima e confiável, tanto pelas crianças quanto pela comunidade educacional.

Nessa argumentação, a autoridade se fundamenta em um pacto implícito entre as gerações, no qual o professor assume a responsabilidade de apresentar o mundo às crianças, ao mesmo tempo em que preserva os princípios fundamentais que regem a convivência social e cultural. Assim, a autoridade do professor não pode ser reduzida a uma questão meramente técnica ou funcional, mas envolve aspectos éticos, relacionais e simbólicos.

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo. (Arendt, 2016, p. 239).

Daí a crítica à educação moderna, por não visar mais introduzir o jovem no mundo como um todo, apenas em segmentos limitados. A autora defende que “não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional”. (Arendt, 2016, p. 246). A esse respeito, a professora formadora explicou que durante o processo de formação, as professoras são incentivadas a olhar criticamente sobre a sua prática pedagógica e a colocar em prática seu aprendizado a partir do trabalho direto com as crianças.

Desse modo, há o exercício de autorreflexão, tão necessário para a profissão docente. Na perspectiva adorniana, a autorreflexão se dá como um processo crítico essencial para o desenvolvimento da consciência crítica e para a superação das limitações impostas pela sociedade capitalista. Trata-se do esclarecimento, explicado por Horkheimer & Adorno (1985) o qual permite que o homem analise criticamente sua condição história e social na sociedade em que faz parte e tenha condições de negar o estabelecido, além de criar uma práxis social capaz de intervir para a sua mudança.

Corroborando com a perspectiva, Leite; Carvalho; Souza (2021) defendem que os professores da Educação Infantil precisam refletir criticamente sobre os saberes relacionados à infância e à criança, tomando como base para a sua ação docente, a meta principal, o desenvolvimento integral das crianças. Para tanto, é necessário conhecer o processo político que envolve a educação para tornar realidade o trabalho na perspectiva de emancipação. Na Educação Infantil, isso se manifesta na necessidade de romper com práticas pedagógicas que reforcem estereótipos, discriminações ou exclusões. O professor, ao atuar criticamente, contribuiu para a valorização da diversidade cultural e o respeito às especificidades de cada criança.

Reconhece-se os grandes desafios que se apresentam atualmente para o campo da Educação Infantil. Portanto, faz-se necessário que os professores estejam sempre conectados em movimentos formativos engajados e atentos, que contribuam para a capacidade de autorreflexão dos docentes, para que sua prática pedagógica seja orientada por ações consistentes e, por consequência, a formação das crianças será pautada em bases críticas e significativas, com vistas ao objetivo

central: a formação integral.

#### 4.3.2 Impressões sobre Docência e Pandemia

A segunda categoria intitulada “Impressões sobre Docência e Pandemia” buscou compreender como se deu o período pandêmico de modo geral, desde a percepção das professoras sobre o período da pandemia em si, passando por questões sobre a análise pessoal de cada uma em relação à sua atuação como professora na EI, até nas medidas emergenciais e principais ações para a atuação docente durante o processo.

Foram elaboradas questões norteadoras: 1) *Como você analisou o período da pandemia de COVID-19 em relação à sua atuação como professora na Educação Infantil?* 2) *Quais foram as medidas emergenciais de ensino tomadas para a Educação Infantil? Houve algum contato remoto com as crianças? Se houve, como foi esse processo?* 3) *Quais foram as principais ações elaboradas para a sua atuação docente durante a pandemia? Foram individuais ou coletivas?*

Na **primeira questão**, as professoras apontaram o período da pandemia como um momento desafiador e delicado. Em relação a atuação na EI nesse período, demonstraram a preocupação em oferecer o máximo de si para garantir conteúdos estimuladores e lúdicos para as crianças, conforme demonstram as respostas:

Foi um período desafiador, tentei oferecer o máximo de mim para garantir conteúdos práticos, estimuladores e ao mesmo tempo lúdicos. (PC1)

Um período difícil e delicado, onde foi necessário buscar alternativas para levar conhecimento às crianças. (PC2)

É certo que a pandemia de COVID-19, de fato, foi um período desafiador para todas as instâncias da sociedade. Um período incerto, atípico que exigiu de todas as áreas um esforço de reinvenção para atender às demandas impostas. Na educação não foi diferente. Não cabiam as mesmas práticas pedagógicas, as mesmas ações e os mesmos fazeres.

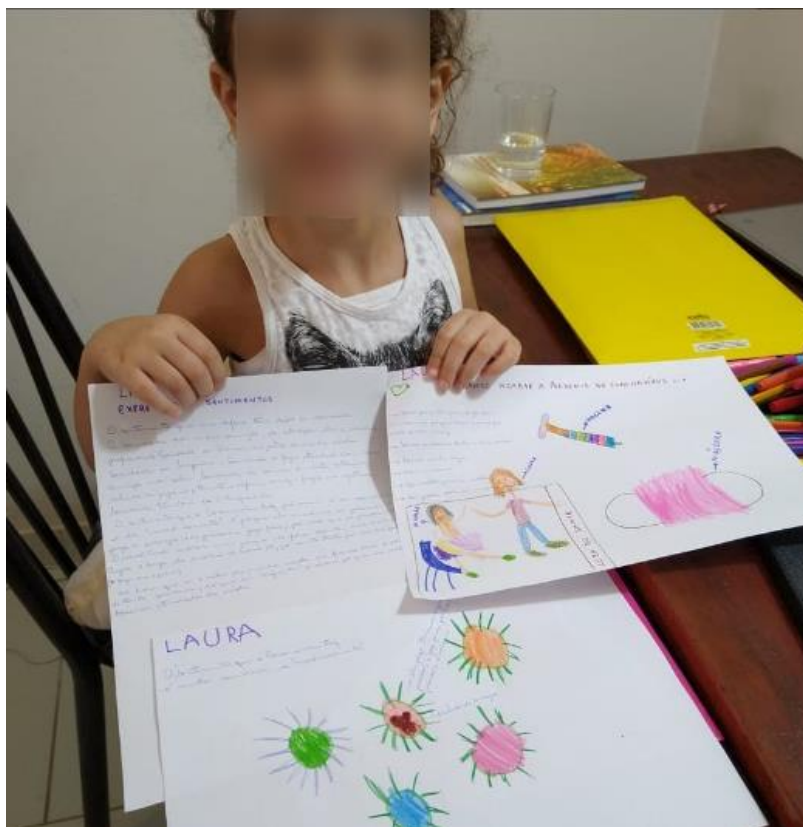
Nesse contexto, as docentes tiveram um papel fundamental ao dialogar com os alunos sobre o que estava acontecendo no mundo, explicando o



que era o Coronavírus e quais cuidados eram necessários para a proteção de todos. Esse trabalho pedagógico foi essencial para reduzir a ansiedade das crianças diante de um momento tão incerto e para promover a compreensão da situação de maneira acessível e adaptada à linguagem dos pequenos.

A utilização de desenhos como forma de expressão foi uma estratégia significativa nesse processo. As crianças, ao desenharem o que compreenderam sobre o vírus e os cuidados necessários, puderam traduzir seus sentimentos, angústias e percepções de forma lúdica e criativa. A arte, nesse caso, se tornou um instrumento pedagógico e emocional, permitindo que os docentes percebessem como cada aluno internalizava as informações e vivenciava esse período desafiador, como demonstra a Figura 3:

**Figura 3:** Ensino remoto – O que estamos vivendo?



**Fonte:** Acervo CRITinfância (2020)

Em tempos de crise, como foi o caso desse período de circulação do vírus e de severos impactos sociais e econômicos, Arendt (2016) nos impulsiona a refletir que toda crise traz uma oportunidade de transcendência e superação. O

pensamento arendtiano encoraja no enfrentamento diante de uma crise como oportunidade para fortalecer por meio da ação, a atividade crítica do pensar. Para todo professor, a ação do pensar e repensar sua prática é uma atividade diária. No caso da pandemia, tal ação envolve também o repensar e o ressignificar.

Nas respostas das professoras colaboradoras, fica evidente a necessidade que tiveram de se reinventar e de buscar novas alternativas para dar conta do ensino na Educação Infantil. Enfrentar o desafio de garantir a educação para as crianças em meio a um cenário totalmente diferente do que estavam acostumadas.

Sobre as alternativas que precisaram ter para o **desenvolvimento do trabalho com as crianças**, a orientação da professora formadora em um primeiro momento, foi principalmente a de colocar em primeiro plano os campos afetivos das crianças e não ficar apenas na recomendação da escola, que era a de sobrepor os conteúdos das apostilas. Tal orientação justifica-se pela percepção de que os vínculos entre as docentes e as crianças passaram por transformações significativas na pandemia, exigindo novas formas de interação e acolhimento, principalmente no suporte emocional e afetivo.

A estratégia, foi solicitar que as professoras enviassem às crianças clipes musicais, gravassem músicas, vídeos mandando recados para as crianças e links de desenhos educativos. Após uma reavaliação dessas estratégias, a professora formadora sugeriu que as professoras fizessem chamadas de vídeos com as crianças, com o objetivo de uma maior aproximação para priorizar os vínculos afetivos.

A sugestão de leitura afetiva orientada foi “Douglas quer um abraço” (Melling, 2013) que traz uma narrativa encantadora sobre afeto, amizade e a busca por conforto. Publicado originalmente como *Hugless Douglas*, o livro apresenta Douglas, um urso carinhoso que acorda sentindo vontade de receber um abraço. A partir disso, ele inicia uma jornada em busca de alguém que possa lhe oferecer o que procura. O livro contribui para tratar com as crianças sobre emoções, interações sociais e a importância do afeto. A simplicidade da narrativa, combinada com ilustrações cativantes, facilita a compreensão de conceitos como amor, empatia e amizade, promovendo discussões sobre os sentimentos das crianças e a valorização das relações próximas principalmente no período de isolamento social.

Outra orientação para esse momento foi que as professoras

incentivassem as crianças a se movimentarem. Durante o período de isolamento, muitas crianças não tiveram acesso a espaços amplos ou ambientes que favorecessem a mobilidade e a prática de exercícios físicos, como parques e escolas. Essa limitação reduziu significativamente as oportunidades para a realização dessas atividades, tornando ainda mais essencial que a escola promovesse experiências que estimulassem o movimento e o desenvolvimento motor. A indicação foi de que as famílias utilizassem os espaços possíveis para a realização dessas atividades, conforme a Figura 4.

**Figura 4** – Atividade motora



**Fonte:** Acervo da CRITinfância (2020)

A imagem demonstra a importância de a família colaborar com o processo de ensino durante a pandemia, elaborando espaços possíveis para as atividades de acordo com as orientações das professoras.

A **segunda questão**, trouxe tais indagações: *Quais foram as medidas emergenciais de ensino tomadas para a Educação Infantil? Houve algum contato remoto com as crianças? Se houve, como foi esse processo?* Nas respostas, é possível perceber novamente o que disseram na questão anterior, sobre a necessidade de desenvolver estratégias que pudessem estimular e cativar as

crianças durante o ensino remoto.

Trabalhamos de forma remota. Esse processo não foi nada fácil, pois tínhamos que cativar e tornar as aulas mais interessante possível para que assim, pudéssemos ter um retorno positivo. Porém, em alguns casos percebia muita falta de interesse e compreensão dos pais nesta parceria. (PC1)

As aulas foram trabalhadas de forma remota. Não foi um processo nada fácil. Tínhamos que tornar as aulas interessantes e prazerosas, para que pudéssemos ter um retorno produtivo (PC4)

Os relatos de PC1 e PC4 destacam os desafios enfrentados pelas professoras ao lidarem com o ensino remoto durante a pandemia, evidenciando tanto o esforço em manter o engajamento dos alunos quanto as dificuldades relacionadas à parceria com as famílias. A necessidade de tornar as interações remotas mais atrativas e prazerosas reflete uma adaptação às especificidades do contexto, em que as interações presenciais, essenciais na Educação Infantil, foram substituídas por ferramentas digitais que, muitas vezes, não contemplam as múltiplas linguagens e as necessidades integrais das crianças.

