


Avaliação das práticas pedagógicas de professores da educação infantil no período pandêmico

Lindolfo Ramalho Farias Júniorⁱ 

Centro Universitário Christus, Fortaleza, Ceará, Brasil

Hebe Mara dos Santos Vieiraⁱⁱ 

Secretaria da Educação do Estado do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Francisco Leustene dos Santos Vieiraⁱⁱⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Resumo

Considerando a necessidade de avaliar as práticas pedagógicas dos professores da educação infantil, da capital e do interior do Ceará, durante a pandemia do novo Coronavírus em suas aulas remotas, propõe-se, nesse artigo, uma reflexão acerca das novas vivências e dos desafios que foram surgindo na educação infantil durante esse período. A presente pesquisa se utilizou de uma abordagem qualitativa e foi realizada com docentes da Educação Infantil da capital e do interior do Ceará, no período de junho de 2020. Apresentou-se como resultados que a modalidade de ensino a distância, bem mais que a modalidade presencial, necessita de um trabalho coletivo comprometido e colaborativo, em relação às práticas pedagógicas das professoras da Educação infantil nesse período de pandemia é que houve uma efetiva readaptação ao novo.

Palavras-chave

Formação de professores. Educação Infantil. Práticas pedagógicas. Aulas remotas.

Evaluation of pedagogical practices and teacher training on childhood education during the pandemic period

Abstract

Considering the need to reframe the pedagogical practices on Childhood Education, both in the capital and countryside of Ceará, during the pandemic of the new Coronavirus in their online classes. Thus, this article aims to come up with arguments and concepts which aim at reflecting on new experiences and challenges which arose in Childhood Education along this period. This research used a qualitative approach and was carried out with Early Childhood Education teachers in the capital and countryside of Ceará, during June 2020. As its presented results, the distance learning modality, much more than the classroom learning, needs a committed and collaborative group work, in relation to the pedagogical practices of teachers of early childhood education in this pandemic period, there was an effective adaptation to the new.

Keywords

Teacher training. Childhood Education. Pedagogical practices. Remote classes.



1 Introdução

Com a pandemia causada pelo novo Coronavírus, as escolas do mundo todo tiveram suas atividades presenciais suspensas e, com isso, os docentes viram-se diante de um novo contexto de sala de aula e da busca de alternativas que passaram a ser adotadas no dia a dia das suas aulas, com o objetivo de reduzir o dano educacional. Como no Ceará não foi diferente, surge, por meio desta pesquisa, a necessidade de avaliar as práticas pedagógicas, tanto da capital como do interior, diante das vivências e dos desafios que foram surgindo a cada dia em suas aulas remotas.

As professoras da Educação Infantil perceberam-se diante de uma situação jamais pensada e vivenciada em toda a história da educação, quando deixaram de ter o contato diário em sala de aula com as crianças e passaram a imaginar o que estes estavam pensando ou agindo durante as aulas remotas nas suas residências. Nesse contexto, os docentes tiveram que refazer seus planejamentos, considerando a necessidade de direcionar as novas práticas pedagógicas, juntamente com a rotina escolar, para que os pais conseguissem orientar as crianças em suas casas no processo de aprendizagem. Diante disso, coube à escola, principalmente aos (às) professores (as), repensar seu papel e ressignificar a sua prática pedagógica.

A presente pesquisa teve como objetivo compreender as práticas pedagógicas que contribuíram de modo satisfatório para o processo ensino-aprendizagem na educação infantil, da capital cearense e interior, no contexto de aulas remotas.

Destaca-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil institui os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se para que assegurem as crianças o seu desenvolvimento e aprendizagem. Por essa razão, faz-se necessário observar o surgimento de desafios para os docentes que atuam nesse ciclo, pois o replanejamento das aulas, antes presenciais e agora gravadas e virtuais, precisam buscar atender a cada direito de aprendizagem que a BNCC assegura à criança por meio dessas novas estratégias de ensino.

Mediante uma ação pedagógica e de um trabalho de socialização, o educador pode desenvolver atividades que contribuam com a construção da autoestima e autonomia das crianças com o meio que está inserido, devendo gerar oportunidades para os alunos viverem novas situações e experiências (MACHADO, 1996).

Essas estratégias exigem um olhar e um cuidado diferenciado por parte das professoras ao proporem quaisquer atividades, pois as crianças, devido ao isolamento social imposto pela presente situação pandêmica, não estão em contato com seus pares, o que compromete a interação e a aprendizagem mútua entre elas, uma vez que, segundo Lima e Santos (2018), essas “interações entre os indivíduos produzem a cultura e a educação, e estas, simultaneamente, conferem aos indivíduos suas características humanas”.

