

O TRABALHO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS ENFRENTAMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE, EM TEMPOS DE PANDEMIA - UMA ANÁLISE DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA¹

Vitor Sergio de Almeida²

Katia de Freitas Costa³

Nilzete Aparecida de Souza Santos⁴

RESUMO: Diante da pandemia causada pela COVID-19 (vírus gripal), respeitando diretrizes e determinações das instâncias brasileiras e mundiais, os diversos campos profissionais precisaram adequar as práticas, desse modo, evitarem a proliferação do vírus. Com isso, dentro da educação formal, desencadeou-se, por exemplo, o distanciamento físico, no caso, entre professores e estudantes. Logo, o processo de ensino e aprendizagem presencial (caracterizado pelo intenso contato entre os participantes) foi abreviado em prol do trabalho (ensino) remoto. O tema da presente pesquisa consiste no trabalho remoto na Educação Infantil pelo prisma dos docentes. O presente artigo tem como proposta metodológica uma pesquisa documental, a qual elenca documentos educacionais nacionais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, a BNCC de 2017, a Portaria MEC nº 544 de 2020, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2020 e o Censo Escolar de 2020. Tem-se também uma pesquisa bibliográfica guiada, especialmente, pelos dados do GESTRADO. Dentre as conclusões, elencam-se que o trabalho remoto, mesmo necessário para preservar o distanciamento, ocorreu perante uma falta de estrutura e de tecnologia nas escolas e sem a capacitação dos docentes. Ainda, observam-se a carência financeira e tecnológica das famílias dos estudantes, além da dificuldade de acompanhamento das atividades remotas pelos responsáveis. Por outro lado, evidencia-se a disposição e o comprometimento dos docentes em concretizar as atividades pedagógicas, mesmo diante de um período de adversidade humanitária e profissional.

Palavras-chave: Educação Infantil; Trabalho docente; Trabalho remoto.

ABSTRACT: Faced with the pandemic caused by COVID-19 (flu virus), respecting guidelines and determinations from Brazilian and global bodies, the different professional fields needed to adapt practices, thus preventing the spread of the virus. As a result, within formal education, physical distancing was triggered, in this case, between teachers and students. Therefore, the in-person teaching and learning process (characterized by intense contact between participants) was shortened in favor of remote work (teaching). The theme of this research consists of remote work in Early Childhood Education from the perspective of

¹ Pesquisa desenvolvida sob o Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ), edital 10/2022, com financiamento da Universidade do Estado Minas Gerais (UEMG), entre março de 2023 e março de 2024.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor da Universidade do Estado Minas Gerais (UEMG), Unidade de Ituiutaba. Líder do Grupo de Pesquisa em Gestão, Trabalho e Políticas em Educação (GesTraPol). Pesquisador do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ), edital 10/2022, com financiamento da UEMG. E-mail: vitor.sergio@uemg.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2112854611217382>

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado Minas Gerais (UEMG), Unidade de Ituiutaba. Apoio na Educação Básica. E-mail: katiafreitascosta95@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3478629771140401>

⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado Minas Gerais (UEMG), Unidade de Ituiutaba. Apoio na Educação Básica. E-mail: nilzeteapca@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4684062074109625>

teachers. The methodological proposal of this article is documentary research, which lists national educational documents, such as the Federal Constitution of 1988, the LDB of 1996, the BNCC of 2017, MEC Ordinance No. 544 of 2020, CNE/CP Resolution No. 2 of 2020 and the 2020 School Census. There is also bibliographical research guided, especially, by GESTRADO data. Among the conclusions, it is listed that remote work, even necessary to preserve distancing, occurred due to a lack of structure and technology in schools and without the training of teachers. Furthermore, the financial and technological lack of students' families is observed, in addition to the difficulty in monitoring remote activities by those responsible. On the other hand, the willingness and commitment of teachers to carry out pedagogical activities is evident, even in the face of a period of humanitarian and professional adversity.

Keywords: Educação Infantil; Teaching work; Remote work.

01- INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou, em 11 de março de 2020⁵, a doença COVID-19, causada pelo novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, como uma doença pandêmica, ou seja, em que há uma alta disseminação do vírus, por meio da transmissão sustentada de pessoa para pessoa, em escala mundial (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2021). Diante desta pandemia, em consonância com diretrizes e determinações das instâncias brasileiras e da própria OMS, os diversos campos profissionais precisaram adequar as ações, então, promovendo, por exemplo, medidas de distanciamento entre as pessoas, buscando evitar a proliferação do vírus (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2021). A educação presencial (caracterizada pelo intenso contato entre os indivíduos) também teve que se adequar a tal situação. Desse modo, o Ministério da Educação (MEC) autorizou⁶ o “trabalho remoto⁷” sendo aplicado da Educação Infantil até a Educação Superior, tanto na rede pública quanto na privada, em todo o país.

Em relação ao trabalho remoto, de modo breve, diz-se que ele abarca as particularidades da profissionalização e atuação dos professores, aquilo que está presente diretamente e ou indiretamente na concepção formativa, prática, ideológica, legislativa. Ele tem algumas variações de nomenclaturas (as quais podem indicar e reforçar proposições e

⁵ “A OMS tomou conhecimento deste novo vírus em 31 de dezembro de 2019, após um relatório de um grupo de casos de 'pneumonia viral' em Wuhan, na República Popular da China” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2021 p. 1).

⁶ “Art. 14. Por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional”. (BRASIL, 2020a, p. 3).

⁷ No presente artigo, busca-se utilizar a expressão “trabalho remoto”, uma vez que a ideia é analisar as ações cotidianas (no sentido além do ensino e da aprendizagem) dos docentes durante o período de distanciamento social, isto é, evidenciar as questões de acesso às tecnologias, preparação das aulas e contato com os alunos.

interesses), ilustrativamente, citam-se “ensino remoto (ou digital, ou on-line)”, “atividades pedagógicas não presenciais”, “teletrabalho”.

A interposição do educador entre o educando e o ensino expõe as particularidades culturais, uma vez que a prática pedagógica docente consiste em um emaranhado de ações intencionais, amplas e ligadas ao ensino-aprendizagem. Dessa forma, a diversidade de situações envolvendo o trabalho docente e, especificamente, na Educação Infantil, é um campo vasto acerca das considerações sobre a percepção do professorado e o entendimento da situação profissional. Soma-se a isso, então, a questão do trabalho remoto disposto no Brasil nos anos 2020, 2021 e 2022. Diante disso, como objetivos básicos, neste trabalho, busca-se, primeiro, compreender a interligação impositiva da “Educação Infantil” e do “trabalho do docente” com o “trabalho remoto” durante a pandemia da COVID-19, assim, em segundo lugar, observar os principais enfrentamentos que os docentes tiveram no exercício profissional. Enfim, ressalta-se a ligação da “Educação Infantil” com o “trabalho do docente” e “trabalho remoto”.

Na organização deste artigo, adotou-se o seguinte procedimento: na seção 01 existe a apresentação da temática, contextualização da pesquisa e do pensamento das pesquisadoras sobre o ensino remoto; na seção 02, por meio do levantamento bibliográfico e documental, busca-se entender, mesmo que brevemente, a “Educação Infantil”, o “trabalho do docente” e o “trabalho remoto”; já na seção 03 é entrelaçado o arcabouço teórico-metodológico com a parte prática, ou seja, interliga-se o levantamento bibliográfico e documental com os dados do GESTRADO sobre o trabalho remoto, assim, pontuando determinados enfrentamentos presenciados pelos professores durante tal situação. A seção 04 é a última, por isso, carrega uma síntese das conclusões percebidas durante este estudo.

Os primeiros passos de uma pesquisa científica, como afirmam Marconi e Lakatos (2003), acontecem baseados na “pesquisa documental (ou de fontes primárias) e [na] pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias)”. Diante disso, dispõe-se que o presente estudo tem como proposta metodológica uma pesquisa documental e bibliográfica.

A pesquisa documental, de acordo com Gil (2002), possui grande semelhança com a pesquisa bibliográfica. A diferenciação entre as duas consiste no fato de que a pesquisa documental apresenta o material sem uma análise pronta e que podem ser utilizados de acordo com os objetivos de cada pesquisa.