Além disso, a menção à falta de interesse ou compreensão por parte dos responsáveis aponta para um desafio estrutural: a corresponsabilidade no processo educativo, especialmente em situações emergenciais. O ensino remoto colocou as famílias em um papel central na mediação das aprendizagens, o que nem sempre foi compreendido ou viabilizado pelas condições socioeconômicas e culturais de cada contexto. Um aspecto importante a ser considerado, é que para além das readequações pedagógicas e didáticas, nesse período as professoras também tiveram que repensar as formas de diálogo e suporte às famílias. Se antes da pandemia o contato e a participação da família já eram fundamentais para o desenvolvimento das crianças, na pandemia isso se intensificou.

[...] mesmo antes da pandemia, já tínhamos um longo caminho a percorrer em termos de compreensão social do papel e das práticas desenvolvidas pelas escolas infantis, das relações com as famílias, das condições estruturais e pessoais das instituições e da consideração da participação das crianças. Esse caminho, no contexto atual, tornou-se ainda mais complexo de ser percorrido, mas precisamos encontrar saídas. (Castelli; Delgado, 2021, p. 39)

Tais aspectos reforçam a relevância de estudos que investiguem as práticas pedagógicas emergentes no ensino remoto e a construção de estratégias que favoreçam o engajamento familiar, especialmente na primeira infância. O olhar para essas experiências permite ampliar a compreensão sobre os impactos da pandemia e sobre como as relações entre escola e família podem ser aprimoradas em contextos futuros. Inclusive no entendimento, pela família e pela sociedade, das especificidades e necessidades dessa etapa de ensino.

Em se tratando do caráter lúdico necessário nas as atividades educacionais para a infância, deve ser intrínseco, ainda que em situações adversas, pois contribui para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da autonomia das crianças, aspectos que Adorno (2006) considera fundamentais para a formação de indivíduos críticos e emancipados.

O caráter lúdico na EI não deve ser visto como algo secundário ou opcional, mas como um elemento essencial para a aprendizagem, independentemente das circunstâncias. Mesmo em situações adversas, como o isolamento social ou a falta de recursos, o lúdico precisa estar presente, pois é por meio dele que as crianças exploram o mundo, expressam emoções, experimentam novas possibilidades e constroem conhecimento de forma significativa.

A ludicidade está diretamente ligada ao desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da autonomia, permitindo que as crianças se tornem protagonistas de suas próprias aprendizagens. Essas habilidades não apenas fortalecem a construção do pensamento simbólico e crítico, mas também estimulam a resolução de problemas e a capacidade de adaptação a diferentes contextos.

Ao integrar o lúdico no processo de ensino, os professores permitem que as crianças explorem o conhecimento de maneira mais espontânea e prazerosa, criando um ambiente onde o aprendizado não é visto como uma imposição, mas como uma descoberta contínua. Assim, as experiências lúdicas não apenas tornam o aprendizado mais acessível e atrativo, mas também caminham na perspectiva adorniana de que a educação deve ser um processo que fomente a liberdade de pensamento e a capacidade de crítica desde os primeiros anos de vida (Figura 5).

**Figura 5:** Jogos de papéis em casa



**Fonte:** Acervo da CRITinfância

Ainda, as respostas das professoras colaboradoras ilustram o período complexo que foi o ensino remoto para o trabalho docente, ainda mais no que tange ao ensino para as crianças pequenas. As PC2 e PC3, aparecem uma das deliberações do Parecer CNE nº 5/20, na orientação para que as escolas desenvolvessem alguns materiais de orientações aos pais e/ou responsáveis com atividades educativas de caráter lúdico, recreativo, criativo e interativo, a fim de que pudessem realizá-las com as crianças em casa durante o período de emergência para garantir “(...) atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais” (Brasil, 2020).

Foi criado um grupo de *WhatsApp* e nesse grupo era enviado vídeos explicativos das atividades que foram entregues em forma de apostilas. (PC2)

[...] formamos um grupo com a turma de pais no *WhatsApp*. As aulas ocorreram por meio da elaboração de apostilas e subsidiadas por vídeos aulas, que eram disponibilizadas através do grupo de *WhatsApp*. (PC2)

Como orientação da docente formadora, as professoras colaboradoras foram incentivadas a pensar “para além do digital”, como por

exemplo, a criação de materiais concretos (Figura 6), acessíveis e interativos para enriquecer a experiência das crianças, promovendo aprendizagens significativas e respeitando sua sensibilidade e diversidade. Tal abordagem reforça a importância de um olhar mais humanizado e integral para as infâncias, mesmo em momentos de crise.

**Figura 6:** Jogo com Material Reciclável



**Fonte:** Acervo da CRITinfância (2020)

Na **terceira questão** do bloco, foram realizadas as seguintes indagações. *Quais foram as principais ações elaboradas para a sua atuação docente durante a pandemia? Foram individuais ou coletivas?* As professoras informaram que houve inicialmente um trabalho coletivo orientado pelas coordenadoras pedagógicas para que elaborassem apostilas conjuntamente com atividades para as crianças e posteriormente adaptassem os conteúdos para suas turmas por meio de vídeos. As respostas explicam que as apostilas foram elaboradas coletivamente e evidenciam um equilíbrio entre o trabalho coletivo e o individual, tão necessário no que se refere à estruturação do conteúdo para cada turma, cada contexto diferente. Desse modo, cada professora pôde ajustar o ensino às particularidades de suas crianças.

Contudo, as respostas demonstram que a equipe pedagógica seguia as orientações do Parecer 05/20 (BRASIL, 2020), o que causou inicialmente uma

sobreposição das atividades impressas e demais estratégias apressadas de ensino em relação as demais experiências necessárias na Educação Infantil.

Paschoal & Machado (2009) destacam que uma das problemáticas da docência na EI, é a pouca autonomia sobre a própria ação. Nesse sentido, “[...] o contexto pedagógico requer estruturas curriculares abertas e flexíveis.” (Paschoal & Machado, 2009, p. 91). Essa questão sempre foi altamente discutida antes da pandemia e, durante o período pandêmico, não havia outra alternativa, se não, a flexibilidade das estruturas curriculares.

A necessidade de flexibilidade curricular na Educação Infantil sempre foi uma pauta relevante, conforme apontam Paschoal e Machado (2009). No entanto, durante a pandemia, essa discussão tornou-se ainda mais urgente, pois os educadores se viram obrigados a adaptar suas práticas diante de um cenário totalmente atípico. A pouca autonomia dos professores sobre sua própria ação pedagógica, já identificada como um desafio antes da crise sanitária, evidenciou a importância de estruturas curriculares mais abertas, que permitissem um planejamento dinâmico e contextualizado. Assim, a experiência da pandemia reforçou a necessidade de repensar modelos engessados de ensino, ressaltando que a Educação Infantil demanda práticas flexíveis, capazes de se ajustar às diferentes realidades das crianças e das famílias.

Nesse sentido, Oliveira e Da Silva (2021, p. 2823) defendem que “a educação da infância precisa ser pensada e ressignificada pelo processo formativo intencional e pedagógico, do que simplesmente intermediar modelos e ideais preestabelecidos”. Vale a pena ressaltar que as professoras tiveram autonomia para gravar seus vídeos e adequar os materiais produzidos coletivamente, ao contexto de sua turma, sem reproduzir um material padronizado, porém, faltou autonomia para que, inicialmente, desenvolvessem atividades para além das apostilas.

O fato é que a pandemia escancarou ainda mais problemas já anunciados na Dialética do Esclarecimento (Horkheimer; Adorno, 2003), quando analisam que o sistema de ensino pode ser uma das instâncias envolvidas na destruição do verdadeiro esclarecimento, isto é, com ações que dificultem ou inviabilizem a capacidade crítica e autônoma dos sujeitos. “Tornar inteiramente supérfluas suas funções parece ser, apesar de todas as reformas benéficas, a ambição do sistema educacional” (Horkheimer; Adorno, 2003, p. 13). Na pandemia,



muitas estratégias de ensino foram aligeiradas e nisso, houve o perigo de uma padronização de materiais apenas para cumprir com o currículo.

Teoria Crítica da sociedade sugere que as práticas pedagógicas devem ser orientadas para estimular a curiosidade, o questionamento e o pensamento independente. Com as orientações da professora formadora, as quais sugeriam que o ensino planejado levando em consideram todas as dimensões das crianças, as professoras precisaram assumir sua autonomia em elaborar e adequar seus materiais de acordo com as demandas de suas crianças. Nessa perspectiva, as crianças são convidadas a participar ativamente do processo e saem da condição de meras reprodutoras de técnicas.

Portanto, a autonomia do professor é essencial para resistir às pressões do sistema educacional que muitas vezes busca conformidade e obediência. Um professor autônomo é capaz de promover um ensino que incentiva o pensamento crítico e a formação de sujeitos capazes de questionar e transformar a sociedade. Dessa forma, a autonomia do professor não é apenas um direito, mas uma necessidade para a construção de uma educação que realmente contribua para a emancipação.

Em relação às impressões sobre o retorno das atividades presenciais: *De que forma ocorreu o planejamento do retorno às atividades presenciais (individual, coletiva, etc...)? Como foi realizado o planejamento de volta às atividades com as crianças?* As professoras participantes indicaram que o planejamento inicial de retorno às atividades presenciais aconteceram de forma individual, devido à necessidade de cada professora compreender como o contexto de cada turma estava para então pensar em estratégias específicas para cada grupo de crianças. Também observaram que foi um momento de cautela “[...] pois era um período de grande preocupação. Aos poucos as atividades foram adaptadas e reinventadas para enfrentar o momento do ‘novo normal’. (PC1).

Desse modo, os educadores precisaram repensar suas práticas para atender às necessidades das crianças em um contexto marcado pelo distanciamento social e pela mediação tecnológica. Atividades que antes se baseavam em interações presenciais e no uso do espaço físico da escola precisaram ser reformuladas, considerando as limitações e possibilidades do ambiente doméstico, como demonstra a Figura 7.

**Figura 7:** Interações em novos contextos



**Fonte:** Acervo da CRITinfância (2020)

Uma das principais adaptações foi a transformação de práticas pedagógicas em propostas que pudessem ser realizadas em casa, muitas vezes com o apoio das famílias. Essa abordagem exigiu uma nova dinâmica, em que a parceria entre escola e família se tornou fundamental para assegurar a continuidade do processo de aprendizagem. Autores como Moran (2007) destacam que a mediação tecnológica, apesar de ser uma alternativa necessária, nem sempre é suficiente para engajar as crianças pequenas, que precisam de experiências sensoriais, motoras e lúdicas para seu desenvolvimento integral. Logo, é nesse sentido que “Quanto mais avançam as tecnologias, mais a educação precisa de pessoas humanas, evoluídas, competentes, éticas” (Moran, 2007,p.167).

A outra questão indagou: *Você identificou desafios e/ou problemas no retorno às aulas presenciais? Se sim, quais?* As docentes destacaram o desafio em avaliar cada criança para que pudessem recuperar, de certa forma, as experiências que deixaram de ter no período na pandemia. Também sinalizaram para os desafios comportamentais das crianças, como os problemas em respeitar as regras e as dificuldades na aprendizagem:

“Ao retornar às aulas presenciais, encontramos o desafio de avaliar cada criança, para que assim pudéssemos buscar novas estratégias e ações para formular atividades que recuperasse e garantisse o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo. Desta forma procurando minimizar os impactos desse período.” (PC1)

Sim. Dificuldade de comportamento, problemas em respeitar as regras da turma, insegurança e também dificuldades na aprendizagem.” (PC3)

O retorno às aulas presenciais após o período de ensino remoto trouxe desafios significativos para o trabalho pedagógico, exigindo das professoras um olhar atento e sensível às necessidades das crianças. Após um longo período de isolamento, as crianças enfrentaram o desafio de readaptar-se ao ambiente escolar e de lidar com as consequências emocionais e sociais da ausência prolongada de interações presenciais.

Nesse contexto, como demonstram as falas das professoras, foi fundamental avaliar cuidadosamente o estágio de desenvolvimento de cada aluno, considerando os impactos do distanciamento social e das limitações do ensino remoto. Essa avaliação inicial permitiu planejar estratégias e ações pedagógicas direcionadas, com o objetivo de promover a recuperação e o fortalecimento dos aspectos sociais, afetivos e cognitivos, contribuindo para minimizar as consequências do período de afastamento escolar. (Castelli; Delgado, 2021).