2 Os desafios para a educação na primeira infância

O ano de 2020 ficará para a história, de todos os povos, como um ano de desafios, incertezas, pesquisas e decisões para todas as áreas e, principalmente, para a educação. Com o isolamento social, devido a pandemia causada pelo novo Coronavírus, as escolas deixaram de ser um espaço de aprendizagem, socialização, integração, passando a ser um lugar vazio onde não havia mais Interações com crianças e professoras.

Diante dessa situação adversa na educação, os docentes se viram amedrontados com os obstáculos que estavam vivenciando naquele momento. Como consequência, surge à inquietude da pesquisa acerca das práticas pedagógicas que possam contribuir de modo satisfatório para o processo ensino-aprendizagem na educação infantil da capital cearense e interior, dentro do contexto de aulas remotas.

Cabe ressaltar que os conhecimentos e habilidades específicas da/para a educação infantil são especificados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, direcionada ao Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), em que regulamenta a formação inicial para o pleno exercício da docência na educação infantil. Segundo o artigo 6º da Diretriz, a formação em Pedagogia deve buscar



promover “[...] planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à educação infantil” (BRASIL, 2006, p. 3).

Para Mota (2013), em razão da enorme particularidade, a Educação Infantil exige que o professor se debruce para compreender o papel do currículo com suas nuances, identificando suas diferenciações das demais etapas da educação básica. Nesse mesmo sentido, é relevante destacar a importância do diálogo entre os pares. Cabe ao docente estabelecer um processo comunicativo eficaz e que produza ações, nesse contexto pandêmico, emergentes na busca de promover maior interatividade na ação docente remota.

Consoante com o autor mencionado, Aquino e Martins (2018) destacam que a exposição dialogada na educação infantil, juntamente com as múltiplas linguagens pedagógicas, tornam-se de grande importância no processo de aprendizagem. Assim, questiona-se: Como essas atuações pedagógicas vem sendo desenvolvidas no contexto remoto?

Diante do momento inesperado causado pela pandemia da COVID-19, os professores tiveram que elaborar várias estratégias pedagógicas para dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem das crianças/alunos da Educação Infantil. As novas atividades planejadas tiveram como objetivo e desafio prosseguir com as aulas que antes eram presenciais e passaram a ser à distância. Tendo como foco, de acordo com Mota (2013), compreender a criança como sujeito social de direito é garantir uma educação escolar orientada pelas possibilidades de participação na elaboração da sua cultura e da sua história; sujeito de ação transformadora das desigualdades sociais, realidade ainda não modificada e recorrente na nossa sociedade.

Na educação infantil, a produção de material didático busca, prioritariamente, estimular a criatividade para o desenvolvimento da criança, por meio de inovações metodológicas, a partir da integração entre as áreas de conhecimento/componentes curriculares, metodologias ativas, colaborativas e individuais. É importante ratificar que a história da construção de uma educação infantil de qualidade é uma proposta prevista em lei, desde a promulgação da Constituição Federal (1988), reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente



Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB)/1996, e mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular(BNCC)/2018.

O grande desafio torna-se, portanto, incorporar todos os preceitos propostos na BNCC, fazendo que as discussões cheguem às salas de aula remota, nesse contexto pandêmico, adaptando os currículos e tornando exequível o que se propõe nas discussões dos referidos documentos. Além da adaptação dos currículos, outros vetores são de extrema importância serem (re)analisados, quais sejam, projetos políticos pedagógicos (PPP), materiais didáticos, matizes de avaliações externas e a formação inicial e continuada de professores, justamente para que possa preparar o docente frente a situações adversas como as impostas pelo momento pandêmico.

Creio tratar-se de um considerável processo de mudança, não só do ponto de vista institucional e político, mas, sobretudo, cultural, que requer pesquisas empíricas e estudos teóricos de forma sistemática. Como construir novas estratégias didáticas que possam imprimir o significado da cidadania nas diversas dimensões da vida infantil, respeitando os direitos da criança como parte integrante de todo o processo? Destaca-se que a prática pedagógica na educação infantil, assim como o entendimento do que representa a vida da criança, constituem fontes de constantes preocupações e discussões por parte dos profissionais que deles fazem parte.

Além disso, apresenta-se a concepção da Educação Infantil pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o DCRC (Documento Curricular Referencial do Ceará). Esses documentos informam que as crianças terão que desenvolver habilidades em seis direitos de aprendizagem: convivência, brincadeiras, participação, exploração, expressão e autoconhecimento, e serão vivenciados cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

De acordo com a LDB, na seção II, sobre a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. **Art. 30.** A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até

três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. **Art. 31.** Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, p. 20).