Marconi e Lakatos (2003, p. 174) destacam que a principal característica da pesquisa documental remete ao fato de que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, Cadernos da Fucamp, v.23, p.148-173/2023

O TRABALHO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Sobre o aparato documental usado, destaca-se a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394 de 1996, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Resolução CNE/CP nº 2 de 2020 e o Censo Escolar nacional de 2020.

A estrutura da pesquisa também se dá pela revisão bibliográfica, que consiste em buscar referencial teórico para o estudo do tema investigado por meio de obras acadêmicas e científicas. Entende-se que a pesquisa bibliográfica é muito utilizada no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, por meio de uma investigação científica de obras já publicadas. Gil (2002, p. 44) explica que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas.

A pesquisa bibliográfica consistiu em busca referencial teórico para o estudo do tema investigado por meio de obras acadêmicas e científicas. Então, uma revisão literária foi feita utilizando as palavras-chaves que norteiam esta pesquisa (trabalho docente, trabalho e ensino remoto e Educação Infantil), a qual aconteceu no período de outubro de 2021 a maio de 2023, via Google e Google Acadêmico, sendo encontradas quatro publicações alinhadas com a presente temática.

A primeira é o artigo “Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia”, publicada na Revista Ensino em Perspectiva, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), de autoria de Claudia Cristiane Andrade Barros, Adriana da Silva Souza, Franciny D’Esquivel Dutra, Risia Silva Chaves Gusmão e Berta Leni Costa Cardoso, de 2021. O embasamento leva para uma reflexão sobre as dificuldades encontradas, devido a situação da pandemia, no trabalho do docente, frente a imposição rápida de novos modelos de ensino, como o remoto, a distância e híbrido. Entende-se que o universo on-line e as suas tecnologias são ferramentas necessárias e importantes na área da educação, porém, demanda investimento, preparo de profissionais para essas novas funções (BARROS; SOUZA; DUTRA; GUSMÃO; CARDOSO, 2021). Muitas escolas e docentes não possuíam, até então, nenhuma infraestrutura tecnológica para atender a demanda de atendimento e aulas on-line (BARROS; SOUZA; DUTRA; GUSMÃO; CARDOSO, 2021).

A segunda obra é “Ensino Remoto: olhares e perspectivas da atuação docente em meio a pandemia”. Este artigo foi publicado nos anais do VII Congresso Nacional de Educação (Conedu), em 2020, e pertence a Maria Rita dos Santos, Gessica de Sousa Macedo e Ianne Letícia dos Santos Coelho. Tal leitura ajudou a compreender como o docente tem utilizado as tecnologias nas aulas. O resultado da pesquisa realizada mostra que é necessário maior investimento em tecnologia nas escolas e oferta de qualificação para o trabalho com essa nova modalidade de ensino. Para Santos, Macedo e Coelho (2020, p. 10) vê-se que durante a pandemia “[...] ainda há muitos desafios que precisam ser estudados para se buscar soluções assertivas, principalmente no que diz respeito a formação docente”.

A terceira obra alinhada ao presente tema é “COVID-19 e o trabalho de docente: a potencialização de aspectos precários”, de Natália Leal Vio, Isabella de Oliveira Pascoal, Mário Lázaro Camargo, Marianne Ramos Feijó, de 2020, publicada na Revista Brasileira de Desenvolvimento (BJD). Nesta publicação, Vio, Pascoal, Camargos e Feijó (2020) remete a situação da desvalorização do trabalho docente antes da pandemia. A educação e os docentes foram negligenciados, no decorrer da história do Brasil, sendo que durante a pandemia, tal situação ficou mais em evidência. Vê-se que as adaptações não tiveram um planejamento, nem oferta de infraestrutura tecnológica para os docentes. Vio, Pascoal, Camargos e Feijó (2020) expõe que as relações foram prejudicadas, o trabalho docente gerou problemas como: ansiedade, depressão, desemprego, violência. Para Vio, Pascoal, Camargos e Feijó (2020), o trabalho de casa, no espaço que seria o refúgio para o descanso, desencadeou muitas situações de estresse, adentrando nas relações da própria família e inibindo a sanidade necessária para o desenvolvimento do trabalho.

A última obra referenciada, com certeza a mais utilizada neste estudo, é o trabalho técnico do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), sediado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), intitulado “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”. Trata-se de uma recente pesquisa sobre a utilização de tecnologias digitais, por parte dos docentes, durante as atividades escolares remotas. Tais estudos contaram com a participação de professores da Educação Básica das redes públicas estaduais e municipais do Brasil, mais especificamente com 15.654 professores de um propenso universo de 1,7 milhões de profissionais. Enaltece-se que tal estudo traçou paralelos sobre o comportamento docente da rede pública de ensino em relação à situação de isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19.

02- CONTEÚDOS BALIZADORES: O TRABALHO DOCENTE DURANTE O ENSINO (TRABALHO) REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao abrir a seção dois, ratifica-se que nesse trabalho há três concepções elementares, as quais são: “Educação Infantil”, “trabalho do docente” e “trabalho remoto”. Diante disso, a intenção é, a partir deste momento, discuti-las, mesmo que brevemente.

No bojo da Educação Infantil, a Constituição Federal de 1988 dispõe, no Art. 208, que a Educação Infantil engloba as creches e pré-escolas com crianças até cinco anos. No Art. 211, trata que os municípios devem ser o desencadeador prioritário desta etapa da Educação Básica. No Art. 212 remota que a Educação Básica deve receber recursos financeiros provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), garantido, assim, as verbas necessárias para o funcionamento (BRASIL, 1988). Nota-se que com a promulgação da CF em 1998, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como uma obrigação do estado e direito da criança, deixando de ser vista como uma assistência social. Essa conquista se deve as lutas de importantes movimentos sociais em prol dos direitos da criança.

No Brasil, a LDB, de 1996, estabelece de maneira clara a obrigação de atendimento às crianças de zero a cinco anos na área educacional. Isto posto, infere-se que os anos iniciais da educação, percebe a criança como um ser importante na construção educacional do país.

A Educação Infantil, na LDB, é tratada, especificamente, nos artigos 29, 30 e 31, entretanto, outros capítulos e seções também abordam tal etapa, bem como questões relativas a ela, como ente responsável por ela, financiamento, profissionalização docente, material didático-escolar, transporte, alimentação. Destaque para o artigo 29, o qual dispõe a Educação Infantil como “a primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Na Base Nacional Comum Curricular, de 2017, a Educação Infantil deve difundir questões relativas “as experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à Educação familiar” (BRASIL, 2017, p. 36). Esse documento aponta que cabe ao educador “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 36).

No entanto, em relação a Educação Infantil no contexto brasileiro, Coutinho e Moro (2017) esclarecem que, apesar dos avanços conquistados por meio da LDB e de vários grupos de estudos que discutem sobre o tema, a Educação Infantil ainda tem um longo caminho a percorrer para ser realmente reconhecida como uma das mais importantes das etapas educacionais de uma criança e explicam que:

A luta histórica pelo seu reconhecimento enquanto etapa educacional, que os profissionais que atuam com as crianças são professores que necessitam de formação específica, que o currículo precisa se pautar no objetivo da sua educação integral e na consideração das suas experiências e no seu direito de acessar o amplo acervo de conhecimentos, sobretudo, a elaboração das suas culturas e, principalmente, por recursos que permitam a expansão da oferta e a sua qualidade, já revela o quanto esta etapa sempre esteve à margem, mesmo que tenha tido significativos avanços nos campos legal e pedagógico. (COUTINHO; MORO, 2017, p. 358).

Para Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 14), as leis brasileiras que norteiam as políticas que envolvem a Educação Infantil prima pelo cuidado ao priorizar “a autoestima da criança, dando-lhe experiências e elementos para construir determinada visão de mundo, de si mesma e do outro. Ora, isso é, essencialmente, educação”.

Em termos metodológicos, entende-se que o ato de aprender algo parte da constituição da criança, ou seja, a partir da exploração de suas vivências. Santos, Macedo e Coelho (2020) asseveram que o objetivo da educação intelectual não é saber repetir ou conservar verdades acabadas, pois uma verdade que é reproduzida não passa de uma conveniência, dessa forma, deve-se aprender que o entendimento das práticas está literalmente ligado a uma aprendizagem significativa.