Na terceira questão, as professoras foram questionadas se: *Houve um trabalho coletivo ou de formação na escola em que você atua sobre a volta às atividades presenciais? Se sim, de que forma? E quais temas foram discutidos?* As professoras mencionaram o encontro do curso de formação continuada,

Sim, tivemos formação continuada para que pudéssemos retornar ao ‘novo normal’ enfrentando os novos desafios de forma mais amena e valorizando o que a criança podia oferecer, aquilo que ela trazia consigo nesse período. (PC1).

Houve uma capacitação em julho de 2021, onde foi abordado o tema de volta às aulas e foi abordado que deveríamos focar nas dificuldades de aprendizagens das crianças e a partir daí montar um planejamento para melhor atendê-las. (PC2)

A professora formadora relatou que buscou incentivar as professoras a refletirem sobre os desafios que emergiram no contexto do retorno das crianças às atividades presenciais. A orientação da professora formadora focou em estimular

uma reflexão coletiva sobre a complexidade do retorno às aulas presenciais, considerando os impactos que o distanciamento social trouxe para o desenvolvimento integral das crianças. Ela incentivou as professoras a analisarem aspectos emocionais, sociais, cognitivos e motores, reconhecendo a importância de reconstruir os vínculos afetivos e de restabelecer uma rotina escolar que respeitasse as particularidades do período pós-pandemia.

A PF identificou a necessidade de compreender as necessidades das crianças, muitas das quais retornaram ao ambiente escolar com diferentes níveis de ansiedade, insegurança ou dificuldades de interação social. A professora formadora destacou a importância de criar estratégias pedagógicas que priorizassem a escuta ativa, o acolhimento e a valorização do brincar, da exploração e das interações no ambiente presencial, com a intenção de estabelecer um espaço sensível e seguro para as crianças.

#### 4.3.3 Formação continuada de professores e as práticas pedagógicas pós-pandemia

A terceira categoria é denominada “Formação continuada de professores e as práticas pedagógicas pós-pandemia” e foi acrescentada para contemplar de forma mais específica o objeto de estudo da presente tese, afim de estabelecer uma reflexão mais pontual sobre os aspectos da formação continuada de professores e sobre o processo das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras no período pós-pandemia. O objetivo é apresentar como as práticas pedagógicas foram repensadas no período pós-pandemia para dar conta das defasagens de experiências que as crianças deixaram de ter no período da pandemia.

Ainda, acrescentou-se duas questões para a professora formadora com o objetivo de aprofundar a discussão, a saber: 1) *Sobre a formação continuada que você participou, quais as contribuições para a sua prática pedagógica com as crianças? E como essa formação contribuiu com a sua prática pedagógica no período pós-pandemia?* 2) *Quais as suas perspectivas como professora em relação às crianças e ao trabalho educativo com elas pós-pandemia? Você considera que sua prática pedagógica tem contribuído para uma educação humanizadora? Se sim, de que forma?*

Na **primeira questão**, as respostas das professoras destacaram que

os encontros do curso de formação continuada proporcionaram uma oportunidade valiosa para refletir sobre como deveriam atuar no retorno presencial das crianças, bem como sobre as estratégias de ensino mais adequadas para estimulá-las. Como demonstra o trecho do relato das PC2 e PC4:

A formação nos proporciona várias contribuições como, melhorar nossa prática em sala de aula, aprender novas técnicas de didática, assim possibilitando as nossas crianças novas experiências. (PC2)

A formação continuada nos deu suporte para que pudéssemos retornar com atividades estimuladoras que promovam às nossas crianças o gosto de aprender e construir novos conhecimentos para se desenvolver de forma global. (PC4)

As falas das professoras também evidenciam a preocupação com a construção de conhecimentos e experiências pelas crianças. A PF formadora, relatou que a experiência foi pauta recorrente no curso. Baseada na perspectiva adorniana, a professora formadora explicou a importância da consciência do docente desde o “pensar” o planejamento intencional e seus desdobramentos. Para Adorno o que caracteriza a consciência é o pensar em relação à realidade. Nas palavras do autor: “[...] eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.” (Adorno, 2006, p. 146). Logo, naquele período ímpar da pandemia, havia a necessidade de se pensar sobre aquela determinada realidade que estava completamente alterada.

Se antes já existia uma preocupação com a formação integral das crianças, o período pós-pandemia trouxe uma urgência ainda maior em recuperar tudo o que foi perdido durante o isolamento. Adorno já alertava para a necessidade de estudar “[...] o que as crianças hoje em dia não conseguem mais apreender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de imagens sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão.” (Adorno, 2006, p. 146), após a pandemia, essa reflexão ganhou uma relevância ainda mais universal e atemporal.

A professora formadora destacou que houve uma preocupação em oferecer orientações às docentes antes e durante o retorno das aulas presenciais. O foco desses direcionamentos foi auxiliar as professoras na avaliação e identificação do estado das crianças em todas as dimensões do desenvolvimento, incluindo os

aspectos físicos, motores, emocionais, sociais e expressivos. Com isso, seria possível compreender as condições das crianças após o período de ensino remoto e isolamento social, possibilitando se pensar em intervenções pedagógicas mais adequadas às suas necessidades.

Por essa razão, o curso pôde desempenhar um papel importante de suporte nesse processo desafiador que foi o período pós-pandemia. Por meio da formação, as docentes foram incentivadas refletir sobre o momento e pensar sobre as necessidades das crianças e da sua própria ação como docente. Dessa forma, formação buscou contribuir com estratégias de observação e avaliação no contexto infantil, práticas com o brincar como elemento central do aprendizado, principalmente com experiências externas como demonstra a Figura 8, oportunizando as crianças o contato direto com a natureza, com a cidade, e com o contexto em que estão inseridas, com práticas que incentivassem a expressão emocional e a interação social, tão afetadas devido ao isolamento social.

**Figura 8:** Ciclo da vida da borboleta – Gênero textual Poesia



**Fonte:** Acervo da CRITinfância (2023)

A imagem apresentada reflete o movimento adotado pelas professoras no período pós-pandemia, que priorizaram ainda mais a integração de

atividades ao ar livre na rotina pedagógica da Educação Infantil. Essa prática, foi orientada não como um complemento, mas como uma estratégia pedagógica essencial readaptar as crianças no retorno às atividades presenciais. Durante o período de isolamento social, muitas delas ficaram confinadas em seus lares, o que limitou suas oportunidades de interação, movimento e vivências lúdicas.

Na atividade em questão, a professora apresentou o gênero textual “poesia” para as crianças, para desenvolver a interpretação de texto e a partir dele o reconhecimento das vogais (A, E, I, O U). Após as crianças reconhecerem as vogais a professora fez uso da interdisciplinaridade, realizando várias indagações que despertaram nas crianças a curiosidade e o interesse por conhecer o ciclo da vida da borboleta. Para tanto, realizaram atividades de recorte, pintura, colagem, dobradura e confecção de dedoches e fantoches, que ilustravam a poesia. Exploraram os ambientes externos, questionaram, debateram o tema entre si, demonstrando muita curiosidade pelo assunto.

A Figura 9 demonstra outro exemplo de prática pedagógica:

**Figura 9** – Atividade: “A cigarra e a formiga”



**Fonte:** Acervo CRITinfância (2022)

Nessa atividade, a professora inicialmente organizou as crianças para a contação da história “A Cigarra e a Formiga”, de modo que eles puderam conhecer e visualizar as imagens ilustrativas do livro. Em seguida, a professora desenvolveu uma roda de conversa realizando perguntas pertinentes a história com o intuito de despertar nas crianças a exposição de ideias. Depois a professora propôs que os alunos se caracterizassem e passassem a interpretar os personagens da história, para isso as crianças receberam fantasias e acessórios para que realizassem explorações e desenvolvessem o jogo de papéis no espaço externo do CMEI.

Com o uso de lupas, as crianças puderam explorar o espaço, procurar e observar as formigas. A atividade foi muito rica e muito bem elaborada; pois proporcionou momentos de socialização, descobertas e aprendizagens as crianças, além de um ambiente de interação e expressão.

A inclusão de atividades externas no período pós-pandemia busca reaproximar as crianças, e contribuir no processo de recuperação emocional, social e cognitiva das crianças. O contato com a natureza e os espaços abertos favorece a exploração, o movimento livre e a interação social, aspectos indispensáveis para o desenvolvimento motor, emocional e relacional. Nesse sentido, as propostas para a educação na infância precisam ser organizadas para que “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais [...]” que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, [...]” (Brasil, 2010. p. 25.)

Essas práticas também ajudam a minimizar os efeitos do isolamento de acordo com a PF, como por exemplo, são essenciais para o fortalecimento de vínculos interpessoais, a capacidade de colaboração e o senso de pertencimento das crianças. “Por mais contraditório que possa soar, acreditamos que podemos pensar em um retorno para uma nova escola.” (Castelli; Delgado, 2021, p. 40). Desse modo, é como uma resposta ao tempo excessivo que as crianças passaram diante de telas durante a pandemia, para incentivar a reconexão com o mundo físico, o brincar coletivo e a liberdade de expressão por meio do corpo e da imaginação.

Ao proporcionar um espaço de diálogo e troca de experiências, o curso incentivou as professoras a ressignificarem suas práticas pedagógicas,



fortalecendo sua autonomia e capacidade crítica frente aos desafios pós-pandemia. O movimento não foi disponibilizar um receituário, mas possibilitar condições para que as professoras participassem ativamente do processo de elaboração de novas estratégias, considerando a importância de se estabelecer ações sensíveis. Como defendem Barbosa; Gobbato (2021):

Construir juntos relações de solidariedade para contrapor aos valores hegemônicos de individualismo, fortalecendo valores conectados que promovem alegria, desejo de mudança, autoestima e exercícios de democracia, é uma tarefa necessária. (Barbosa; Gobbato, 2021, p. 1438).

Refletir sobre a construção de relações solidárias na formação das crianças implica reconhecer a importância de desenvolver valores como empatia, cooperação e respeito desde a primeira infância. Esse processo é essencial para contrapor os valores individualistas que predominam em muitas esferas da sociedade contemporânea, promovendo, em seu lugar, uma convivência baseada no bem comum e na valorização das diferenças. Assim, contribuindo para uma educação para a emancipação e para o pensamento autônomo (Adorno, 2006; Arendt, 2016)

A escola, enquanto espaço formativo, é o principal elemento para construção de personalidades autônomas, desde a primeira infância. Por meio de práticas pedagógicas intencionais que incentivem o trabalho em grupo, a resolução de conflitos de forma colaborativa e a vivência de atividades que envolvam partilha e cuidado mútuo, as crianças podem desenvolver habilidades sociais necessárias para compreender e participar do convívio no espaço público. (Arendt, 2007).

Tal importante espaço educativo desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos autônomos e socialmente responsáveis desde a primeira infância. Mais do que um espaço de transmissão de conhecimentos, ela é um ambiente onde as crianças aprendem a conviver, compartilhar e construir relações baseadas no respeito e na cooperação. As práticas pedagógicas intencionais que promovem o trabalho em grupo, a resolução colaborativa de conflitos e a vivência do cuidado mútuo são essenciais para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, preparando as crianças para atuar de forma ativa e consciente na sociedade.

Como um exemplo do exposto, o quadro de objetivos de uma sequência didática, elaborado pela PF, que busca contemplar por meio das práticas pedagógicas, os desenvolvimentos de habilidades como o autoconhecimento, o reconhecimento do outro e o respeito à individualidade e à diversidade de todos:

### Quadro 9 – Objetivos da Sequência didática

<b>OBJETIVOS</b>	<b>SEGUNDA-FEIRA</b>	Reconhecer sua imagem corporal no espelho ou em fotos. Brincar com seu corpo por meio de gestos e movimentos. Apontar partes do seu corpo e mostrar a correspondência destas em seus colegas
	<b>TERÇA-FEIRA</b>	Vivenciar dinâmica de troca de afeto como, abraçar e fazer carinho para criar vínculos afetivos
	<b>QUARTA-FEIRA</b>	Identificar sons da natureza e de objetos da cultura humana. Confeccionar brinquedos a partir de materiais recicláveis para trabalhar sons e ritmos.
	<b>QUINTA-FEIRA</b>	Brincar nos espaços externos e internos com obstáculos que permitem empurrar, rodopiar, balançar, escorregar, equilibrar-se, arrastar, engatinhar, levantar, subir, descer, passar por dentro, por baixo, saltar, rolar, virar cambalhotas, perseguir, procurar, pegar, etc., vivenciando limites e possibilidades corporais.
	<b>SEXTA-FEIRA</b>	Interagir por meio de diferentes linguagens com professores (as) e crianças, estabelecendo vínculos afetivos Reconhecer, nomear e cuidar de seus pertences e dos colegas Perceber-se enquanto parte integrante do meio ambiente.

