



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS-
INGLÊS**

MICAELI MEDEIROS BISPO

**IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PARTICULAR DO
ESTADO DE SERGIPE**

SÃO CRISTÓVÃO

2022

MICAELI MEDEIROS BISPO

**IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PARTICULAR DO
ESTADO DE SERGIPE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Federal de Sergipe, como um dos pré-requisitos para a obtenção do grau de Licenciada de Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elaine Maria Santos

**SÃO CRISTÓVÃO
2022**

Resumo

O presente artigo documenta os impactos e consequências que surgiram durante a pandemia de COVID-19 após a aplicação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na educação infantil, fase que tem como principais eixos estruturantes da prática pedagógica as brincadeiras e interações. A pesquisa tem caráter exploratório e coletou dados por meio de um questionário *online* a respeito da perspectiva dos professores e assistentes educacionais de uma instituição de ensino particular de Sergipe em relação à experiência remota e o retorno ao ensino presencial com essa faixa etária. Foi possível analisar os planos de apoio e capacitação postos em prática pela instituição, as estratégias desenvolvidas pelas professoras para lidar com as limitações impostas pelo ERE e as dificuldades e consequências enfrentadas pelas professoras durante e após a realização do ERE. Constatou-se que esse formato trouxe diversas transformações e adaptações na forma de ensinar, sobretudo acerca das tecnologias digitais, e possibilitou a continuidade do ensino e a manutenção dos vínculos estabelecidos pelas crianças no ambiente escolar. Porém, essa prática exige estudos específicos, a fim de evitar problemas semelhantes aos identificados neste trabalho, como os riscos à saúde pública, adoecimento da classe docente e contribuição para a manutenção da desigualdade social.

Palavras-chave: Ensino Remoto. COVID-19. Educação Infantil.

Abstract

This paper documents the impacts and consequences that emerged during the COVID-19 pandemic with the implementation of Emergency Remote Teaching (ERT) in early childhood education, an age group that has playing and interacting as the main part of the pedagogical practice. This research collected data through an online questionnaire about the perspective of teachers and teacher assistants from a private school in Sergipe about their experience in ERT and the return to face-to-face teaching. It was possible to analyze the types of training and support provided by the school, the strategies developed by teachers to deal with the limitations imposed by ERT and the difficulties and consequences faced by the teachers during and after ERT. It was found that this format brought several transformations and adaptations in the way of teaching, especially when it comes to digital technologies, and enabled the continuity of teaching and the maintenance of the bonds between children and their school environment. However, this practice requires specific studies so that problems like the ones found in this work can be avoided, such as risks to public health, illness of the teachers and contribution to social inequality.

Keywords: Remote Teaching. COVID-19. Children Education.

1 INTRODUÇÃO

Com a pandemia de COVID-19, que passou a atingir o Brasil desde março de 2020, algumas medidas foram tomadas pelos órgãos públicos para evitar a propagação do vírus. Entre elas, o art. 4º do Decreto n.º 40.567, de 24 de março de 2020, que explicitava que todas as atividades educacionais de escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada, deveriam ser suspensas no Estado de Sergipe. As escolas foram completamente fechadas, impossibilitando que as aulas continuassem de forma presencial. Assim, novas estratégias precisaram ser desenvolvidas, para que a educação infantil não fosse completamente suspensa por tempo indeterminado, com o objetivo de amenizar as consequências do distanciamento social no desenvolvimento de crianças de 02 a 06 anos. Nesse contexto, era primordial que as crianças pudessem retornar às atividades o mais rápido possível, levando-se em consideração que, em muitos casos, o afastamento das escolas prejudicaria não somente o rendimento dos alunos como também os processos de socialização. No entanto, os cuidados com a saúde precisavam ser a prioridade.