Para tanto, podemos afirmar que toda criança em sala precisa de um professor formado e sensível às mudanças no mundo e às metodologias de ensino para estar sempre se capacitando [...] “um professor intelectualmente capaz e efetivamente maduro” (CUNHA, 1989, p. 158) para trabalhar com a especificidade dessa faixa etária, “pela vulnerabilidade da infância, pela sua forma global de apreensão do mundo e, conseqüentemente, de produzir conhecimento” (GOMES, 2003, p. 33).

Segundo Ostetto (2000, p. 18), “até 1996 não tínhamos uma legislação nacional que normatizasse a formação dos profissionais para atuar nas instituições de Educação Infantil, particularmente em creches”. Entretanto, graças às leis que embasam a Educação Infantil, como a LDB e a RCNEI, é dado um norte para a educação da área e também cobrada a formação, extinguindo-se a arcaica concepção de que, para ensinar crianças, bastava-se ter o “dom” ou “gostar de crianças”.

Assim, a profissionalização exige que o professor seja formado em Pedagogia para atuar até o Ensino Fundamental Anos Iniciais e obtenha a licenciatura para o Ensino Fundamental Anos Finais. Ao término dos cursos universitários, há um período de estágio e, em seguida, começa a prática desse professor. No entanto, há de se ponderar que o(a) professor(a), como qualquer profissional, nunca poderá ser compreendido como inacabado, ou seja, constantemente, deve ser atuante em seu processo de autoformação.

Com o fito de lançar novas luzes sobre o assunto, a pesquisadora Oliveira-Formosinho (2007) relata que a criança é um ser participante dos processos formativos na escola e defende uma pedagogia da infância que se dispõe da memória e da história para essa transformação, para se recentrar nas reinstituição de saberes, porque é uma construção sócio-histórica e cultural que em si mesma já transporta as sementes de uma nova construção. Nessa época, a autora deu início a discussões sobre uma “práxis de participação”, não apenas na transmissão de

saberes pelo professor que considerasse a criança um ser passivo. Desse modo, o professor precisa pensar criticamente nas suas ações, teorias e crenças arraigadas que trazem para o âmbito das instituições escolares.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), a formação inicial e continuada dos professores deve se basear em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. A dimensão do conhecimento está relacionada ao domínio dos conteúdos. A prática refere-se, a saber, criar e gerir ambientes de aprendizagem. Já a terceira dimensão, engajamento, diz respeito ao comprometimento do professor com a aprendizagem e com a interação entre os colegas de trabalho, as famílias e a comunidade escolar. Assim, para as crianças, buscam-se ampliar determinados requisitos necessários à adequada inclusão delas na sociedade como sensibilidade (estética e interpessoal), solidariedade (intelectual e comportamental) e senso crítico (autonomia, pensamento divergente) (OLIVEIRA, 2007).

Outra proposta de mudança na vida escolar é o tempo do planejamento – instrumento norteador da prática – pois esse instrumento tornou-se uma via para diminuir possíveis efeitos negativos que a mudança possa produzir e, assim, planejar antecipadamente as ações, de modo a envolver o sujeito nas experiências que promoverão mudanças. O sucesso da mudança também se deve à implicação dos sujeitos locais envolvidos diretamente no processo, visto que obter resultados positivos e transformar um processo, que pode ser doloroso em prazeroso, requer um conjunto de ações traçadas nessa direção (OLIVEIRA, 2002).

Segundo Zabala (1998), para aprimorar sua prática educativa, o educador não pode ser muito diferente dos outros profissionais que se movimentam em campos de grande complexidade. Assim, entende-se que a melhora de qualquer uma das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que nelas intervêm. Desse modo, o fato de os processos de ensino/aprendizagem serem extremamente complexos, não impede, mas torna mais necessário que os professores disponham e utilizem referenciais que ajudem a interpretar o que acontece em sala de aula.

Com o avançar da discussão, é possível perceber que o autor continua defendendo um aperfeiçoamento da prática educativa significativa; objetivo básico de todo educador (OLIVEIRA, 2002). Nesse contexto, entende-se esse

aperfeiçoamento como meio para que todos os estudantes consigam o maior grau de competências, segundo suas possibilidades reais. Assim, o alcance dos objetivos por parte de cada criança é um alvo que exige conhecer os resultados e os processos de aprendizagem que os alunos seguem. E, para melhorar a qualidade do ensino, é preciso conhecer e poder avaliar a intervenção pedagógica dos professores, de forma que a ação avaliadora observe concomitantemente os processos individuais e grupais, principalmente, em situações adversas, como o vivenciado nesse contexto pandêmico.