Fonte: PF (2024)

Esses objetivos buscam por meio de práticas pedagógicas diversificadas e intencionais, promover o desenvolvimento integral das crianças, contemplando aspectos como: autoconhecimento e expressão corporal com atividades que permitem o reconhecimento da própria imagem, o brincar com gestos e movimentos, e a identificação de partes do corpo, favorecendo a construção da identidade; as trocas afetivas e vínculos sociais com momentos de interação que valorizam o afeto e o carinho, fundamentais para criar vínculos significativos e fortalecer a convivência coletiva das crianças; Sensibilidade cultural e criatividade com a exploração de sons naturais e culturais, além da confecção de brinquedos com materiais recicláveis, que desenvolvem a criatividade e a conscientização ambiental; Vivências corporais e motoras explorando brincadeiras em ambientes internos e externos que ampliam as possibilidades de movimento e a percepção dos limites e potencialidades do corpo; Interação por meio de experiências de com múltiplas linguagens e reflexões sobre o pertencimento ao grupo e ao ambiente, reforçando o cuidado consigo, com os outros e com o meio.

A partir desses objetivos, pode-se compreender a intencionalidade e a valorização do desenvolvimento integral das crianças, incluindo os aspectos

socioemocionais, culturais, corporais e ambientais, que constituem elementos fundamentais para serem desenvolvidos no período pós-pandemia. Nessa direção, a próxima questão buscou entender as perspectivas das professoras em relação às crianças e às ações educativas nesse período.

Por conseguinte, a segunda questão indagou: Quais as suas perspectivas como professora em relação às crianças e ao trabalho educativo com elas pós-pandemia? Você considera que sua prática pedagógica tem contribuído para uma educação humanizadora? Se sim, de que forma? As respostas corroboram com alguns elementos encontrados na literatura, como os reflexos do período de isolamento no desenvolvimento e no comportamento das crianças, como as telas tomaram conta do cotidiano das crianças, transformando suas rotinas.

Pós-pandemia percebe-se que a criança precisa receber mais estímulos para desenvolver suas habilidades. Percebe-se que pós-pandemia a tecnologia tomou conta do cotidiano de nossas crianças. Alguns momentos importantes ficaram de lado, como brincar, fazer suas próprias construções e vivenciar situações lúdicas e imaginárias. Esses momentos fortalecem o desenvolvimento integral da criança, porém diante dessa situação estamos sentindo os reflexos no cotidiano escolar. (PC1)

“Enfrentamos vários desafios pós-pandemia, mas acredito que tivemos avanços significativos. Planejando sempre pensando em metodologias que valorize o trabalho da criança.” (PC2)

Refletir sobre o impacto da pandemia nas crianças e no ambiente escolar traz à tona questões importantes sobre o desenvolvimento infantil. A pandemia, sem dúvida, transformou a rotina de todos, mas, especialmente, afetou a infância, alterando a forma como as crianças interagem com o mundo ao seu redor. Durante o isolamento, a tecnologia passou a ocupar um papel central, levando muitas crianças a se afastarem de atividades essenciais para seu desenvolvimento, como brincar, explorar o mundo de forma criativa e interagir de forma física com seus colegas.

No entanto, é interessante observar que, mesmo diante de tantos desafios, como mencionado pela PC2, houve avanços significativos. A adaptação ao novo contexto exigiu um replanejamento pedagógico que passasse a incorporar novas metodologias. A valorização do trabalho da criança, considerando seus tempos e formas de aprender, pode ser vista como uma forma de contornar os

impactos negativos da pandemia (Figura 10).

**Figura 10:** Crianças e suas atividades



**Fonte:** Acervo da CRITinfância (2023)

Ao valorizar as atividades das crianças no pós-pandemia, os professores fortalecem a autoestima dos pequenos. Para tanto, é importante proporcionar experiências e oportunidades significativas para que as crianças explorem, experimentem e desenvolvam suas habilidades em um ambiente seguro, acolhedor e estimulante. Nesse sentido, a PF relatou que priorizar e valorizar as atividades das crianças no pós-pandemia é investir na construção de um presente e um futuro em que elas possam crescer de maneira mais livre e integrada à natureza sem continuarem reféns do uso irrestrito das tecnologias que lhe são disponibilizadas muitas vezes sem orientação.

A reflexão coloca em relevo a importância de encontrar um equilíbrio entre o uso da tecnologia e os momentos lúdicos e as experiências que contribuem para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Pontes; Neves (2020) defendem que é preciso considerar que as crianças não serem seres

passivos ou esponjas de conteúdo e sentido. Pois, “Ao mesmo tempo em que as crianças expressam novos mundos por meio da tecnologia, ajudam a construir um mundo novo” (Pontes; Neves, 2020, p. 91). É nesse sentido que se faz urgente repensarmos a educação e a infância no pós-pandemia, destacando a necessidade de estimular as habilidades das crianças a fim de valorizar sua criatividade inclusive no uso dos aparatos tecnológicos.

Porém, outro estímulo indispensável na formação das crianças, é o contato com a natureza. Durante o período de isolamento social, muitas crianças passaram a ter um contato reduzido com o ambiente natural, ficando restritas ao espaço doméstico ou a ambientes fechados. Esse afastamento de atividades ao ar livre e do contato direto com a natureza afetou diversos aspectos do desenvolvimento infantil, como a coordenação motora, o desenvolvimento emocional e até as habilidades sociais.

Após a pandemia, foi necessário resgatar a importância de momentos de exploração ao ar livre e de convivência com a natureza, já que esses momentos são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. O contato com o ambiente natural oferece oportunidades para que as crianças se envolvam em atividades que estimulam a criatividade, a resolução de problemas e a curiosidade, além de proporcionar momentos de bem-estar e relaxamento para as crianças.

Por conseguinte, o uso do questionário como instrumento de coleta de dados, embora tenha incentivado a participação das professoras, mostrou-se limitado para o aprofundamento das questões propostas. Observou-se certa insegurança nas respostas, o que dificultou o exercício de reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas no momento de responder. Contudo, ao longo do processo de formação, tornou-se evidente o comprometimento das professoras com seu próprio desenvolvimento, manifestado por avanços significativos, especialmente na intencionalidade e na qualidade das sequências didáticas e práticas pedagógicas elaboradas e implementadas.

O movimento dialético presente no processo formativo possibilitou às professoras refletirem sobre si mesmas, suas ações e a realidade na qual estão inseridas, bem como, suas limitações e inseguranças, assim puderam compreender como tecer uma análise crítica do contexto e a pensar em estratégias para soluções e ressignificações dos aspectos necessários. Contudo, percebeu-se a persistência

de uma histórica distância entre a escola e a universidade, refletida na percepção de muitas professoras da educação básica de que não pertencem ao universo da pesquisa. Esse cenário demonstrou a necessidade de uma formação docente comprometida com a humanização: incentivar as professoras a se reconhecerem como pesquisadoras de suas práticas e criar condições para que desenvolvam habilidades de escrita e sistematização de seus relatos pedagógicos, a fim de possibilitar um protagonismo acadêmico e profissional que fortaleça sua atuação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se pudemos atravessar um período nebuloso e tecer análises sobre tudo aquilo que aconteceu, que nos tocou, nos inquietou, é porque sobrevivemos. Se sobrevivemos, temos a importante missão de narrar os fatos a partir da experiência vivida. Uma experiência que de fato fizemos parte, participamos, sentimos. Essa é a riqueza da vida. Essa é a fascinante possibilidade da pesquisa em Educação: analisar a subjetividade dos sujeitos, interpretar os sentidos sem perder de vista o rigor científico.

Compreender o processo, a construção, os sentidos que os sujeitos vão produzindo, em cada situação singular com base em diferentes trajetórias de vida, foram aspectos relevantes que esta pesquisa pôde se aproximar. Se por um lado, a pesquisa apresentou um limite, pela mudança de instrumento, pelas questões objetivas dos participantes, por outro lado, me fortaleceu como pesquisadora porque me desestabilizou e inquietou. Gerou movimento. Quando estruturamos uma pesquisa, não temos respostas prontas, não podemos prever os resultados. Esse é o sentido de pesquisar.

O que quero demonstrar, é que os sujeitos envolvidos na pesquisa são sujeitos reais. Que possuem complexidades e demandas específicas. São professoras que se viram imersas em um processo de ressignificação de suas práticas pedagógicas, mas antes, se reinventaram como pessoas, como mães, esposas, filhas, entre outros muitos papéis desempenhados pelas mulheres na sociedade. Na identidade docente, não há separação entre o pessoal e o profissional. Todas as concepções de vida de cada sujeito estão intrinsecamente relacionadas à sua identidade profissional.

Os professores se viram atarefados durante a pandemia, com muitas demandas, limitações e adaptações em suas práticas pedagógicas, tiveram que aprender novos recursos tecnológicos para garantir o ensino, assim, novos conhecimentos foram necessários para a continuidade do ano letivo escolar de forma remota. No período pós-pandêmico, não foi diferente. Novas demandas, preocupações de como seria o retorno presencial. Novamente, novas ressignificações para preparar o retorno das crianças. Tais condições foram vividas pelas nossas professoras reais. Embora estivessem sobrecarregadas pelas demandas pessoais e profissionais, deram continuidade à nossa pesquisa, à sua

maneira, de acordo com suas condições.

Dado o contexto, a presente pesquisa teve como problema central: Como a formação continuada de professores pode contribuir para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando os efeitos pós-pandemia de COVID-19? O respectivo problema centralizou-se na preocupação com a ação docente no período pós-pandemia, buscando identificar como os professores se adequaram às novas demandas do processo de retomada presencial das crianças na Educação Infantil, no que diz respeito à responsabilidade de possibilitar condições para que as crianças pequenas tivessem acesso a um ensino lúdico e emancipatório.

Sendo assim, o objetivo geral buscou investigar as contribuições da formação continuada de professores para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando os efeitos pós-pandemia de COVID-19. Para dar conta do mesmo, foram elencados objetivos específicos: a) Refletir sobre o lugar da Educação e da Educação Infantil no cenário brasileiro considerando o contexto da pandemia e o período pós-pandemia; b) Refletir sobre a Infância e a Educação Infantil do ponto de vista histórico, legal e pedagógico; c) Identificar e analisar os principais desafios e tensões no campo da formação continuada de professores e em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas no retorno das atividades presenciais na educação infantil.

A pesquisa apresentou desafios enfrentados pela educação de modo geral e, especificamente, da Educação Infantil. Sobretudo, os desafios enfrentados pelas pessoas que movem a Educação: os professores. As seções foram estruturadas de modo a discutir e explicar os principais temas que se entrelaçam: Formação continuada de professores; Pandemia e pós-pandemia; Educação Infantil e Prática pedagógica.

Na primeira seção, intitulada “Da pandemia ao contexto pós-pandêmico: reflexões sobre o lugar da Educação Infantil no cenário brasileiro”, discutiu-se como se deu o processo da COVID-19 no Brasil e no mundo, como todas as instâncias da sociedade foram afetadas e como isso se deu no campo educacional, especialmente no que se refere aos desafios relativos ao ensino remoto na Educação Infantil. Nessa discussão, o texto mostra como a pandemia escancarou desafios educacionais antigos, requerendo dos profissionais da educação, um movimento de reflexão e resignificação para garantir os direitos de



aprendizagem das crianças em um contexto atípico. A seção demonstrou o surgimento da necessidade de se repensar a educação da infância em tempos de crise.