A pedagogia crítica difunde e valoriza o aprendizado desde a tenra idade, diante disso, o professor precisa conhecer e valorizar a realidade das crianças e ressignificá-la no processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1997). A educação formativa requer que o educador seja capaz de entender o meio em que ele está inserido como uma parte essencial de ensino e aprendizado e, diante disso, pautar as práticas naquilo que é tangível aos alunos (BARROS; SOUZA; DUTRA; GUSMÃO; CARDOSO, 2021).

As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola. (FREIRE, 1997, p. 66).

O TRABALHO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a diversidade de situações envolvendo o trabalho docente e, especificamente, em relação ao trabalho remoto na Educação Infantil, cabe algumas considerações sobre a percepção do docente objetivando compreender a situação profissional. Dito isso, assevera-se que o trabalho docente envolve o dia a dia das questões relacionadas aos aspectos de ensino-aprendizagem (preparação de aulas, avaliação, gestão escolar, material didático), identitárias e de profissionalização (a constituição do professor, bem como a formação dele), condições de atuação (dentro e fora da escola), remunerativas e status (salário e valorização da classe entre ela e pela sociedade e governos). Gonçalves, Silveira e Kimura (2015, p. 2) salientam:

As reflexões sobre a profissão docente envolvem a análise de condicionantes culturais, sociais, políticos e econômicos, articulados na composição de uma conjuntura que repercute de maneira significativa no trabalho desenvolvido por estes profissionais.

Entende-se que os valores subjetivos fazem parte das questões relacionadas ao trabalho e, na área da educação, eles se tornam imprescindíveis. Portanto, o trabalho docente é tudo aquilo que relaciona o professor, sendo assim, um tema relevante, especialmente, ligado ao momento pandêmico. O trabalho docente é visto enquanto ações inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, além de contemplar o “[...] rol de atividades que extrapolam o ato de ensinar [...]” ALMEIDA (2019, p. 235). Vê-se também “[...] que muitos docentes têm um enorme engajamento social ao ponto de, além de cumprirem com as questões profissionais, ajudam e incentivam os alunos [...]” (ALMEIDA, 2019, p. 235).

Para Contreras (2002) o professor deve ser um profissional que reflete sobre a própria ação em uma perspectiva de análise que ultrapassa as intenções e atuações pessoais. Destarte, a reflexão da organização escolar também compõe o quadro de profissionalismo do professor, o que envolve a autonomia, a compreensão da valorização docente, a emancipação pessoal, profissional e a crítica ao contexto social. Giroux (1988) defende a ideia do professor como intelectual crítico, o qual deve ocupar o papel de transformador da realidade, de ocupar espaços nas relações sociais, participar e agir politicamente.

Em relação ao trabalho remoto, diz-se que ele consiste na substituição temporária das aulas presenciais por atividades remotas visando garantir um processo educacional, mesmo em um período de crise sanitária, adequando o ensino e a aprendizagem ao distanciamento social. As atividades remotas valem como integralizadora da carga horária total do ano letivo. Isto posto, percebe-se a necessidade de um contato (mais) próximo (possível), interativo,

gerador de socialização. Buscando esclarecer, de maneira simples, o que se compreende por trabalho remoto, acredita-se que:

O trabalho remoto (TR) é feito a qualquer distância do local onde seus efeitos são esperados ou é realizado como parte de um tradicional sistema de emprego, usando as técnicas disponíveis de tecnologia da informação. O termo inglês home-office tem sido generalizado para descrever esse tipo de trabalho que é realizado de maneira remota e eventual na residência do empregado. (ARAÚJO; LUA, 2021, p. 3).

Afirma-se que a LDB de 1996 não prevê a utilização do trabalho (ensino) remoto (ou a distância) na Educação Infantil, nem em casos emergenciais, como está estabelecido no Ensino Fundamental. No Brasil, essa prática veio atender a Portaria 544, publicada em 16 de junho de 2020 (por causa da pandemia), a qual preceitua a substituição das aulas presenciais por aulas on-line, quando os docentes utilizam das tecnologias de informação (BRASIL, 2020b). A educação escolar no Brasil, e no mundo, precisou passar por mudanças para contribuir para o controle da pandemia do COVID-19. Partindo desse princípio, Araújo e Lua (2021, p. 4), informam que “O trabalho Remoto (TR) foi a alternativa encontrada para a continuidade das atividades laborais. Serviços administrativos e escolares foram aqueles de maior incremento dessa modalidade de trabalho”.

Sobre a prática remota, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)⁸, divulgou um manifesto em alerta aos profissionais da Educação que trabalham no seguimento infantil, em abril de 2020, intitulado “Educação a distância na Educação Infantil, não!”. Segundo a Associação, é preciso alertar aos:

[...] profissionais da educação e às famílias sobre a impropriedade da modalidade EaD [Educação a Distância] na Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, na qual a sua utilização não está prevista na legislação educacional por ser, sobretudo, inadequada. Ainda, neste documento, ratificamos a defesa incondicional dos direitos das crianças, como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo responsabilidade do Poder Público, da família, da comunidade e da sociedade em geral, assegurar, com prioridade absoluta, a proteção das crianças, principalmente dos seus direitos à vida, à saúde, à alimentação e à educação. (ANPED, 2020, p. 01).

E dessa maneira, tendo como referencial a LDB, a Anped reforça que o trabalho remoto para a Educação Infantil tem um caráter emergencial devido à pandemia, que ele

⁸ Fundada em 1978, a Anped tem como cerne a defesa e a universalização de uma educação crítica para a sociedade, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Trata-se de uma entidade sem fins lucrativos que congrega professores e estudantes da área educacional. Cadernos da Fucamp, v.23, p.148-173/2023

O TRABALHO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

emerge em um momento de carência do presencial, e não para substituir o presencial. A associação salienta os fomentos que precisam ser valorizado:

[...] os princípios que orientam o uso da EaD ou o uso de quaisquer dispositivos de ensino remoto implicam, entre outros, planejamento e gestão compartilhada, domínio, formação e autonomia dos sujeitos, acesso aos recursos disponíveis, acompanhamento e avaliação. [...].

Outros dois pontos a serem considerados são o currículo e a avaliação. A especificidade do trabalho pedagógico com as crianças pequenas tem como marca uma experiência educativa eminentemente interativa, sem listagem de conteúdos previamente definidos. [...]. (ANPED, 2020, p. 02).

A Anped defende que mesmo os arranjos emergenciais precisam de debate, análise e articulação política e técnica, sendo que tal ausência dificulta a organização do ensino remoto na Educação Infantil no Brasil.

A consideração da Educação Infantil em tempos de pandemia da COVID-19 não pode negligenciar a necessidade de planejamento governamental (em regime de colaboração federativa) e intragovernamental (diferentes setores de políticas públicas) nos estados, Distrito Federal e, sobretudo, nos municípios. O que se nota é a ausência de políticas intragovernamentais que revelem, de fato, preocupação com a proteção da infância, o que requer das secretarias municipais (educação, serviço ou ação social, cultura, saúde e outras) o estabelecimento de planos de ação estratégicos que superem as ações desarticuladas e esporádicas. (ANPED, 2020, p. 3).

Na BNCC é contemplado a tecnologia que, conforme Viegas (2019, p. 3), faz parte de suas competências gerais bem como são declaradas nos “[...] Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil e nas Competências específicas de área nos Ensinos Fundamental e Médio [...]”. Esclarece-se ainda que:

O objetivo de a tecnologia ser trabalhada na Educação Infantil é estimular o pensamento crítico, criativo e lógico, a curiosidade, o desenvolvimento motor e a linguagem. Já no Ensino Fundamental, os alunos devem ser orientados pelos professores para que eles consigam usufruir da tecnologia de forma consciente, crítica e responsável, tanto no contexto de sala de aula quanto para a resolução de situações cotidianas. (VIEGAS, 2019. p. 3).

A BNCC é tida como um documento direcionador curricular, e não uma legislação estruturante e organizadora da educação brasileira. Perante a concepção de currículo, ela aborda a tecnologia como conteúdo escolar, não apontado como uma ferramenta de ensino e aprendizagem. Enfim, reconhece a tecnologia como tema, e não como uma proposta didática.