3 Metodologia

A presente pesquisa se utilizou de uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2011), contempla questões muito particulares, buscando compreender os significados relacionados à experiência subjetiva dos participantes sobre o fenômeno estudado, sendo relevante para a compreensão do universo, cultura e contexto no qual tais significações são produzidas.

O estudo foi realizado com docentes da Educação Infantil da capital e do interior do Ceará, no período de junho/2020, por meio de um questionário que foi submetido através de formulário do *Google Forms*.

O questionário foi aplicado a 50 docentes que lecionam na educação infantil, no qual 25 (50%) são da capital e 25 (50%) são do interior do Estado do Ceará. Destes, 44 (88%) possuem ensino superior completo e 6 (12%) ainda estão cursando o ensino superior. Os respondentes com ensino superior concluíram o curso entre os períodos de 1992 e 2020.1, com idade entre 21 anos a 53 anos.

O estudo dispensa utilização do comitê de ética dado que responde a resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde em seu parágrafo único “Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP” no inciso I que fala “pesquisa de opinião pública com participantes não identificados”.

4 Resultados e Discussão

Para entendermos melhor a formação na universidade e a desenvoltura desses docentes em relação às novas estratégias pedagógicas, foi feita a seguinte pergunta, em uma pesquisa realizada com uma amostra de 50 professoras da educação infantil, lotados em escolas do interior e capital do Estado do Ceará. Como metodologia aplicou-se um questionário, no qual constavam perguntas abertas e de múltipla escolha. Em um primeiro momento da pesquisa, buscou-se identificar/caracterizar os participantes. Como um dado importante identificamos que 78% dos entrevistados possuem entre 5 e 10 anos de experiência; tivemos a identificação de 10% entre 11 e 20 anos de experiência e apenas 2% atuam na docência há pelo menos um ano. Assim, pode-se classificar o grupo pesquisado, em relação à experiência no magistério como heterogêneo e essa identificação nos apresenta uma leitura mais complexa dos resultados.

Nesse contexto, a principal estratégia adotada por 47 professores foi à elaboração de materiais digitais por meio das redes sociais, destacando videoaulas gravadas e divulgação de link de materiais disponíveis em sites. Também, 45 professores produziram material de apoio aos seus alunos, destinado a auxiliar a aprendizagem dos conteúdos a serem utilizados em suas casas.

Como meio de auxiliar esse novo olhar para as aulas remotas, todos os participantes da pesquisa fizeram materiais com orientações às famílias, objetivando norteá-las quanto aos procedimentos diante das aulas remotas.

Contudo, outra estratégia utilizada foi entregar aos pais atividades impressas para os alunos realizarem em casa como meio de fixação dos conteúdos. O ensino a distância se caracteriza por utilizar as novas tecnologias para disseminar, pedagogicamente, educação e conhecimento em um ambiente virtual. Diante desse contexto, apenas 36 professores realizaram aulas ao vivo, ou seja, on-line, ou seja, 76% dos professores é um número significativo de docentes utilizando ferramentas digitais para o ensino.

Segundo Oliveira (2016), todas as etapas da Escola Básica estão repensando sua forma de trabalhar o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, busca-se atualizar o pensamento da autora para o contexto do ensino remoto emergencial. Ademais, conforme o apresentado na investigação, para 46 dos



participantes dessa pesquisa o trabalho pedagógico modificou a sua rotina escolar por meio das aulas remotas, dentre esses 46 participantes; 38 docentes afirmaram possuir dificuldades em adaptar-se a esse novo tipo de ensino. Ressaltamos, ainda, as dificuldades que surgiram no decorrer da elaboração das aulas remotas, no qual 36 participantes salientaram que não possuíam habilidade no uso das tecnologias digitais; 40 professores não tiveram o apoio pedagógico. Importante destacar, também, que 38 professores ressignificaram a sua prática pedagógica; 43 professores tiveram que readaptar o planejamento anual e 40 professores destacaram a importância da receptividade das aulas remotas para com a criança apresentando assim ações efetivas em relação ao ensino remoto.

A Educação Infantil, de acordo com o Art. 29 da Lei Educacional Nacional, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Evidencia-se então que as práticas de planejamento e readaptação das aulas presenciais para as remotas busquem contemplar o desenvolvimento infantil em sua essência.

De acordo com Lima e Santos (2018), “a educação surge como instrumento indispensável para que a humanidade consolide os valores morais e os princípios éticos que devem reger as relações numa sociedade justa e igualitária”. Nesse sentido, o papel docente torna-se fundamental no processo educativo e principalmente no que refere-se a mudança e responsabilização que o professor precisa executar ao deparar-se com situações desafiantes como o ensino remoto apresentou para a educação infantil.