A segunda seção Infância e Educação Infantil: concepções históricas legais e pedagógicas, apresentou uma breve contextualização histórica, legal e pedagógica sobre a Educação Infantil. Tais reflexões demonstram o longo processo de reconhecimento da infância como uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois, apenas a partir da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil foi formalmente reconhecida como um direito da criança e um dever do Estado, superando visões assistencialistas e reafirmando seu caráter educativo.

Esse avanço foi consolidado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que a estabeleceu como a primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 reforçaram essa perspectiva ao introduzir diretrizes pedagógicas voltadas para o brincar, as interações e as experiências significativas como elementos centrais para a aprendizagem.

Do ponto de vista pedagógico, essas concepções destacam a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, reconhecendo que o desenvolvimento infantil ocorre em um ambiente que precisa valorizar tanto as necessidades básicas quanto a exploração do mundo por meio de experiências ricas e interações com os outros. A formação e a valorização dos profissionais da Educação Infantil também são pilares fundamentais dessas concepções, uma vez que a qualidade do atendimento e das práticas pedagógicas está diretamente ligada à qualificação dos professores.

Na terceira seção, intitulada "Da formação docente na Educação para a Infância: delineando o estudo", foi apresentado um breve panorama sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil, a qual destaca sua relevância como uma estratégia essencial para o desenvolvimento profissional docente, especialmente a partir da década de 1990. Nesse contexto, a formação continuada é compreendida como um processo permanente que complementa a formação inicial, capacitando os professores para enfrentar desafios pedagógicos,

adaptar-se às mudanças sociais e culturais e desenvolver práticas mais críticas e reflexivas. O estudo demonstrou que esse momento formativo não tem fim e possibilita, para além da construção de novos saberes e conhecimentos, a oportunidade de o professor tecer ressignificações pedagógicas para responder às demandas de um contexto educacional em constante transformação e crises, como no caso da pandemia de COVID-19.

Em relação ao percurso metodológico da pesquisa, este se desenvolveu por meio de um estudo bibliográfico e pesquisa de campo com professores que atuam na Educação Infantil e participam de um programa de formação continuada, oriundo da parceria entre um município do noroeste do Paraná e um grupo de pesquisa de uma Universidade Pública do Norte do Paraná, somado a narrativas da professora formadora. Como instrumento de geração de dados adotou-se um questionário com perguntas estruturadas. Os resultados foram organizados por categorias: 1) Concepções pessoais e profissionais; 2) Impressões sobre Docência e Pandemia e 3) Formação continuada de professores e as práticas pedagógicas pós-pandemia.

As análises apontam que professoras participantes do curso de formação continuada, estão no processo de ressignificar suas práticas pedagógicas, na medida em que analisam as novas demandas da nova realidade que se instalou. O período da pandemia foi um processo muito rápido, uma transformação que afetou todas as instâncias da sociedade. Na Educação Infantil, as mudanças trouxeram o desafio de reinventar e ressignificar as ações pedagógicas e o trato com as crianças, com o desafio de não perder de vista as especificidades dessa etapa de ensino.

A pesquisa revelou um distanciamento, em certa medida cultural, entre as dinâmicas da escola e da universidade, especialmente no que se refere à divulgação de trabalhos acadêmicos e à prática de verbalizar e expressar reflexões sobre práticas educativas por parte das professoras. Embora a educação básica tenha se consolidado nas últimas décadas como um campo fértil para pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, ainda não se configurou amplamente como um espaço no qual as professoras, desse nível de ensino, se sintam seguras para narrar e sistematizar suas próprias produções científicas. Essa constatação não busca apontar falhas, mas evidenciar a necessidade de uma aproximação mais efetiva entre a universidade e educação básica, promovendo discussões que incentivem essa aproximação, que tem muito a contribuir com as pesquisas em educação.

Durante o estudo, ficou evidente que muitas professoras se sentem distantes do universo acadêmico, especialmente no que diz respeito à produção escrita em formato científico. Essa insegurança também se manifestou no momento de expressar suas ideias e concepções ou mesmo ao narrar suas práticas pedagógicas, com receio de “falar algo errado”. Contudo, essa insegurança não reflete a qualidade de suas práticas pedagógicas, que demonstraram significativa relevância, engajamento e preocupação em proporcionar uma educação integral para as crianças.

Esse cenário ressalta a importância de formações continuadas que incentivem também o empoderamento das docentes como pesquisadoras e narradoras de suas práticas. A estrutura do curso de formação continuada analisado permitiu o surgimento de inquietações reflexivas, incentivando as professoras a se enxergarem como protagonistas no compartilhamento e disseminação de seus saberes e práticas (Nakata, 2024). Esse avanço só foi possível devido à base teórica sólida e crítica do curso, que proporcionou às participantes as condições necessárias para desenvolver uma visão mais ampla, emancipatória e transformadora da educação e de suas próprias práticas pedagógicas.

O movimento dialético presente no processo formativo tem sido fundamental para que as professoras reflitam criticamente sobre si mesmas, suas práticas pedagógicas e a realidade em que estão inseridas. Esse movimento proporcionou que as docentes passassem a analisar criticamente o contexto, as dificuldades e as possibilidades, além elaborarem conjuntamente estratégias e ressignificações, principalmente na percepção de suas limitações.

A atuação da professora formadora possibilitou condições para desenvolvimento de habilidades de escrita e de sistematização das experiências pedagógicas, reconhecendo-as como parte de um processo reflexivo e colaborativo. Quando as professoras conseguem documentar, compartilhar e analisar suas práticas, elas não apenas ampliam sua compreensão sobre os processos educativos, mas também se tornam protagonistas de sua formação acadêmica e profissional.

Um modelo de formação docente que articule pesquisa e prática pedagógica, proporciona apenas o fortalecimento da identidade docente e o avanço da educação básica como espaço de inovação e transformação social. Nessa direção, é possível que o protagonismo das professoras não se limite ao ambiente

escolar, mas se estenda à produção de conhecimento que dialoga com o campo acadêmico, consolidando uma prática pedagógica crítica, reflexiva e emancipadora, inclusive, capaz de contribuir com a formação inicial de professores.

Portanto, constatou-se que uma formação docente que se proponha significativa deve ter como premissa uma base teórica consistente que promova o olhar crítico e a autonomia dos professores. Além disso, deve ser contínua, fortalecendo vínculos entre as participantes, incentivando a construção coletiva de conhecimento e permitindo avanços que impactem diretamente as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o processo educativo como um todo. No caso da Educação Infantil, com o fim maior que é a formação integral das crianças.

A inquietação do estudo também perpassa por todas as questões que a educação escolar enfrentou e ainda enfrenta no retorno presencial, pois a reabertura das escolas escancarou a urgência de repensar as práticas pedagógicas e a estrutura do espaço público escolar. O retorno à realidade presencial, tem sido enfrentado para além da retomada das antigas rotinas e como uma oportunidade contínua de reflexão sobre o papel da escola na formação integral das crianças, considerando os impactos psicológicos, emocionais e sociais que a pandemia deixou. De modo geral, foi perceptível pela sociedade o impacto positivo que a escola tem para o desenvolvimento das crianças.

Neste desafiador período pós-pandemia, a escola precisou, mais do que nunca, ser um espaço que promove a acolhida, o cuidado e a reconstrução dos laços comunitários, ao mesmo tempo em que demandou readequações de suas práticas para enfrentar os novos desafios impostos por um mundo transformado pela crise pandêmica. Que seja um movimento contínuo para avaliarmos se a educação tem caminhado para responder às profundas transformações pelas quais passaram as crianças e a sociedade como um todo.

Portanto, é fundamental que o retorno às atividades presenciais e o planejamento de futuros momentos de ensino híbrido ou remoto contemplem ações que priorizem o acolhimento emocional. Isso inclui estratégias como o fortalecimento dos vínculos afetivos entre crianças, famílias e professores; o uso de metodologias que promovam a ludicidade e a expressão emocional; e a criação de espaços para ouvir e compreender as experiências vividas pelas crianças durante esse período.

É importante que os docentes percebam a necessidade de ressignificar suas práticas pedagógicas, com o intuito de minimizar os impactos da

pandemia na vida das crianças e de sua formação integral. A pesquisa demonstrou a importância de práticas conscientes e intencionais que busquem desenvolver as habilidades que as crianças não tiveram acesso no período de isolamento social. Nesse sentido, as atividades ao ar livre são indispensáveis no pós-pandemia, pois busca reaproximar, e contribuir no processo de recuperação emocional, social e cognitiva das crianças. O contato com a natureza e os espaços abertos favorece a exploração, o movimento livre e a interação social, aspectos indispensáveis para o desenvolvimento motor, emocional, cognitivo e relacional. Tais elementos são essenciais para o fortalecimento de vínculos interpessoais, a capacidade de colaboração e o senso de pertencimento das crianças.

O reconhecimento dessas questões é essencial para garantir uma educação que seja, ao mesmo tempo, significativa e humanizadora, conforme a base teórica da presente pesquisa. Ademais, o que o estudo busca demonstrar é sobre o desafio de refletir não apenas sobre os prejuízos e problemas e dificuldades escancarados pela pandemia, mas a pensar nas soluções e estratégias para uma perspectiva melhor nos próximos anos, principalmente no que se refere à educação das crianças. Tal ação tensiona diretamente a Formação de Professores.

Desse modo, sustenta-se a tese de que a formação continuada de professores, fundamentada em uma teoria crítica de caráter humanizador, potencializa a prática pedagógica na Educação Infantil. A partir dessa base teórica, torna-se viável uma análise aprofundada da realidade existente, possibilitando a construção de novos olhares e estratégias para os desafios educacionais, como aqueles enfrentados durante a pandemia. Contudo, permanece uma lacuna a ser explorada em pesquisas futuras, relacionada à elaboração de outros possíveis modelos de formação continuada que fortaleçam a articulação entre universidade e escola, visando ampliar e aprimorar a qualificação dos professores que atuam na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1985.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação** (W. L. Maar, Trad.). São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ADORNO, Theodor . W. **Educação para Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, T. W. *Palavras e sinais: modelo crítico*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- ALARCÃO, Isabel. Educação na pandemia e no pós-pandemia. **Docent Discunt**, v. 2, n. 1, p. 11-22, 2021. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1371>. Acesso em: 23 out. 2024.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. Editora Cortez, 2011.
- ALVES, Carmen L. R. A formação docente na contemporaneidade: do Sintoma à Possibilidade. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final do IX Encontro Nacional**. Brasília, 1998. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>. Acesso em: 20 mar 2023.
- ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARENDT, Hannah. **Crises da república**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Forense universitária, 2007.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Tópicos para (re) pensar os rumos para a educação infantil (pós) pandemia. **Zero-a-seis**, v. 23, n. 44, p. 1422-1448, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/81274>. Acesso em: 14 nov. 2024.
- BATTISTELLA, Luciane Paula. **A importância do acolhimento na educação infantil: um olhar pós Pandemia COVID-19**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tramandaí, 2022.
- BENJAMIN, Walter. **Sobre el programa de la filosofía venidera**. In W. Benjamin, *Sobre el programa de la filosofía venidera y otros ensayos*. (R. J. Vernejo, trad. espanhol, Caracas: Monte Avila, p. 8-15, 1970.
- BENJAMIM, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad.

Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2002.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. **Libro de los pasajes**. Madrid: Ediciones Akal, 2005.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. 1990. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Despacho Oficial de 22 de Maio**. Brasília, 2020. Disponível em  
<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/06/2020&jornal=515&pagina=32> Acesso em 27 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto de 1º de março de 1823**. Cria uma Escola de primeiras letras, pelo método do Ensino Mútuo para instrução das corporações militares. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1823. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/antioresa1824/decreto-38742-1-marco-1823-567536-publicacaooriginal-90852-pe.html> Acesso em: 10 jan. 2025

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 1 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Diário Oficial da União - Seção 1, 1946. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De18530.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De18530.htm). Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. 1946. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 4 de ago. 2022.