Dentre os vários documentos nacionais tratando da questão do trabalho remoto, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2020 vigorou por um longo tempo dentro do período pandêmico. Cadernos da Fucamp, v.23, p.148-173/2023

Ela institui diretrizes nacionais orientadoras a serem adotadas durante o referido momento. Dentre as atividades dispostas estão:

- I - por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros);
- II - por meio de programas de televisão ou rádio;
- III - pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos estudantes e seus pais ou responsáveis; e
- IV - pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. (BRASIL, 2020a, p. 3).

A Resolução CNE/CP nº 2 de 2020 ainda valoriza o caráter lúdico e as brincadeiras da Educação Infantil, elencado na BNCC.

§ 1º As instituições escolares de Educação Infantil que adotarem processos pedagógicos não presenciais devem priorizar atividades de estímulo cognitivo e socioemocional e experiências lúdicas com espaço para brincadeiras e estimulação de habilidades específicas propostas nos campos de experiência pela BNCC. (BRASIL, 2020a, p. 4).

Com a gravidade da situação enfrentada, Alves (2020, p. 358) esclarece que neste contexto as “práticas de educação remota cresceram no mundo todo por conta da pandemia e se caracterizam por atividades mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas”. Ainda, de acordo com Alves (2020), as aulas de forma remota são atividades realizadas na semana e seguem o mesmo plano de ensino ofertado nas aulas presenciais, com ajustes metodológicos e a cargo dos professores titulares das disciplinas nas aulas presenciais.

Diante do exposto, Alves (2020, p. 358) fundamenta que:

Esses professores estão tendo que customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades. Contudo, nem sempre a qualidade destes materiais atende aos objetivos desejados. Assim, enquanto a modalidade a distância é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e suas portarias, o ensino remoto foi uma alternativa temporária para o momento de pandemia que estamos vivendo.

Vale destacar que os desafios para a adaptação das práticas educativas e para a efetivação de parcerias entre escola e família são inúmeras, em especial, no que diz respeito a Educação Infantil. De acordo com Silva e Filho (2020, p. 914) o Ensino Remoto visa promover “[...] temporariamente, o acesso aos conteúdos que vinham sendo ministrados presencialmente, agora de forma remota, na tentativa de minimizar os danos causados na

O TRABALHO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

educação pelo isolamento social”. Isto posto, percebe-se que para manter as aulas e o contato entre o professor e o aluno as dificuldades são inúmeras. Melo (2020, p. 15), exemplifica essa situação ao afirmar que:

Na prática, o que vimos foi uma grande dificuldade por parte dos professores, entre as citadas, a falta de capacitação e acesso à internet é um dos grandes desafios que os mesmos encontraram com a implantação das aulas não presenciais. A crise econômica faz parte também da vida dos professores, que além de elaborar as atividades, considerando que os alunos não terão a sua presença física para orientá-los, precisa de uma estrutura de tecnologias digitais para as aulas remotas, como Computador e Internet banda larga, mas não recebem nenhum equipamento para uso no trabalho, tendo que se dispor de recursos próprios, além da readequação de sua prática docente, a acontecer de forma remota, sem nenhum preparo para isso.

Com o ensino remoto, as desigualdades sociais e financeiras, que fazem parte da sociedade, ficaram ainda mais escancaradas (MELO, 2020). Para muitas famílias (tanto dos professores quanto dos alunos) faltam equipamentos necessários (celular, computador, tablet, notebook e computador de mesa), condições para manter o pagamento de um plano de internet, acesso e manutenção de energia elétrica. As desigualdades sociais, os obstáculos técnicos e de estrutura, somado as dificuldades pessoais de cada estudante dificultam o aprendizado visto que, por exemplo, a divisão de um mesmo aparelho de celular ou computador (que configura desigualdade técnica) atrapalha o acompanhamento das crianças de forma contínua e os pais não conseguem acompanhar os seus filhos, pois as aulas acontecem ao mesmo tempo.

Em relação às estratégias utilizadas para o desenvolvimento das atividades no formato remoto, os governos buscaram apresentar as plataformas digitais a serem seguidas.

Foram criadas estratégias de ensino por cada secretaria de estado e município que escolheu pela continuidade das aulas mediadas por tais recursos tecnológicos como: páginas/portais eletrônicos das secretarias de educação, ambientes virtuais de aprendizagem, aulas on-line ao vivo ou gravadas (vídeos aulas) ou plataformas digitais/ on-line, como o Google Meet, Google Classroom com aulas transmitidas via tv aberta, redes sociais, rádio (WhatsApp, Instagram, Youtube, Facebook), bem como utilização de aplicativos; disponibilização de matérias digitais e atividades variadas em redes. (BARROS; SOUZA; DUTRA; GUSMÃO; CARDOSO, 2021, p. 10).

A grande maioria dos profissionais da educação (professores) não estavam preparados para o ensino remoto emergencial (GESTRADO, 2021). Além disso, muitas escolas não estavam preparadas para o ensino remoto emergencial, uma vez que não possuem equipamentos necessários para subsidiarem o trabalho do professor.

Na prática diária vivenciada acerca do ensino remoto, percebe-se que os professores têm muitas dificuldades devido, especialmente, ao desconhecimento tecnológico, soma-se a isso o fato que muitos não possuem aparelhos adequados. Diante disso, muitos buscaram reinventar o sentido da profissão. Essa situação foi um desafio diário, já que os professores tiveram que aprender a lidar rapidamente com as questões digitais, sem o apoio e o tempo necessários para se habilitarem e, por consequência, repassarem um conteúdo com segurança e qualidade ao alunado.

A falta do conhecimento tecnológico, situação que abrange muitos profissionais da educação, poderia ter sido amenizada caso o poder público tivesse oferecido cursos de capacitação básica sobre o manuseio das ferramentas utilizadas para o preparo das atividades letivas (até mesmo para os docentes que, em certa medida, já dominavam as técnicas tecnológicas). Sem essa ajuda ficou inviável ministrar, sem sobressaltos e dificuldades, as atividades propostas. Em consonância com a problemática percebida, Santos, Macedo e Coelho (2020) informam que:

O ensino remoto e suas mudanças nas estruturas de ensino alterou a rotina de alguns educadores, além do desafio com o uso das tecnologias, muitos professores têm que lidar com a rotina familiar, visto que essas aulas são ministradas na maioria das vezes em suas residências. Destaca-se também que enquanto alguns conseguem fazer vídeos aulas com facilidade, outros não têm a habilidade e desempenho com as câmeras. (SANTOS; MACEDO; COELHO, 2020, p. 7).

O distanciamento professor (escola) e aluno dificultou o vínculo afetivo e pessoal e, por consequência, o aprendizado. Em relação aos familiares que, geralmente, trabalham boa parte do dia, notam-se dificuldades para acompanharem as atividades escolares das crianças, uma vez que muitos, além do tempo diminuído, não dominam o aparato tecnológico. O cenário apresentado sofre um agravante quando os responsáveis semianalfabetos ou analfabetos se tornam auxiliares de conteúdos nas atividades remotas utilizando plataformas digitais (SANTOS; MACEDO; COELHO, 2020).

03- A PERSPECTIVA DOS DOCENTES SOBRE O TRABALHO REMOTO: ALGUMAS CONSTATAÇÕES

A necessidade de distanciamento físico devido a pandemia fez com que, conforme dados do Censo Escolar 2020, aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 97,2% das escolas públicas e 83,2% das escolas

O TRABALHO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

privadas do Brasil, totalizando 94% de instituições, tivessem as ações presenciais suspensas por aproximadamente 279 dias (BRASIL, 2020c).

Dentre as escolas públicas, as pertencentes a rede estadual de ensino conseguiram melhor desempenho em relação às condições e ofertas para trabalhar com o ensino remoto, uma vez que 90,1% das escolas geridas por este ente federativo disponibilizaram aplicativos ou ferramentas para realização de videoconferências entre o corpo docente e os alunos, em contrapartida, nas escolas municipais 84,3% utilizaram esse recurso. Outro dado que chama a atenção quanto as diferenças na rede estadual e municipal se dá pela plataforma desenvolvida para o ensino remoto, 55,6% das escolas da rede estadual contaram com essa tecnologia enquanto que na rede municipal somente 23,9% fizeram uso da mesma (BRASIL, 2020c). Lembrando que a Educação Infantil é de responsabilidade dos municípios e não do representante estadual ou federal.