Diante dos aspectos citados acima, 46 professores salientaram que repensar as estratégias educacionais é uma das dificuldades que surgiram no decorrer da elaboração das aulas remotas, pois exige uma maior responsabilidade que é dar continuidade ao aprendizado das crianças. Ausubel (1980) destaca dois pontos importantes para que ocorra a aprendizagem. O primeiro ponto refere-se ao material utilizado que deve ser significativo, e o segundo, refere-se à necessidade do aluno se manifestar positivamente para relacionar o novo material à sua cognição.

É necessário escolher e estabelecer uma rotina semanal para o desenvolvimento das atividades e da autonomia da criança/aluno, bem como,

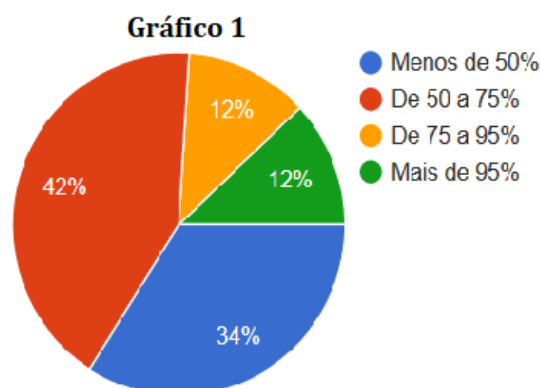
auxiliar na organização da família para programar os momentos diários direcionados ao estudo e as aulas remotas. Para a organização do tempo com os alunos, ou seja, a aplicabilidade da rotina semanal, dos 50 entrevistados, 43 professores mantiveram o conteúdo das disciplinas; 49 professores propuseram novas experiências de aprendizagem; 47 dividiram o tempo entre conteúdo, orientação e outros temas; 48 gravaram as videoaulas e 43 priorizaram as atividades do livro didático.

Ademais, é importante destacar que, nesse contexto, como esse contato está acontecendo nesse momento. No qual o professor não possui contato diário com os alunos, isso os obriga a ajustarem os instrumentos de trabalho e o modo de construir um espaço de aprendizagem. Nesse sentido, reflete-se: Será menos conteúdo a ser ministrado? E como estreitar esses relacionamentos a distância com as crianças? Pode-se refletir também que será esse modelo de aulas remotas realmente favorece a aprendizagem?

Assim, faz-se urgente modificar a concepção de formação como transmissão de conteúdos e técnicas, na qual há um sujeito que aprende e o outro que ensina e que se deve existir uma relação dialógica entre os sujeitos e os relevantes aprendizados e conhecimentos inseridos na ação educativa (PENA, 2017).

O momento reforça a necessidade de ir além da aula expositiva, pois nem todos os alunos estão ao mesmo tempo na escola. Temos que valorizar muito mais o momento presente com eles para sanar suas dúvidas e ansiedades causadas pelo novo momento. Ademais, quando se trata de educação à distância, um ponto preocupante é a frequência dos alunos nas videoaulas.

Gráfico 1. Frequência dos alunos nas videoaulas.



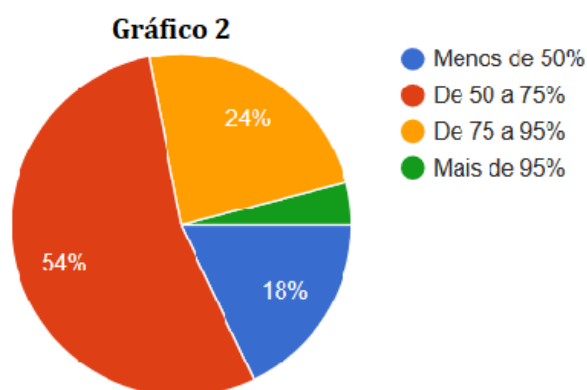
Fonte: Elaboração dos autores (2021).

O Gráfico 1 apresenta que 66% dos participantes com frequência acima de 50% às aulas no qual consta uma boa frequência de acesso as videoaulas e outras atividades desenvolvidas remotamente pelos docentes.

Além disso, outra estratégia desenvolvida pelos professores da educação infantil foram as aulas *on-line* em que 20 (40%) professores destacaram que a frequência é menor que 50% da turma, 24 (48%) professores destacaram que a frequência é entre 50 a 75% da turma, 5 (10%) professores destacaram que a frequência está entre 75 a 95% da turma e apenas 1 professor destacou que a frequência está acima de 95% da turma.