BRASIL. Departamento de política da educação fundamental; coordenação geral de Educação Infantil. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: Conhecimento de mundo**. MEC/SEF, 1998. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.979**, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2020a Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm) Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Casa civil, Subchefia de assuntos jurídicos, 1982. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7044.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm) Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº5/2020**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial de União, Brasília, DF, 2020. Seção 1, p. 32. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em 15 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: SEF/ MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de Esclarecimento**, 2022. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=232651-nota-de-esclarecimento-covid-19-2022&category\\_slug=dezembro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=232651-nota-de-esclarecimento-covid-19-2022&category_slug=dezembro-2021-pdf&Itemid=30192) Acesso em 10 jan. 2025

BRITES, Clay. NeuroSaber. Os impactos da pandemia na Educação Infantil. Youtube, 25 abr. 2021. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=K2hCEY7JwXQ&t=335s>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CASTRO, Mayara Alves de; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly. “Estamos em casa!”: narrativas do cotidiano remoto da Educação Infantil em tempo de pandemia. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 2, nº 1, p. 1-17, 2020. Disponível em:



<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3716>. Acesso em: 28 nov. 2024.

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Os desafios da universidade pública pós-pandemia da Covid-19: o caso brasileiro. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 30, n. 114, p. 73-93, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/JbyKTD99g9Pwcky5n5cyXDg/> Acesso em: 20 out. 2024.

CECCON, Roger F; SCHNEIDER, Ione J. C. Tecnologias leves e educação em saúde no enfrentamento à pandemia da COVID-19. **SciELO.org**, 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/136> Acesso em: 20 out. 2024.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim; DE ANDRADE CRUZ, Rosimeire Costa. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e retorno às atividades presenciais. **Zero-a-seis**, v. 23, p. 147-174, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79003> Acesso em: 20 out. 2024.

DA SILVA, Alvaro Carvalho Dias; CORREIA, Jorge Luiz Pereira; PEREIRA, Simone Neves. Os desafios da recomposição das aprendizagens no pós-pandemia: um estudo na EEMTI Tabela José Pinto Quezado. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 6, p. e463297-e463297, 2023. Disponível em:

<https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/3297> Acesso em: 20 out. 2024.

DE FREITAS VIEIRA, Márcia; DA SILVA, Carlos Manuel Seco. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1013-1031, 2020. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/v28p1013>. Acesso em: 10 nov. 2024.

DUPONT, Fabiana; LEMES, Marinês. A formação continuada de professores e o uso das tecnologias da informação e comunicação: pós pandemia COVID-19. **Revista Valore**, v. 8, p. 72-77, 2023. Disponível em:

<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1461> Acesso em: 11 out 2024.

DUSSEL, Inés. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 15, p. 1-16, 2020. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482> Acesso em: 15 nov. 2025.

ESTRELA, Maria Teresa. Viver e construir a profissão docente. **Porto: Porto Editora Ltda**, 1997.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; POZZOBON, Marta Cristina Cezar. Os desafios da

docência em tempos de pandemia de covid-19: um “soco” na formação de professores. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 2, p. 233-236, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1803>. Acesso em: 15 out. 2024.

FERNANDES, Amanda Dourado Souza Akahosi *et al.* A saúde mental das crianças durante a pandemia da COVID-19: uma perspectiva de professores de uma Unidade de Educação Infantil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 31, p. e3548, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/wsfYkxhxGg9msvRqwh4bk4Q/?lang=pt> Acesso em: 24 out. 2024.

FERNANDES, Cleoni. **À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica?** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p.145-165

FERREIRA, Marcelo Santana. Por uma concepção crítica de infância. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, p. 394-403, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/3GBBZzHgPfvzBnWD3RNdSc/> Acesso em 10 jan. 2025.

FRANCO, Dalva de Sousa *et al.* Retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia: limites e possibilidades. Reflexões da equipe do curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo (SP) a partir de dados e pesquisas recentes. Campinas: **GREPPE**, 2020.

FREITAS, A. S. **A questão da experiência na formação profissional dos professores.** In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. Formação continuada de professores: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Argos, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina; TV CPP. Os obstáculos da Educação na Formação de Professores. Youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kH8ziVViCSA&t=116s> Acesso em ago/2022.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 jan. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em:

<https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf> Acesso em: 10 jan. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. *et al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: [https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/file/Id/anexo/relatorio\\_profissao\\_docente\\_gatt.pdf](https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/file/Id/anexo/relatorio_profissao_docente_gatt.pdf) Acesso em: 10 jan. 2025.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Marineide de O. Formação de professores na Educação Infantil: conquistas e realidades. Santos, SP. Editora Universitária Leopoldianum, 2018.

GONÇALVES, Edilma Mendes Rodrigues; BRITTO Ana Luiza Floriano de Moura. Ensino remoto na Educação Infantil em tempos de pandemia: reflexões acerca das novas formas de ensinar. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1sup, 2020. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3505>. Acesso em: 27 mar. 2023.

GONZALES-SÁNCHEZ, Carmen Aracelli *et al.* Emotional competencies and teaching practice in the reopening of Peruvian schools after the COVID-19 pandemic. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, v. 17, n. 4, p. e03465-e03465, 2023. Disponível em: <https://rgsa.openaccesspublications.org/rgsa/article/view/3465> Acesso em: 10 jan. 2025.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, p. 201-209, 2006. Disponível em: <https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/26686>. Acesso em: 24 mai. 2023.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponíveis: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978> Acesso em: 10 jan. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: FORMOZINHO, Júlia. O. *et al.* **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-63.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, 27(96), 797-818, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jan. 2025.

LEITE, E. X.; CARVALHO, R. O. de; SOUSA, L. M. A. **Os Desafios da Educação Infantil na Contemporaneidade**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2021, Campina Grande. VII CONEDU (Conedu em Casa). Campina Grande:

Realize, 2021. v. 1. p. 1-16. Disponível em: . Acesso em: 20 mar. 2024.

LESSA, Juliana Schumacker. O conceito de experiência em Walter Benjamin: elementos para pensar a educação na infância. **Revista Zero a seis**, v. 18, n. 33, p. 108-121, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016v18n33p108/31492> Acesso em: 10 jan. 2025.

MACHADO CASTELLI, Carolina; COLL DELGADO, Ana Cristina. Educação infantil na pandemia e pós-pandemia: reflexões sobre o emparedamento das crianças. **Sociedad e Infancias**, v. 5, n. 2, 2021. Disponível em:

[file:///C:/Users/User/Downloads/rosaiglesias,+031-042\\_portugu%C3%A9s.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/rosaiglesias,+031-042_portugu%C3%A9s.pdf)  
Acesso em: 10 jan. 2025.

MELLING, David. **Douglas quer um abraço**. Tradução de Lenice Bueno. São Paulo: Salamandra, 2013.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papirus Editora, 2007.

NAKATA, Natasha Yukari Schiavinato. Infância e formação docente: uma experiência crítico-formativa em tempos pandêmicos. 2024. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2004.

RIBEIRO, Pollyanna Rosa. Crianças e Distanciamento Social: breve análise de uma proposta pública para a Educação Infantil. **Sociedad e infancias**, v. 4, p. 1-3, 2020. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/69626> Acesso em: 10 jan. 2025.richar

RODRIGUES, Rogerio. Democracia e educação escolar em tempos de pós-pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 21, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/NSQRxsCZZ8Xq4KvxN74FsVz/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em 20 out. 2024.

SANTOS, Leticia Camilo *et al.* Impactos psicossociais do isolamento social por COVID-19 em crianças, adolescentes e jovens: scoping review. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 11, p. e73-e73, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/65407> Acesso em 10 jan. 2025.

SANTOS, Patrícia da Silva. Infância e promessa: notas baseadas no pensamento de Theodor Adorno. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3, p. 323-338, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/8nvzh4j4X9dD3Dckcp6z97y/> Acesso em: 10 jan. 2025.

SANTOS, Vinícius S. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2, p. 223-239, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/g558JZr8XPDrPMcNqTLCXFv/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 10 jan. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**. v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36733> Acesso em: 10 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jan. 2025.

SILVA, Ketiuce Ferreira. **Formação continuada de professores com metodologias ativas e tecnologias digitais**: em busca de práticas pedagógicas inovadoras durante e pós-pandemia. 2022. Tese (Doutorado em Ciências Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.

SOARES, Ademilson Sousa. Infância, Natalidade e Formação do Professor: diálogos com Hannah Arendt. **Poíesis Pedagógica**, v. 13, n. 2, p. 87-112, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/40106> Acesso em: 10 jan. 2025.

SOUSA, Ana. Indisciplina ou problemas socioemocionais: dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas na Educação Infantil no pós-pandemia. **Revista Observatório Científico**, 2021.

SOUTO, Xênia Macedo. Covid-19: Aspectos gerais e implicações globais. **Recital-Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG**, v. 2, n. 1, p. 12-36, 2020. Disponível em: <https://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital/article/view/90> Acesso em: 10 jan. 2025.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial, 2020. Disponível em: [https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro\\_Boaventura.pdf](https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf) Acesso em: 20 out. 2024.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc> Acesso em: 25 out. 2024.

OECD. A framework to guide education response to the COVID – 19 Pandemic. Paris: OECD Publishing, 2022. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition/> Acesso em: nov 2022.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan; DA SILVA, Alex Sander. Entre o nascer e o pôr do sol: sentidos formativos para o trabalho docente na educação da infância em tempos nebulosos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 2814-2826, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15326>. Acesso em: ago. 2024.

Oliveira, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos** (7a ed.). São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555> Acesso em: 27 jul. 2023.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

Pereira, R. M. R. **Um pequeno mundo próprio inserido em um mundo maior**. In R. M. R. Pereira, & N. M. R. Macedo. *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro, p. 25-57, 2012.

PONTES, Vanessa; NEVES, Fabrício. Vírus, telas e crianças: entrelaçamentos em época de pandemia. **Simbiótica. Revista Eletrônica**, v. 7, n. 1, p. 87-106, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5759/575963432015/575963432015.pdf> Acesso em: 10 jan. 2025.

ROCHA, Paulo Marcos Brasil. A pandemia de Covid-19 e suas possíveis consequências para o desenvolvimento e atraso da linguagem e da fala em crianças: uma questão urgente. **Audiology-Communication Research**, v. 26, p. e2566, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/WSDZnpJ9Z3YBMz767RW7j3C/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 jan. 2025.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VANIN, Gisele Raquel; DE SOUZA AUGUSTIN, Roselaine; GOLDMEYER, Marguit Carmem. Formação docente: lidando com a emoção do estudante no pós-pandemia. **Revista Acadêmica Licenciaturas**, v. 10, n. 2, p. 127-128, 2022.

VIDAL Diana G. PPEdu UEL. Aula Inaugural: Educação em tempos de pandemia. YouTube, 17 mar. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZzXiOsn95D0>

VIEIRA, Márcia de Freitas. DA SILVA, Carlos Manuel Seco. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. v. 28, p. 1013-1031, 2020.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Adorno: o poder educativo do pensamento crítico. In: **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. p. 191-191, 2021.

## APÊNDICES



## APÊNDICE A

Slides de apresentação e detalhamento da pesquisa

EFEITOS PÓS-PANDEMIA NAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS PARA A INFÂNCIA: REFLEXÕES  
E RESSIGNIFICAÇÕES COM PROFESSORES EM  
FORMAÇÃO CONTINUADA

FLÁVIA REGINA SCHIMANSKI DOS SANTOS  
ORIENTADORA: PROFª DRª MARTA REGINA FURLAN

PPEdu UEL

**PARTICIPAÇÃO**

A sua participação é muito importante para a discussão de um processo de formação continuada de professores por meio de uma pesquisa colaborativa, a qual busca desvelar os efeitos pós-pandemia nas práticas pedagógicas para a infância. A sua colaboração será por meio de uma entrevista, sendo os dados utilizados apenas para análise da pesquisadora. Esclarecemos que a sua participação é totalmente voluntária.

**BENEFÍCIOS**

- Certificado de 40 horas emitido pela Universidade Estadual de Londrina;
- Oferta gratuita de curso formativo via *Google Classroom*;

## BENEFÍCIOS

- Os benefícios esperados são referentes à contribuição no processo de formação continuada de professores por meio de uma aprendizagem participativa, autônoma e que possa ser relevante para as reflexões e enfrentamentos de desafios dos efeitos pós-pandemia em suas práticas docentes.



## OBJETIVO GERAL

Analisar os efeitos pós-pandemia nas práticas pedagógicas de professores integrantes de um grupo de formação continuada de um município do noroeste do Paraná.



## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os principais desafios e tensões na percepção dos professores acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no retorno das atividades presenciais na escola pós-pandemia;
- Identificar as necessidades formativas dos professores quanto ao trabalho pedagógico na educação infantil;



## APÊNDICE B

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### **EFEITOS PÓS-PANDEMIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INFÂNCIA: REFLEXÕES E RESSIGNIFICAÇÕES COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa *“EFEITOS PÓS-PANDEMIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INFÂNCIA: REFLEXÕES E RESSIGNIFICAÇÕES COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA”* referente a Tese de Doutorado em Educação da pesquisadora Flávia Regina Schimanski dos Santos, aluna regular do 2º ano do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob orientação da Profª Dra. Marta Regina Furlan de Oliveira. **O objetivo da pesquisa é analisar os efeitos pós pandemia nas práticas pedagógicas de professores integrantes de um grupo de formação continuada de um município do noroeste do Paraná.** A sua participação é muito importante para a discussão de um processo de formação continuada de professores por meio de uma pesquisa colaborativa, a qual busca desvelar os efeitos pós-pandemia nas práticas pedagógicas para a infância. A sua colaboração será por meio de uma entrevista, sendo os dados utilizados apenas para análise da pesquisadora. Esclarecemos que a sua participação é totalmente voluntária.

A pesquisa está prevista para ocorrer durante os meses de agosto a dezembro de 2022, durante os encontros em que você já participa do programa de formação continuada. Esclarecemos, ainda, o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerados(a) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas decorrentes especificamente da participação. Os benefícios esperados são referentes à contribuição no processo de formação continuada de professores por meio de uma aprendizagem participativa, autônoma e que possa ser relevante para as reflexões e enfrentamentos de desafios dos efeitos pós-pandemia em suas práticas docentes. A pesquisa contempla atividades combinadas a priori, sem gravações de imagens, apenas áudios.

Contudo, como a pesquisa prevê o armazenamento de dados em formato digital (áudios), há riscos de acesso não autorizado a esses dados. Para reduzir a possibilidade de acessos indevidos será utilizado armazenamento em HD externo e Pendrive, sob domínio apenas da pesquisadora. É possível que o participante sinta-se desconfortável com a presença do equipamento de registro, um celular, mas, diante disso, poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento e a pesquisadora estará disposta a conversar e esclarecer todas as situações. Os materiais serão guardados por cinco anos após a pesquisa para fim exclusivo desta e descartados. Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar.

-

Endereço: Rubens Ávila 150, Londrina – PR. Telefone: (42 999827696). Endereço eletrônico: [flaviaschimanski@uel.br](mailto:flaviaschimanski@uel.br) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola e Pós-Graduação - sala 14, no Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- Pr - CEP: 86057-970, Telefone: 43-3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

_____ Nome do participante	Data: ____/____/____
_____ Assinatura do participante	

Eu, Flávia Regina Schimanski dos Santos declaro cumprir as exigências contidas nas Resoluções nº 466/2012 MS e 510/2016 MS.

_____ Assinatura da pesquisadora	Data: ____/____/____
-------------------------------------	----------------------

## Apêndice C – Roteiro de entrevista com a professora formadora



### Roteiro de entrevista – Professora formadora

- 1) Qual foi o contexto que se deu essa formação? Você entrou em contato para ofertar ou a escola/prefeitura entraram em contato com você?
- 2) Você poderia detalhar como aconteceu o processo da formação? Como foram os encontros; textos, materiais utilizados, entre outras informações.
- 3) Você colaborou para a preparação das práticas pedagógicas das professoras durante a pandemia? Como?
- 4) De que forma foram desenvolvidas as ações sobre os desafios pós-pandemia?
- 5) Quais as principais “queixas” apresentadas pelas professoras em formação sobre os desafios da pandemia?
- 6) Durante suas visitas nas escolas, quais foram os principais efeitos pós-pandemia que você observou?
- 7) Como o curso de formação continuada contribuiu com as práticas pedagógicas das professoras participantes? Quais mudanças você percebeu?
- 8) Quais práticas pedagógicas foram adaptadas ou intensificadas em resposta às novas necessidades observadas nas crianças?

## Apêndice D – Roteiro de questionário



**Pesquisadora:** Flávia Regina Schimanski dos Santos

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Marta Regina Furlan

Mais uma vez, obrigada por participar da nossa pesquisa! Sua contribuição é muito importante para a área educacional, visto que, os efeitos da pandemia precisam ser analisados e isso só pode ser possível com um olhar de quem está no chão da escola! Orientações: Não há respostas certas ou erradas. Responda o que você acha, sem necessidade de pesquisa e/ou consulta. Sinta-se à vontade para usar a quantidade de linhas que julgar necessário.

### Dados de identificação do participante

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

### Formação acadêmica

Graduação 1 : \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Graduação 2 (se houver): \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Pós-graduação (se houver): \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

### Experiência profissional

Tempo de atuação docente na escola atual: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

1	CONCEPÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS
1.1	Para você, qual é a finalidade da Educação Infantil?
1.2	Qual a sua concepção sobre Criança e infância?
1.3	Qual é o Papel do professor na Educação Infantil?

2	IMPRESSÕES SOBRE DOCÊNCIA E PANDEMIA
2.1	Como você analisou o período da pandemia de COVID-19 em relação à sua atuação como professora na Educação Infantil?
2.2	Quais foram as medidas emergenciais de ensino tomadas para a Ed. Infantil? Houve algum contato remoto com as crianças? Se houve, como foi esse processo?

2.3	Quais foram as principais ações elaboradas para a sua atuação docente durante a pandemia? Foram individuais ou coletivas?
2.4	Você identificou dificuldades e/ou desafios durante esse processo na pandemia? Se sim, quais?

<b>3</b>	<b>IMPRESSÕES SOBRE RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS</b>
3.1	De que forma ocorreu o planejamento do retorno às atividades presenciais (individual, coletiva, etc...)? Como foi realizado o planejamento de volta as atividades com as crianças?
3.2	Você identificou desafios e/ou problemas no retorno às atividades presenciais? Se sim, quais?
3.3	Houve um trabalho coletivo ou de formação na escola em que você atua sobre a volta às atividades presenciais? Se sim, de que forma? E quais temas foram discutidos?
3.4	Sobre a formação continuada que você participou, quais as contribuições para a sua prática pedagógica com as crianças?
3.5	Quais suas perspectivas como professora em relação às crianças e ao trabalho educativo com elas pós-pandemia? Você considera que sua prática pedagógica tem contribuído para uma educação humanizadora? Se sim, de que forma?

## Apêndice E – Ficha de Avaliação

### NOME E DADOS DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

### PARECER DESCRITIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Criança:	data de nascimento:	
Turma: 4 anos	turno:	
Professora:		
Ano Letivo:	Total de dias letivos:	
faltas no 1º semestre:	Dias letivos do 1º semestre:	
faltas no 2º semestre:	Dias letivos do 2º semestre:	
<b>LEGENDA:</b> <b>CA</b> – Com Autonomia. <b>CM</b> – Com Mediação.		
<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO</b>	<b>1º</b>	<b>2º</b>
	<b>S E M</b>	<b>SEM</b>
<b>CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O OUTRO E O NÓS</b>		
*Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.		
Conhecer e conviver com outras pessoas respeitando as diferenças. Demonstrar respeito pelas ideias e gostos de seus colegas.		
Perceber as consequências de suas ações com o outro em situações de		



amizade e conflito.		
*Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.		
Demonstrar autonomia ao participar de atividades diversas, dentro e fora da sala.		
Solicitar ajuda quando está em dificuldade e auxiliar o colega quando este necessita.		
Conhecer o próprio corpo e suas possibilidades motoras, sensoriais e expressivas.		
*Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.		
Desenvolver noção de identidade e convivência em um espaço compartilhado com outras pessoas.		
Relacionar-se com crianças da mesma idade e com outras em situações de interações e brincadeira, agindo de forma solidária e colaborativa.		
Participar de situações em que é instruída a levar objetos ou transmitir recados em outros locais da instituição		
*Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.		
Expressar e reconhecer diferentes emoções e sentimentos em si mesmo e nos outros		
Expressar e representar com desenho e outros registros gráficos seus conhecimentos, sentimentos e apreensão da realidade		
Oralizar reivindicações suas e desejos do grupo.		
*Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.		
Observar e relatar sobre suas características, observando-se em fotos e imagens.		

Perceber o próprio corpo e o do outro, reconhecendo as diferenças e semelhanças.		
*Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.		
Construir representações de meios de transporte e os trajetos com materiais diversos.		
*Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos. Utilizar estratégias pacíficas ao tentar resolver conflitos com outras crianças. Saber desculpar-se.		
<b>CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS</b>		
*Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.		
Expressar suas hipóteses por meio da representação de seus sentimentos, fantasias e emoções.		
Expressar e comunicar suas características de diferentes maneiras. Vivenciar brincadeiras de esquema e expressão corporal diante do espelho, utilizando as diferentes formas de linguagem.		
Cantar, gesticular e expressar emoções acompanhando músicas e cantigas.		
Explorar corporalmente o ambiente da sala de aula e outros espaços da unidade e lugares externos com o intuito de expressar-se.		
*Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e relato de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.		
Adequar seus movimentos em situações de brincadeiras com o ritmo da música ou da dança		
Movimentar-se e deslocar-se com controle e equilíbrio. Participar de situações livre ou orientadas para posicionar o corpo no espaço.		
Representar com o corpo, com linguagem dramática, em diferentes		

situações.		
*Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.		
Criar movimentos dançando ou dramatizando para expressar-se em suas brincadeiras. Vivenciar brincadeiras e jogos corporais.		
*Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.		
Identificar, nomear, e localizar as partes do corpo em si, no outro e em imagens, adquirindo consciência do próprio corpo.		
Reconhecer a importância de desenvolver hábitos de boas maneiras ao alimentar-se.		
Conhecer e cuidar de seu material de uso pessoal		
*Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.		
Usar a tesoura sem ponta para recortar.		
Pintar, desenhar, rabiscar, folhear, modelar, construir, colar à sua maneira, utilizando diferentes recursos e dando significados às suas ideias, aos seus pensamentos e sensações.		
Manusear páginas de livros, revistas, jornais e outros com crescente habilidade.		
Executar habilidades manuais utilizando recursos variados.		
<b>CAMPO DE EXPERIÊNCIA: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS</b>		
*Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.		
Escutar sons do entorno e estar atento ao silêncio.		
Escutar e produzir sons com instrumentos musicais.		