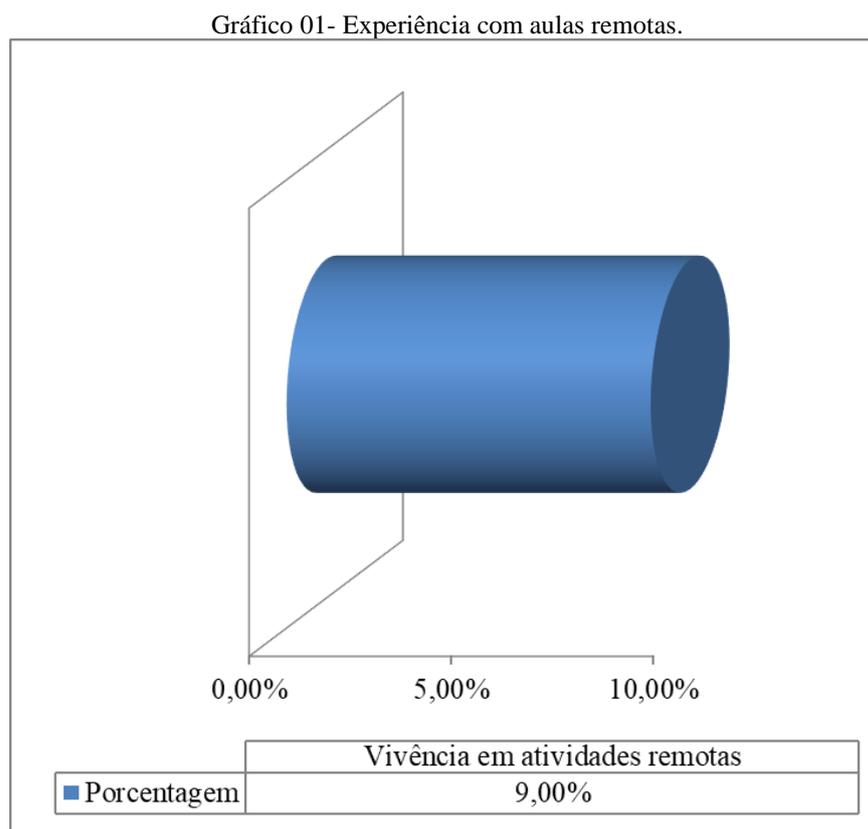
Evidencia-se ainda que na rede estadual de ensino 95,4% das atividades pedagógicas realizadas pelos alunos foram recolhidas pelos professores enquanto que na rede municipal esse total foi de 89,2% e em relação ao controle de presença na rede estadual 56,8% dos professores utilizaram esse recurso enquanto que no município a adesão a esse controle foi de 27,5% (BRASIL, 2020c).

Cabe ressaltar que a radiografia do Censo Escolar 2020 tem grande utilidade a fim da construção de políticas públicas educacionais visando minimizar os efeitos negativos do trabalho remoto em função da pandemia da COVID-19.

No Brasil, o GESTRADO ramificado na UFMG, junto com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, promoveu a pesquisa “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”, realizada em 2021, com objetivo de conhecer e avaliar o ensino remoto, as atividades desenvolvidas, as condições de trabalho dos professores e como eles absorveram tantas novidades. Essa pesquisa foi feita com 15.654 docentes da Educação Básica do ensino público brasileiro. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário on-line, disponibilizado na plataforma Google Forms. Os dados foram coletados no período de oito a 30 de junho de 2020 (GESTRADO, 2020). Dito isso, expõem-se que alguns resultados, tendo o recorte para os professores da Educação Infantil no aspecto das suas práticas diárias de trabalho, são compreendidos no presente artigo.

Sobre os seis gráficos apresentados, cada um aborda uma perspectiva. O Gráfico 01 dispõe sobre as experiências docentes com as aulas remotas, já o Gráfico 02 trata de atividades desenvolvidas durante as aulas remotas, o Gráfico 03 mostra uma comparação das Cadernos da Fucamp, v.23, p.148-173/2023

horas de trabalho no ensino remoto, o Gráfico 04 apresenta a percepção dos professores da Educação Infantil acerca do acesso dos estudantes aos recursos (ferramentas), a autonomia de aprendizagem e o acompanhamento das famílias as atividades remotas propostas, no Gráfico 05 se visualiza a avaliação sobre o ensino remoto e no Gráfico 06 tem a demonstração do suporte oferecido aos estudantes.



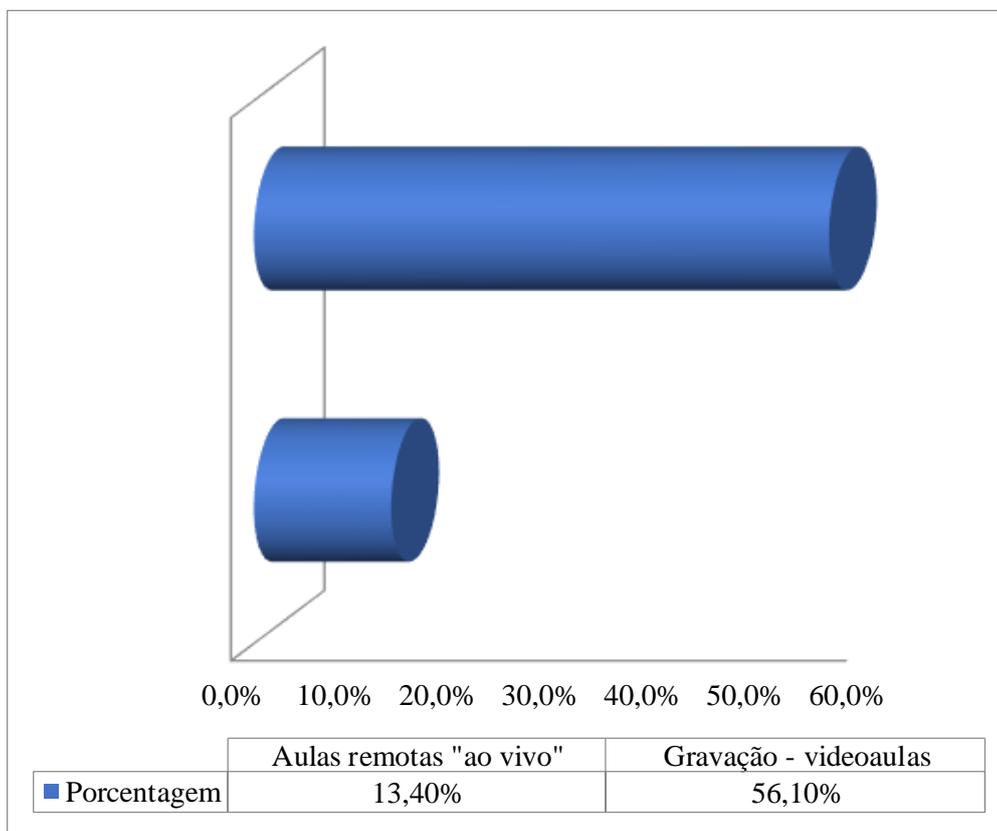
Fonte: GESTRADO (2020).

Diante do Gráfico 01, observa-se que menos de 10% dos professores da Educação Infantil possuem experiência com aulas remotas, sendo assim, torna-se oportuno salientar que a maioria dos entrevistados não recebeu capacitação acerca dessa roupagem pedagógica. Neste sentido, Tenente (2020, p. 3) reverbera um depoimento de um professor: “Não é uma situação estruturada: faltam equipamentos, não há acesso à internet, as pessoas não dominam as tecnologias digitais. A EaD pressupõe que todos estejam conectados e integrados”. Enfim, a falta de cursos ou a ausência de conteúdos específicos abarcantes da tecnologia (direta ou indiretamente) em atividades escolares é perceptível – algo que a pandemia, por meio do ensino remoto, deixou claro.

O TRABALHO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Gráfico 02 trata das atividades desenvolvidas durante às aulas remotas pelos professores.