Sendo assim, é fundamental considerar que a atividade educativa como ação intencional orientada para a ampliação do universo real da criança, não foi contemplado pelos docentes. Destaca-se que lhe sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade habilitando-as a agir sobre elas de modo transformador. Nesse sentido, será que as crianças que não estão frequentando as aulas estão com dificuldades de acesso à internet ou à outros equipamentos tecnológicos? Contudo, o Gráfico 2 nos mostra que há uma grande participação na concretização das tarefas remotas pelas crianças.

Gráfico 2. Realização das atividades propostas pelos professores para os alunos.



Fonte: Elaboração dos autores (2021).

Nesse sentido, cabe ao professor o dever de articular o conceito, a teoria e a prática de acordo com o tema a ser abordado na aula, promovendo intervenções pedagógicas para alcançar o objetivo do método utilizado em seu planejamento. É importante que o professor tenha consciência que as intervenções devam favorecer

o destaque das habilidades diferenciadas dos alunos e promover aos alunos que essas habilidades sejam evidenciadas.

Para Imbernón (2010), uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de resolução, assim, é normal que as atenções se voltem para a formação contínua. Logo, é necessária a ampliação da formação dos professores e também a sua qualificação para o desempenho efetivo das especificidades pedagógicas (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos entre outras). Na pandemia, esse processo de formação continuada esteve atrelado paralelamente à ação do docente que teve pouco espaço para uma ação reflexiva no ambiente remoto.

Durante a troca de informações entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o professor precisa assumir uma postura que demonstre empatia e respeito em relação às crianças. A pesquisa nos mostra que dois professores salientam que a relação professor/criança mudou, pois sentem falta do “olho no olho”, ou seja, a afetividade é um processo importante no ensino infantil.

Ademais, outro ponto em destaque nas respostas ao questionário foi a indagação sobre como o profissional percebia a relação dela professora com as crianças diante das aulas remotas. Destaca-se uma boa estratégia no qual 5 professores afirmaram começar a aula remota com uma pergunta geral para os alunos responderem sobre como estão se sentindo, pois é necessário que os alunos se sintam acolhidos nesse momento difícil. No questionário houve outro ponto, para a indagação anterior, que é motivar os alunos a participarem e acompanharem a aula durante o encontro síncrono.

Levando-se em conta o grau de importância do vínculo do professor com os pais no processo de formação do aluno nas aulas remotas, exige a dialogicidade, cujos princípios da educação, conforme Freire (2007) se façam presentes através do amor, da humildade, da fé nos homens, da esperança e do pensar crítico, elementos primordiais para que as expectativas em relação à aprendizagem sejam supridas e o relacionamento entre as pessoas se construa na sala de aula, principalmente por se tratar de um espaço virtual.

A pesquisa ressalta que a relação professor/pais, nesse período de pandemia, sobre a indagação de como é hoje o vínculo da professora com os pais? As respostas que destacamos são “*no começo foi difícil a comunicação*” e “*tivemos que nos aproximar mais da família, pois com esse contato direto ajudou muito para a realização do nosso trabalho*”. Após alguns contatos e orientações aos pais, os professores relatam que hoje estão unidos, eles estão mais atuantes, mais comunicativos, há uma parceria e aumentou o vínculo entre os mesmos.

Outrossim, no formulário houve a seguinte indagação: como você consegue perceber a execução das atividades propostas por parte das crianças/alunos? Algumas respostas podem ser sintetizadas em uma perspectiva que a devolutiva das atividades sugeridas pelos professores é um ponto bastante importante para haver um *feedback* em relação a aprendizagem dos alunos e uma constatação se os objetivos foram alcançados. A verificação é feita por meio de vídeos, imagens que os pais postam no grupo do *whatsapp* e nas aulas *on-line*. Diante desse *feedback*, os professores fazem suas observações e seus registros através de uma ficha avaliativa e individual. Na pesquisa, não foi expresso o que os professores fazem quando detectam que um aluno não conseguiu compreender o conteúdo.

Conforme Perrenoud (2000), o professor deverá ser um facilitador e criar circunstâncias de aprendizagem para que o desenvolvimento integral da criança seja consolidado. Quanto à avaliação, o professor consegue diagnosticar a aprendizagem da criança nas aulas remotas por meio da interação nas aulas *on-line*; nas videoconferências; por meio da frequência; da observação durante as aulas; por intermédio do conhecimento prévio do aluno em que o professor inicia a aula *on-line* fazendo perguntas; através do *feedback* das atividades e vídeos que são enviados aos professores; por meio de videochamadas para dialogar tanto com os pais, quanto com os alunos. Para Oliveira et al. (2017, p. 8), a avaliação do desempenho escolar para a Educação Infantil é “a fase crucial para crianças, pois pode acarretar pontos positivos e negativos para o posterior desenvolvimento dos educandos, tanto no desenvolvimento motor quanto no cognitivo e socioafetivo”.