Explorar os sons produzidos pelo corpo, por objetos, por elementos da natureza e instrumentos musicais. Criar sons a partir de histórias (sonoplastia) utilizando o corpo e materiais diversos. Dançar e criar sons a partir de diversos ritmos percebendo os parâmetros do som.		
Apreciar e valorizar a escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países.		
*Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.		
Desenhar, construir e identificar produções bidimensionais e tridimensionais.		
Reconhecer as cores presentes na natureza e no dia a dia nomeando-as, com o objetivo de fazer a correspondência entre cores e elementos.		
Experimentar as diversas possibilidades do processo de produção das cores secundárias e reconhecê-las na natureza, no dia a dia e em obras de arte.		
Criar desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, cor, forma, espaço e textura.		
Perceber sons graves e agudos, curtos e longos produzidos pelo corpo, objetos e instrumentos musicais.		
*Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.		
Manipular e perceber os sons de instrumentos sonoros diversos.		
Conhecer canções, brincadeiras ou instrumentos musicais que são típicos de sua cultura ou de alguma outra cultura que estão conhecendo.		
Apreciar produções audiovisuais como musicais, brinquedos cantados, teatros para reconhecer as qualidades sonoras.		
<b>CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO</b>		
*Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e		

escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.		
Expressar-se por meio da linguagem oral, transmitindo suas necessidades, desejos, ideias e compreensões de mundo.		
Expressar oralmente seus sentimentos em diferentes momentos.		
Representar ideias, desejos e sentimentos por meio de escrita espontânea e desenhos para compreender que aquilo que está no plano das ideias pode ser registrado graficamente. Fazer uso da escrita espontânea para comunicar suas ideias e opiniões aos colegas e professores(as).		
Utilizar letras, números e desenhos em suas representações gráficas, progressivamente.		
Elaborar hipóteses sobre a escrita para aproximar-se progressivamente do uso social e convencional da língua.		
Identificar o próprio nome e dos colegas para o reconhecimento dos mesmos em situações da rotina escolar.		
*Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.		
Participar de situações que envolvam cantigas de roda e textos poéticos. Perceber que os textos se dividem em partes e o verso corresponde a uma delas. Reconhecer rimas		
*Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.		
Realizar pseudoleitura.		
Reconhecer as ilustrações/ figuras de um livro. Perceber que imagens e palavras representam ideias. Ordenar ilustração e corresponder com o texto.		
Perceber as características da língua escrita: orientação e direção da escrita. Participar de situações de escrita, com a mediação do(a) professor(a).		
Manusear diferentes portadores textuais, e ouvir sobre seus usos sociais. Relacionar fatos da história contada ou lida, com situações do		

dia a dia.		
*Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.		
Dramatizar histórias, criando personagens, cenários e contextos.		
Responder a questionamentos sobre as histórias narradas. Identificar personagens, cenários, trama, sequência cronológica, ação e intenção dos personagens.		
*Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o(a) professor(a) como escriba.		
Recontar e criar histórias orais e escritas (professor escriba), identificando seus personagens e elementos. Identificar personagens, cenários, trama, sequência cronológica, ação e intenção dos personagens.		
*Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.		
Criar histórias e representá-las graficamente (desenho) a partir de imagens ou temas sugeridos.		
Diferenciar desenho, letra e número em suas produções espontâneas.		
Expressar hipóteses a respeito da escrita de letras e números, registrando símbolos para representar ideias. Produzir escritas espontâneas, utilizando letras como marcas gráficas.		
Ler, a seu modo, textos literários e seus próprios registros gráficos para outras crianças.		
*Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.		
Manusear e explorar diferentes portadores textuais, bem como conhecer e compreender, progressivamente a função social de cada um.		
Reconhecer as letras do alfabeto em diversas situações da rotina		

escolar.		
Registrar o nome e outros textos significativos realizando tentativas de escrita.		
Compreender como se organiza a escrita em nossa cultura: de cima para baixo, da esquerda para a direita.		
Identificar símbolos que representam ideias, locais, objetos e momentos da rotina: a marca do biscoito preferido, placa do banheiro, cartaz de rotina do dia etc.		
Observar o registro textual tendo o(a) professor(a) como escriba.		
Acompanhar a leitura apontada do texto realizada pelo(a) professor(a).		
*Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.)		
Apreciar e participar de momentos de contação de histórias e de outros gêneros textuais de diferentes maneiras.		
Ler, contar e criar, à sua maneira, diferentes gêneros textuais.		
Relacionar imagens de personagens e cenários às histórias a que pertencem.		
Identificar rimas em pequenos trechos de histórias contadas pelo(a) professor(a).		
*Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.		
Vivenciar experiências que possibilitem perceber a presença da escrita em diferentes ambientes. Compreender a função social da escrita.		
Registrar suas ideias utilizando desenhos, símbolos e palavras, escritas à sua maneira.		
Realizar tentativas de escrita com recursos variados e em diferentes suportes..		

Ter contato com o alfabeto em diferentes situações: brincadeiras, jogos e outros.		
Escrever o nome próprio e de alguns colegas.		
Verbalizar suas hipóteses sobre a escrita.		
<b>CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES</b>		
*Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.		
Manipular objetos e brinquedos de materiais diversos, explorando suas características físicas e suas possibilidades.		
Usar características opostas das grandezas de objetos (grande/pequeno, comprido/curto etc.) ao falar sobre eles;		
Diferenciar, diante de objetos ou figuras, características como semelhança e diferença.		
Comparar, classificar e ordenar (seriação) os objetos seguindo alguns critérios, como cor, forma, textura, tamanho, função etc		
Participar de situações que envolvam unidades de medida: comprimento, massa e capacidade.		
Observar e identificar no meio natural e social as formas geométricas. Estabelecer relações entre os sólidos geométrico.		
Reconhecer e nomear as figuras geométricas planas: triângulo, círculo, quadrado, retângulo.		
*Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.		
Identificar e nomear os fenômenos naturais por meio de diferentes recursos e experiências.		
Explorar e perceber os elementos (fogo, ar, água e terra) enquanto produtores de fenômenos da natureza e reconhecer suas ações na vida humana (chuva, seca, frio e calor).		



Identificar os elementos e características do dia e da noite.		
Reconhecer características geográficas e paisagens que identificam os lugares onde vivem, destacando aqueles que são típicos de sua região.		
*Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.		
Identificar os animais, suas características físicas e habitat.		
Identificar as plantas, suas características físicas e habitat.		
Participar de situações de cuidado com o meio ambiente, preservação de plantas, cuidado com animais, separação de lixo, economia de água, reciclagem e outros.		
Identificar, com auxílio do(a) professor(a), problemas ambientais nos lugares conhecidos.		
Fazer registros espontâneos sobre as observações feitas nos diferentes espaços de experimentação nas observações do meio ambiente.		
*Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.		
Perceber que os números fazem parte do cotidiano das pessoas.		
Explorar o espaço escolar e do entorno, fazendo registros de suas observações. Utilizar ferramentas de medidas não padronizadas (pés, mãos, objetos).		
Reconhecer, em atividades de sua rotina, os conceitos de sequência temporal, rápido e devagar, cheio e vazio, conceitos básicos de valor (barato/caro).		
Vivenciar situações que envolvam noções monetárias (compra e venda).		
Fazer registros espontâneos sobre as observações realizadas em momentos de manipulação de objetos.		
*Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças		

Identificar e verbalizar as semelhanças e diferenças em objetos e figuras.		
Identificar as características geométricas dos objetos, como formas, bidimensionalidade e tridimensionalidade.		
Agrupar objetos e/ou figuras a partir de observações, manuseios e comparações sobre suas propriedades e características.		
Classificar objetos de acordo com semelhanças e diferenças.		
Nomear os atributos dos objetos destacando semelhanças e diferenças.		
*Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.		
*Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.		
Perceber quantidades nas situações rotineiras.		
Utilizar a contagem oral nas diferentes situações do cotidiano por meio de manipulação de objetos e atividades lúdicas		
Ler e nomear números, usando a linguagem matemática para construir relações, realizar descobertas e enriquecer a comunicação em momentos de brincadeiras, em atividades individuais, de grandes ou pequenos grupos.		
Realizar agrupamentos utilizando diferentes possibilidades de contagem;		
Reconhecer posições de ordem linear como “estar entre dois”, direita/esquerda, frente/atrás.		
Identificar o que vem antes e depois em uma sequência de objetos, dias da semana, rotina diária e outras situações significativas.		
Elaborar hipóteses para resolução de problemas que envolvam as ideias de adição e subtração com base em materiais concretos, jogos e brincadeiras, reconhecendo essas situações em seu cotidiano.		

Reconhecer a sequência numérica até 9 ampliando essa possibilidade.		
<b>Encaminhamentos:</b>		
<input type="checkbox"/> Psicologia Fonoaudiologia	<input type="checkbox"/> Oftalmologia	
<input type="checkbox"/> Otorrinolaringologia	<input type="checkbox"/> Neurologia	
<input type="checkbox"/> Psicopedagogia	<input type="checkbox"/> Psiquiatria	
<input type="checkbox"/> nenhum		
Outras informações:		
_____		
_____		
_____		

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Professora Regente

\_\_\_\_\_

Professor de Educação Física

\_\_\_\_\_

Coordenação Pedagógica

\_\_\_\_\_

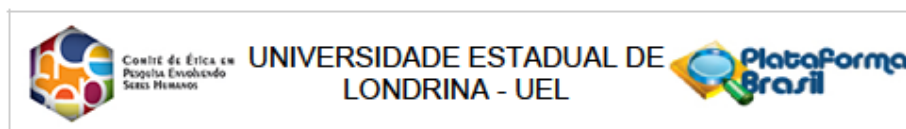
Direção

\_\_\_\_\_

**ANEXOS**

## ANEXO A

## Parecer Consubstanciado do CEP



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** EFEITOS PÓS-PANDEMIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INFÂNCIA: REFLEXÕES E RESSIGNIFICAÇÕES COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA

**Pesquisador:** FLAVIA REGINA SCHIMANSKI DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 60838222.0.0000.5231

**Instituição Proponente:** CECA - Programa de Mestrado em Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.653.042

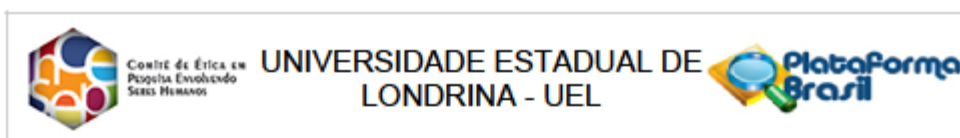
**Apresentação do Projeto:**

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar os efeitos pós pandemia nas práticas pedagógicas de professores integrantes de um grupo de formação continuada de um município do noroeste do Paraná, afim de problematizar e discutir as inconsistências formativas desse processo. O percurso metodológico do estudo, ancora-se na pesquisa colaborativa proposta por Ibiapina (2008), e se propõe a adotar como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada com professores que atuam na educação infantil participantes de um programa de formação continuada, oriundo da parceria entre um município do noroeste do Paraná e um grupo de pesquisa de uma Universidade pública do norte do Paraná, seguido de um programa de formação por meio das Plataformas Google Meet e Google Classroom, além de encontros presenciais, objetivando posteriormente a construção de um material didático, sem a pretensão de estabelecer um receituário, mas promover um material com relatos de narrativas sobre a trajetória do processo e conhecimentos e saberes elaborados durante o programa. A análise dos dados da pesquisa será pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009), esta é um conjunto de técnicas de

Endereço: LABESC - Sala 14  
 Bairro: Campus Universitário CEP: 86.057-970  
 UF: PR Município: LONDRINA  
 Telefone: (43)3371-5455 E-mail: cep268@uel.br

Nenhum tópico foi especificado.

Err  
o!



Continuação do Parecer: 5.653.042

participativa, autônoma e que possa ser relevante para as reflexões e enfrentamentos de desafios dos efeitos pós-pandemia em suas práticas docentes.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante, sobre tema igualmente relevante, em um tema atual e contribuirá para formação de docentes, em cenários sociais em constante mudança.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos de apresentação obrigatórios em conformidade com as normas vigentes do CONEP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pendências apontadas pelo CEP foram atendidas pelo pesquisador.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresentá-lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

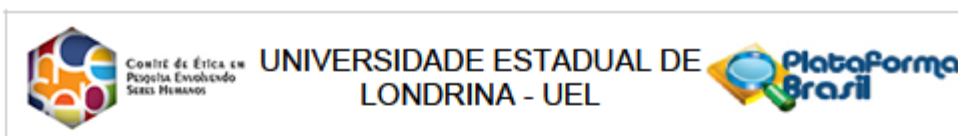
Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Endereço: LABESC - Sala 14  
 Bairro: Campus Universitário CEP: 86.057-970  
 UF: PR Município: LONDRINA  
 Telefone: (43)3371-5455 E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.653.042

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1981729.pdf	06/09/2022 11:19:11		Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto2.pdf	06/09/2022 11:18:43	FLAVIA REGINA SCHIMANSKI DOS SANTOS	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	instituicaocoparticipante.pdf	18/07/2022 12:13:33	FLAVIA REGINA SCHIMANSKI DOS SANTOS	Aceito
Outros	TermodeConfidencialidade.doc	13/07/2022 11:01:12	FLAVIA REGINA SCHIMANSKI DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoTESEFlavia.docx	11/07/2022 13:12:33	FLAVIA REGINA SCHIMANSKI DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodecompromisso.docx	11/07/2022 13:09:26	FLAVIA REGINA SCHIMANSKI DOS SANTOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

LONDRINA, 19 de Setembro de 2022

Assinado por:  
Adriana Lourenço Soares Russo  
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14  
 Bairro: Campus Universitário CEP: 86.057-970  
 UF: PR Município: LONDRINA  
 Telefone: (43)3371-5455 E-mail: cep268@uel.br