Gráfico 02- Atividades desenvolvidas durante às aulas remotas.



Fonte: GESTRADO (2020).

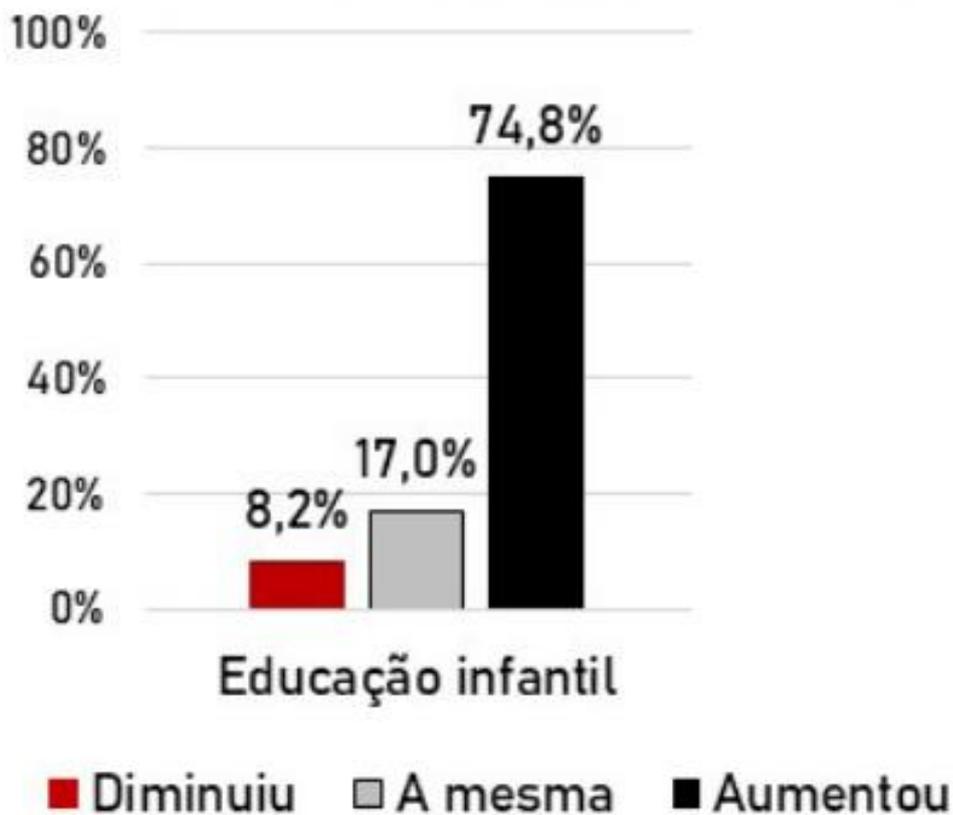
Conforme retratado no Gráfico 02, mais de 13% das aulas remotas foram apresentadas ao vivo enquanto que um alto percentual de mais de 56% dos professores apresentou gravação de vídeo aulas. Tais gravações podem dar maior segurança a eles, uma vez que dessa forma as dificuldades apresentadas podem ser corrigidas e editadas (lembrando que a grande maioria não tem vínculo com a questão tecnológica). Nos dois casos, nota-se que os professores precisam investir tempo na organização das atividades e terem aparelhos adequados. Com o mesmo objetivo de averiguar a prática metodológica no trabalho remoto, Santos, Macedo e Coelho (2020, p. 8), por meio de uma pesquisa de campo, chegaram a tais conclusões: “[...] 44,5% afirmaram [dos professores] que por aulas online ou com vídeo aula, 44,4% responderam que por aulas online, vídeo aula e entrega de kits educativos [...]”.

Para os alunos, entende-se que as aulas gravadas ajudam a melhorar assimilação dos conteúdos, assim, nesse aspecto a tecnologia, se bem aplicada, é uma grande aliada. Paiva Cadernos da Fucamp, v.23, p.148-173/2023

(2020, p. 3) diz que cabe aos pais o controle de horário para exibição das aulas e que existe a vantagem de “poder assistir quando puder, o que contribui para a construção da autonomia, uma vez que ele terá de se organizar para estudar”.

A seguir, o Gráfico 03 apresenta o comparativo a respeito da carga horária enfrentada pelos professores durante o ensino remoto.

Gráfico 03- Comparação das horas de trabalho do modelo/ensino presencial para o remoto.



Fonte: GESTRADO (2020).

Na questão relativa à carga horária do grupo pesquisado, constata-se que para mais de 8% do grupo pesquisado as horas trabalhadas diminuíram, para 17% continuou a mesma e para a grande maioria dos entrevistados, ou seja, quase 75% declararam que a carga horária, o número de horas trabalhadas aumentou. Tenente (2020, p. 9) destaca um depoimento acerca deste achado:

Acordo e durmo trabalhando. A escola pediu para estipularmos um horário, mas os pais nunca estão disponíveis durante o dia, porque também têm seus empregos. Uma mãe sempre chega às 23h e me manda mensagem com dúvida. Vou deixar de responder? Não vou.

O TRABALHO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

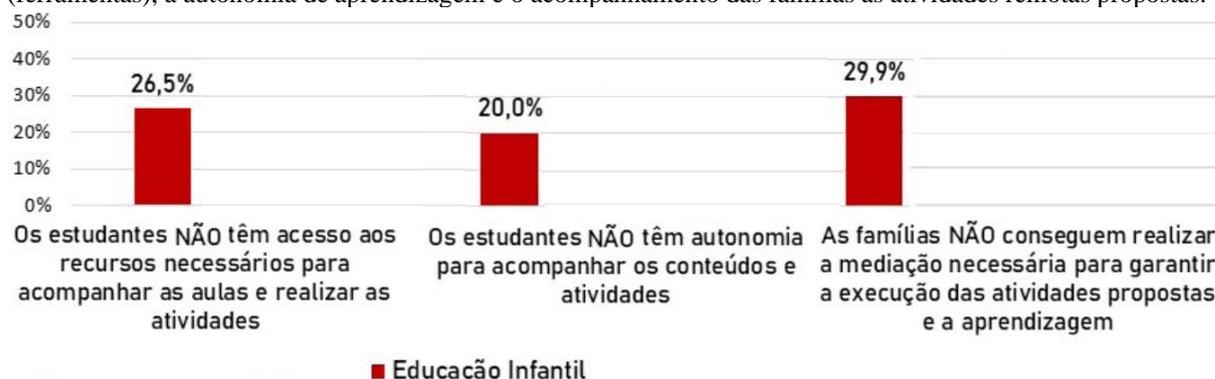
No prisma da citação anterior, o artigo de Vio, Pascoal, Camargos e Feijó (2020, p. 9) aborda mais fatores acerca do excesso de trabalho em casa:

O tempo para o trabalho e o tempo para a vida foram sobrepostos. O tempo para o lazer, suprimido. O tempo para o autocuidado secundarizado (por exemplo: práticas esportivas, em especial as coletivas, paralisadas; alguns tratamentos de saúde em andamento, interrompidos; hábitos de cuidado com a estética e o cultivo da vaidade, postos de lado). O espaço da casa virou espaço de trabalho (quartos se transformaram em escritórios; mesas de refeição viraram mesas de trabalho e estudo). As demandas resultantes dos papéis de profissional concorrem com as demandas típicas da maternidade, paternidade e filiação.

Entende-se, por meio das declarações apresentadas, que o trabalho de maneira ininterrupta, de forma integral, torna-se um fardo que ocasiona diversos problemas de saúde, ainda mais evidenciando que uma parte considerável dos professores trabalham em mais de uma escola (ALMEIDA, 2019). Vio, Pascoal, Camargos e Feijó (2020, p. 6) explicam que se aumenta a chance de adoecimento devido a soma do aumento do tempo de serviço com fatores como exigências emocionais, insuficiência de autonomia, má qualidade das relações sociais, conflitos de valores, insegurança na situação de trabalho/emprego, percepção de reduzido suporte organizacional.

O Gráfico 04 apresenta a percepção dos professores da Educação Infantil acerca do acesso dos estudantes aos recursos (ferramentas), a autonomia de aprendizagem e o acompanhamento das famílias as atividades remotas propostas.