Alguns professores disseram que consideraram difícil o ato de avaliar seus alunos na modalidade à distância e que estão esperando o retorno das aulas presenciais para que possam realizar essa etapa tão importante do processo ensino-

aprendizagem, embora o Art. 31 da LDB, assegure que “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Diante dos desafios surgidos para os profissionais da educação infantil, diante do uso das tecnologias e das aulas à distância, houve um crescimento educacional que foi destaque nas falas dos professores, tais como: “*A busca pelo novo, a inovação na ação de ensinante, a ressignificação, a empatia, só cresci como pessoa e profissional*”; “*A mudança aconteceu rápido e foi difícil me adaptar e aprender a utilizar a tecnologia a meu favor. Hoje me sinto mais preparada para enfrentar novos desafios. Vejo a importância do olhar durante a aula e o retorno aos pais sobre as observações durante as aulas*”. Nesse sentido, a capacidade de se adaptar; experimentar novas maneiras de ensinar e aprimorar os conhecimentos tecnológicos; adquirir novas experiências com as mídias digitais atingindo um maior número de crianças; um novo olhar para as pesquisas através da internet; a capacidade de adaptar e aprender uma nova maneira de ensinar, direcionar e mediar os saberes ao aluno e enfrentar novos desafios. Ressaltando, ainda, a importância do olhar durante a aula e o retorno aos pais referente às observações feitas sobre as crianças através das atividades e das aulas *on-line*.

Dentre as novas atribuições e características desses docentes em seus novos desafios, também se faz necessário que o professor seja capaz de doar-se, pois exige mais disponibilidade, mais tempo, mais compromisso, mais organização, atenção para com os alunos e os pais para que se possa obter os objetivos do ensino nas aulas remotas.

Destarte, as palavras-chave são caminhos para gerar um teor de grande significado no crescimento pessoal e profissional dos docentes nas quais merecem destaque a partir do relato livre no questionário, são elas: Reinventar; Renovação; Formação Continuada; Uso das Tecnologias trilhas formativas que precisam ser vivenciadas no campo da formação inicial.

Desse modo, algo que deve ser repensado é o modelo de formação continuada docente, especificamente do pedagogo, com módulos, em que todos vão discutir e incluir as práticas remotas como pauta nos quais se tornam implicações para o presente. Ademais, a avaliação feita em relação às práticas pedagógicas dos

professores de EI nesse período de pandemia é que houve uma efetiva readaptação ao novo; uma ajuda mútua entre toda a comunidade escolar fazendo que essa ação atitudinal estabeleça uma diferença nas práticas pedagógicas. Inferem-se na análise das práticas das professoras que o uso e o domínio da tecnologia foram os primeiros passos para realizar e gerir ações de ensino.

Consoante ao exposto, Chaves (2015) reforça que a formação não é engessamento, já que está relacionada com as formas de ação, e, para se pensar em formação, o docente precisa refletir sobre seu processo de autoformação, a partir de seu contexto de trabalho e de suas necessidades: “o que preciso para a minha formação?” (CHAVES, 2015, p. 105). Assim, colaborando com a criatividade na busca de propor algo novo e diferente para a participação das crianças através de um vídeo, por exemplo, apenas demonstra o constante aprendizado realizado pelas profissionais da EI.

Entende-se que os docentes que lecionam na Educação Infantil são profissionais com formação que ocorra no âmbito da Pedagogia, exigindo destes uma ampla compreensão em relação ao currículo e em relação aos direitos de aprendizagem das crianças.

5 Considerações finais

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz ao que se propõe à educação a distância, é necessário dispensar atenção especial aos docentes dentro do projeto pedagógico, uma vez que cabe a eles a responsabilidade de dinamizar as relações interpessoais e as práticas didático-pedagógicas de modo a garantir a eficiência e a qualidade do ensino nessa modalidade educacional.

Dessa forma, entendendo que a educação e tudo aquilo que envolve o processo educativo se insere como um dos pilares na promoção do desenvolvimento humano, enquanto estratégia de transformação social, haja vista que o processo de inclusão nas sociedades contemporâneas passa pela apropriação de determinados conhecimentos e linguagens que permitem a esses sujeitos dialogarem com suas respectivas realidades e contextos, compreendemos a extrema relevância da



educação a distância, em que sejam estimuladas por meio dela práticas e metodologias voltadas a aprendizagem.