Gráfico 04- Percepção dos professores da Educação Infantil acerca do acesso dos estudantes aos recursos (ferramentas), a autonomia de aprendizagem e o acompanhamento das famílias as atividades remotas propostas.



Fonte: GESTRADO (2020).

De acordo com o Gráfico 04, os docentes apontam que 26,5% dos estudantes não têm acesso aos recursos necessários para acompanhar às aulas e realizar às atividades, 20% não possuem autonomia para acompanhar os conteúdos e atividades e 29,9% alavancam que as Cadernos da Fucamp, v.23, p.148-173/2023

famílias não conseguem realizar a mediação necessária para garantir a execução das atividades propostas e a aprendizagem. Para Vio, Pascoal, Camargos e Feijó (2020) há elevação da proletarização docente, perda de autonomia, exigências, ausência de recursos e reconhecimento social.

Esses resultados apresentam, além da falta de recursos financeiros para manutenção da tecnologia necessária para acompanhamento das atividades, a pouca autonomia do aluno na gestão dos seus estudos remotos e do reduzido hábito familiar de acompanhar as atividades remotas. Sobre isso, Krause (2020, p. 1) dispõe:

Em tempos de aulas remotas, é notório que uma grande parcela do alunado deixou de participar efetivamente das aulas, quer por condições sociais, por não dispor de recursos para manter internet em casa ou fazer aquisição de aparelhos tecnológicos, quer por falta de conhecimento e habilidades com as ferramentas e aplicativos. Existem ainda aqueles alunos que se evadem do processo educacional, em razão na inercia ou falta de interesse dos pais, quanto ao acompanhamento dos filhos na escola.

Assim sendo, entende-se a necessidade de se ter uma coesão entre escola e responsáveis para que o ensino e aprendizagem dos alunos não seja prejudicado, aliás, tal simbiose precisa ocorrer em todos os momentos escolar, mas, mais ainda, no remoto.

O Gráfico 05 apresenta a avaliação sobre o processo de ensino e aprendizagem remoto.



Fonte: GESTRADO (2020).

Na avaliação sobre o ensino à distância o Gráfico 05, informa que 36,7 % dos alunos não têm acesso aos recursos necessários para acompanhar as aulas e realizar as atividades, 34,6% não possuem autonomia para acompanhar conteúdos e atividades, enquanto que Cadernos da Fucamp, v.23, p.148-173/2023

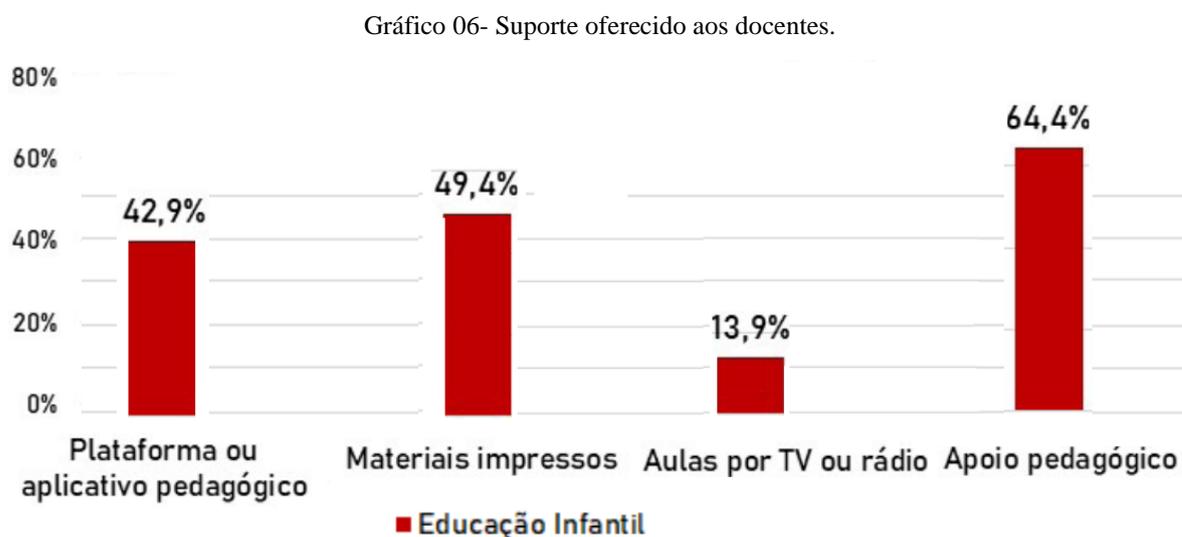
O TRABALHO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

aproximadamente 37% das famílias não conseguem realizar a mediação necessária para garantir a execução das atividades proposta e a aprendizagem.

Vale ressaltar que esses resultados, em comparação com o Gráfico 04, reafirmam a percepção dos professores da Educação Infantil, que também detectaram que um percentual de 20 a 30% dos estudantes não têm acesso às tecnologias, não possuem autonomia e não contam com suporte familiar para o desenvolvimento das atividades escolares. Legitimando os resultados apresentados nos dois gráficos anteriores, resgata-se Silva (2021) sobre a atual situação educacional no Brasil:

Uma série de dificuldades estruturais, pedagógicas, sociais e econômicas inesperadamente mostraram-se a alunos, gestores, professores e familiares e, a depender das muitas variáveis envolvidas, dificultaram ou tornaram impossível algo que já era um desafio: o acesso de todos à educação. (SILVA, 2021, p. 18).

A seguir, o Gráfico 06 aponta o tipo de suporte utilizado pelos docentes durante o ensino remoto.



Fonte: GESTRADO (2020).

Buscando compreender qual o suporte disposto aos docentes no trabalho remoto, o Gráfico 06 demonstra que para quase 43% foi oferecido o uso de plataforma ou aplicativo pedagógico, 49,4% utilizaram material impresso, 13,9% usaram tv ou rádio para transmitirem as aulas, enquanto que a maioria dos entrevistados, com uma margem de 64,4%, contaram com apoio pedagógico na realização das ações escolares.

Conforme os dados vistos, vê-se que o apoio pedagógico para a realização das atividades não presenciais é importante porque, de acordo com Lovato e Firpo (2021, p. 6), o objetivo de tal iniciativa é dar suporte ao estudante durante suas atividades escolares “além de promover atendimento individual e coletivo, a fim de sanar as dificuldades de aprendizagem que possam interferir no processo educativo”, o que colabora com o rendimento escolar. Porém, o ideal é que tal suporte pedagógico exista para todo o corpo docente, pois, isso facilita o dia a dia do profissional e garante mais qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Outra constatação, por meio do Gráfico 06, é que somente 13,9% dos docentes entrevistados utilizaram televisão ou rádio para transmissão das aulas. Analisando esse resultando e considerando que, de acordo com Gandra (2018, p. 2), a televisão é o meio de comunicação com maior poder de penetração no Brasil, a qual adentra em “69 milhões de casas, só 2,8% não têm tv no Brasil”, infere-se que a TV, com alto poder de acesso pelas pessoas no Brasil, poderia ter sido mais utilizada no período remoto, possibilitando maior acesso dos estudantes aos materiais disponibilizados durante às aulas remotas.

Observa-se que o processo de ensino e aprendizagem, bem como do trabalho do professor, não está restrito ao simples uso de um tablet ou de ter acesso a uma plataforma de estudo digital ou possuir uma boa conexão de internet, ele vai além. Trata-se uma prática crítica e de ressignificação de ações e pensamentos. Com base no artigo de Barros, Souza, Dutra, Gusmão e Cardoso (2021, p. 19) é compreendido que

[...] implica em se discutir a forma como essas ferramentas tecnológicas são inseridas nas salas de aula, além da atenção no que se refere à formação e à capacitação destes profissionais no sentido de os preparar para esses novos desafios, garantindo, dessa maneira, condições dignas de trabalho e uma educação de qualidade.

Reverbera que o processo remoto não significa apenas ter equipamentos e ou acesso à internet e ou contato frequente com o professor, ele envolve muitas e ecléticas variáveis, como frequência, metodologia, avaliação, afetividade, ludicidade.

04- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como tema o trabalho remoto na Educação Infantil pela perspectiva do docente e como objetivo principal compreender a reconfiguração desse

O TRABALHO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

trabalho em tempos de ensino remoto na Educação Infantil. Feita essa reconstituição, conclui-se que a imensa maioria das escolas públicas no Brasil paralisaram as atividades presenciais durante períodos da pandemia. Observando os resultados dos gráficos apresentados pelo GESTRADO e os correlacionado com arcabouços sobre a questão remota, entende-se que, para uma parcela considerável dos docentes, o trabalho remoto provocou mudanças urgentes na adequação de novas metodologias, com o uso de tecnologias digitais e novos modelos para a prática no processo ensino e aprendizagem, ou seja, demarcou um momento de dificuldades e enfrentamentos.

Acredita-se que dentre as dificuldades ocorridas, a falta de conhecimento e domínio da tecnologia foi a mais gritante, pois, existe uma diferença considerável em utilizar a internet por diversão e usá-la profissionalmente – para gravar vídeos, elaborar e postar conteúdos capazes de prender a atenção de uma criança. Por outro lado, os estudantes da Educação Infantil, depararam com muitos enfrentamentos como o não acesso à tecnologia, falta de estrutura familiar para acompanhar as atividades on-line, ausência de material tecnológico necessário.

Todas essas dificuldades são corroboradas pelos resultados da pesquisa do GESTRADO. Neste contexto, destacam-se alguns trechos conclusivos. No primeiro gráfico, observa-se que o professor tem pouca experiência com aulas remotas, ou seja, quase 90% dos professores entrevistados. Essa situação é um agravante para o mal desempenho da educação. No terceiro gráfico fica evidente que a carga horária dos professores aumentou consideravelmente, durante a aplicação do trabalho remoto, o que tende a ser prejudicial à saúde física e mental, trazendo um resultado negativo para a atuação e para a vida dos docentes. No quarto gráfico apresentado, entende-se que o acesso aos recursos (ferramentas digitais), a autonomia de aprendizagem pelas crianças e o acompanhamento das famílias nas atividades remotas propostas foram pequenos, enfim, as condições apresentadas para a criança interagir/estudar não garantem um bom aprendizado.

O pertinente é que todos os estudantes tivessem acesso as ferramentas necessárias para o acompanhamento das atividades remotas, como computador ou tablet ou até um celular (individual), soma-se a isso a efetivação de um suporte familiar contínuo e engajado, bem como uma parceria de via dupla entre sociedade e professores.

Entende-se que o ensino remoto, na Educação Infantil, é algo emergencial e inibe o desenvolvimento do aluno, uma vez que a criança precisa do estímulo visual, do contato com

os professores e colegas, um tom mais afetuoso e pessoal. Enfim, a socialização das crianças é um fator importante no desenvolvimento das crianças.

O governo e a sociedade devem valorizar mais os professores, pois a pandemia mostrou que ensinar é mais do que repetir fórmulas prontas, reproduzir textos e fazer cópias. Já a família, ela é um importante elo entre a criança e a escola, porém, nesse momento de pandemia tem, em grande parte, demonstrado dificuldades para acompanhar as crianças durante o ensino remoto.

Por fim, outro fato importante evidenciado nesta pesquisa foi a dedicação por parte do professorado para que o ensino alcance os alunos durante à pandemia. Com isso, espera-se que a valorização do governo aconteça por meio da oferta de melhores condições de trabalho, salários, cursos de capacitação. É preciso pensar que se, de forma precária, os professores conseguiram manter o aluno em contato com o ensino, com a escola, com a formação escolar, então, o quanto ele pode fazer, tendo mais estrutura e sendo valorizado.

REFÊRENCIAS

ANPED. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. **Educação a distância na Educação Infantil, não! Educação e cuidado com as crianças, suas famílias e profissionais docentes, sim!** 2020

Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao-colaboracao-de-texto-por-angela-scalabrin-coutinho> Acesso em: 26 dez 2021.

ALMEIDA, Vitor Sergio de. de. Políticas de avaliação externa no Ensino Médio: **O Enem sob a perspectiva de discentes e docentes da escola pública.** 2019. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
<https://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2459>

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>
Acesso em: 11 de set 2021.

ARAÚJO, Tânia Maria de; LUA, Iracema. **O trabalho mudou-se para casa: trabalho remoto no contexto da pandemia de COVID-19.** Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, v. 46, 2021.

BARROS, Cláudia Cristiane Andrade, SOUZA, Adriana da Silva, DUTRA, Francine. Desquível, GUSMÃO, Rísia Silva Chaves, CARDOSO, Berta Leni Costa. (2021). **Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia.** Ensino Em Perspectivas, 2(2), 1–23. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975>
Acesso em 12 jul 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-COVID-19> Acesso em: 25 de mar 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020**. 2020b. Disponível em <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3185/portaria-mec-n-544-2020> Acesso em: 17 set 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar, 2020. Brasília: MEC, 2020c. **Resultados do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil**. https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_COVID-1919_censo_escolar_2020.pdf Acesso em: 30 out 2021.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação Infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Revista Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 349-360, 2017. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p349/35623> Acesso em: 26 out 2021.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Editora Paz e Terra, 1997.

GANDRA, Alana. **Pesquisa diz que, de 69 milhões de casas, só 2,8% não têm TV no Brasil. Rio de Janeiro (2018)**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-02/uso-de-celular-e-acesso-internet-sao-tendencias-crescentes-no-brasil>. Acesso em: 15 out 2021.

GESTRADO. **Docência na Educação Básica privada em tempos de pandemia**. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - Belo Horizonte, MG. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

GONÇALVES, Arlete Marinho.; SILVEIRA, Andreia Pereira.; KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira. O Trabalho Docente: Os objetivos e o papel nas representações sociais dos professores. **V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. PUC Paraná.** (2015) Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17345_7631.pdf. Acesso em: 25 mar 2021.

KRAUSE, Marcus Periks B (2020). **A integração da família na educação remota do filho.** Disponível em <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/a-integracao-da-familia-na-educacao-remota-do-filho/> Acesso em: 26 fev 2021.

LOVATO, Ana Cristina do Amaral; FIRPO, Patrícia Forgiarini. Sala virtual de apoio pedagógico: uma experiência durante as atividades de ensino remoto emergenciais. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/720> Acesso em: 25 jan 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, Ítalo. **As consequências da pandemia (COVID-19) na rede municipal de ensino: impactos e desafios.** (2020). Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1377>. Acesso em: 26 dez 2021.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital (org). "**Educação Infantil no Brasil.**" **Primeira etapa da educação básica.** Brasília- UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa (2011).

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Conselhos sobre doença coronavírus (COVID-19) para o público.** 2021. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public> Acesso em: 30 de junho de 2021. Acesso em: 11 jul 2021.

PAIVA, Thais. **Quando e como usar videoaulas no ensino remoto.** 2020. Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/etapa/2/educacao-fundamental-1/caixa/146/videoaulas-quando-e-como-usa-las/conteudo/19442> Acesso em: 18 dez 2021.

SANTOS, Maria Rita dos.; MACEDO, Géssica de Souza.; COELHO, Ianne Letícia dos Santos. **Ensino remoto: olhares e perspectivas da atuação docente em meio a pandemia.** Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68538>. Acesso em: 15 mar 2021.

SILVA, Izabel Nogueira da. **A avaliação somativa da aprendizagem no ensino presencial e remoto.** 2021. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/59474> Acesso em: 26 jan 2022.

VIEGAS, Amanda. **Como o uso da tecnologia é previsto pela base Nacional Comum Curricular (BNCC)?** 2019. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/como-o-uso-da-tecnologia-e-previsto-pela-base-nacional-comum-curricular-bncc/>. Acesso em: 26 jun 2021.

VIO, Natália Leal; PASCOAL, Isabella de Oliveira; CAMARGO, Mário Lázaro; FEIJÓ, Marianne Ramos. 2020. COVID -19 e o trabalho de docente: a potencialização de aspectos precários. **Brazilian Journal of Developmente**. Disponível em: [file:///C:/Users/maria/Downloads/18345-47234-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/maria/Downloads/18345-47234-1-PB%20(1).pdf) Acesso em: 24 out 2021.

TENENTE, Luiza. **Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de COVID-19.** 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-COVID-19.ghtml> Acesso em: 13 nov 2021.