Uma das questões centrais a se ratificar em relação à educação é entender que os processos pelos quais ela se configura, em diversos contextos históricos e socioculturais, possui influências sobre os sujeitos inseridos nessa ação e como esses modelos e métodos de educação se estabelecem em âmbito social, tendo nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) o seu relevante papel dentro dessa ação, por utilizar-se de artifícios que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Nesse sentido, é preciso aprender que é na formação inicial que se precisa construir uma pedagogia participativa, que também se constitui, prioritariamente, no centro interativo da formação profissional e da educação de crianças em creches e pré-escolas. A experiência cria interatividade entre o aprender da criança (ser em formação) e o aprender do adulto (sempre se reinventando), ou seja, traz a aprendizagem da criança para o âmago da aprendizagem do adulto.

Dessa forma, podemos perceber que a modalidade de ensino a distância, bem mais que a modalidade presencial, necessita de um trabalho coletivo comprometido, em sintonia, cujos envolvidos desempenham suas diferentes funções atuando para o êxito coletivo e cujo maior objetivo é reunir, compartilhar, colaborar e aprender juntos no mesmo ambiente virtual.

Referências

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AQUINO, Pedro Neto Oliveira de; MARTINS, Cristiane Amorim. As múltiplas linguagens na educação infantil. **Educação & Formação**, v. 3, n. 9, p. 36-54, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.211>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº5/2005 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf Acesso em: 20 set. 2020.



BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://secon.udesc.br/leis/ldb/ldb5cap2.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL, **Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores**. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, 1999.

Carta aberta da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação, sobre a EaD na Educação Infantil: Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Carta-Aberta-ao-CNE.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2020.

CHAVES, Edlane de Freitas. **A Relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professores da Educação Infantil em um município do Ceará**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GOMES, Marineide de Oliveira. **As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”**. 2003. 62p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, Juliana dos Santos; SANTOS, Gilberto Lima dos. Valores, educação infantil e desenvolvimento moral: concepções dos professores. **Educação & Formação**, v. 3, n. 2, p. 153–170, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i8.275>

MACHADO, M. L. **Educação infantil e currículo**. Caxambu, 1996. (Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPEd).

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MOTA, Maria Braga. **Integração curricular: proposta de superação da fragmentação do currículo na formação do pedagogo**. Currículo: diálogos possíveis. Alice Nayara dos Santos e Pedro Rogério (organizadores). Fortaleza: Edições UFC, 2013.



OLIVEIRA, Klístenes. Braga et al. **Avaliação do Contexto de Ensino-Aprendizagem da Educação Física no Ensino Infantil e Fundamental I**. In: VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional – Avaliação e seus espaços: diálogos e reflexões, Fortaleza: UFC, 2017.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes Nacionais?** In: BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file> Acesso em: 2 jan. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

PENA, Alexandra Coelho. Formação de professores de educação infantil: memória, narrativa e intezza. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 72-86, 2017. DOI: <https://doi.org/10.25053/edufor.v2i4.1933>

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Convite à viagem. Porto Alegre, Artmed, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ⁱ **Lindolfo Ramalho Farias Júnior**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6621-5862>
Licenciado em Letras. Professor na Rede Estadual do Ceará. Professor no Centro
Universitário Christus. Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE).
Contribuição de autoria: escrita, discussão dos resultados e revisão do texto.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6879903677363185>.
E-mail: lindolfo.junior@aluno.uece.br

ⁱⁱ **Hebe Mara dos Santos Vieira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-001-8137-663X>
Licenciada em Matemática. Professora na Rede Estadual do Ceará. Especialista no
ensino da Matemática.
Contribuição de autoria: escrita, análise dos resultados e revisão do texto.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5707769322801399>
E-mail: hebevieira@gmail.com

ⁱⁱⁱ **Francisco Leustene dos Santos Vieira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6542-4715>
Graduado em Comunicação Social. Secretário do Curso de Licenciatura em
Ciências Biológicas –EaD da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta
do Brasil – UAB/Capes. Especialista em Educação a Distância.
Contribuição de autoria: redação e revisão do texto.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2266897170908889>
E-mail: leustene.vieira@aluno.uece.br

Como citar este artigo (ABNT):

FARIAS JÚNIOR, L. R.; VIEIRA, H. M. S.; VIEIRA, F. L. S. Avaliação das práticas pedagógicas de professores da educação infantil no período pandêmico. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 2, n. 1, p. e021006, 2021. <https://doi.org/10.51281/impa.e021006>