Pesquisas em torno desse tema são relevantes para que as experiências sejam documentadas e contribuam para futuras possíveis situações que exijam novamente medidas de isolamento ou distanciamento social. É necessário pesquisar os resultados dessa adaptação repentina na qualidade do ensino e nas condições de trabalho de professores da primeira infância, fase em que as crianças ainda não possuem domínio da leitura/escrita e de canais de tecnologia. Desse modo, será possível identificar e discutir se houve impactos causados pelo ensino remoto emergencial na educação infantil, sob a perspectiva das professoras envolvidas, no contexto de uma escola particular do Estado de Sergipe. É essencial, também, a observação das estratégias adotadas durante esse período pelas profissionais envolvidas para amenizar ou lidar com esses possíveis impactos, para que, em caso de ocorrência de novas situações de emergência que necessitem de isolamento social, haja experiências anteriores documentadas, nas quais futuros profissionais possam apoiar seus procedimentos.

Nesse contexto, o presente trabalho foi pautado em uma metodologia qualitativa, de caráter exploratório, pois busca identificar se o período de ensino remoto emergencial causou impactos e perdas para a educação infantil, com a possibilidade de indicação desses reflexos, para que se torne possível uma análise mais detalhada a respeito do que está sendo pesquisado, de modo que algumas hipóteses possam ser analisadas e discutidas. É importante destacar que a pesquisa exploratória “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002. p. 41).

O artigo também está apoiado no método de pesquisa quantitativo. A importância da pesquisa quantitativa no presente texto se dá pela necessidade de recolher dados matemáticos para que se possa identificar quantos são, qual a frequência e qual a gravidade dos impactos e perdas ocasionados durante o período remoto emergencial na educação infantil. Para Fonseca (2002), a pesquisa quantitativa pode descrever causas de um fenômeno e relações entre variáveis através da linguagem matemática. No entanto, é imprescindível que haja uma análise dos dados coletados para que se possa investigar possíveis impactos do período pesquisado que não possam ser quantificados, justificando a indispensabilidade do método qualitativo, que, segundo Gerhardt e Silveira (2009), centra-se na compreensão e explicação.

O campo destinado para a pesquisa é uma escola pertencente a uma rede particular de ensino situada no Estado de Sergipe, destinada à educação infantil, com turmas de faixa etária entre 02 e 06 anos de idade. O corpo docente é composto exclusivamente de professoras do sexo feminino, com idades entre 23 e 46 anos e formação nas áreas de Letras e Pedagogia. Desse grupo, 15 professoras serão entrevistadas. A escolha do campo se deve ao fato de que a instituição está em funcionamento desde os primeiros meses da pandemia, passando pelas modalidades remota, híbrida, semipresencial até o retorno completamente presencial, o que possibilitou um período mais longo de contato com o problema pesquisado. É importante ressaltar que a identidade da instituição, assim como a da equipe docente, foi mantida em sigilo, a fim de preservar a imagem dos participantes.

Para explorar o problema, fez-se necessária uma investigação acerca do Ensino Remoto Emergencial (ERE), assim como suas principais diferenças em relação ao sistema de Educação à distância (EAD) e ensino presencial. Para melhor compreensão acerca das modalidades e seus objetivos, foram consultadas as

produções de Hodges et al (2020) e Ross et al (2020); para delimitar a pesquisa, foram analisados os textos de Gonçalves e Britto (2020) e Ross (2020), trazendo enfoque ao ERE na educação infantil e suas consequências, observando experiências já documentadas anteriormente. Estas consultas possibilitaram maior familiaridade com o problema e, por meio da tabulação de dados coletados a partir de um questionário escrito, pudemos investigar se essas consequências, positivas ou prejudiciais, estão presentes no contexto de Sergipe.

O questionário foi aplicado pela plataforma *Google Forms* após a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi lido e assinado por todas as participantes e contou com questões de respostas de múltipla escolha para a coleta dos dados quantitativos e questões mais livres, para que as respostas não fossem induzidas, a fim de coletar dados a respeito das estratégias adotadas pelas professoras e pela escola para apoiar essas profissionais, como treinamentos específicos, apoio tecnológico, psicológico, etc.

2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: DIFERENÇAS E AJUSTE DE EXPECTATIVAS

Devido ao agravamento da pandemia de COVID-19, muitas instituições precisaram interromper suas atividades presenciais a fim de reduzir a propagação do vírus, incluindo escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada (BRASIL, 2020). Com essa suspensão, foi necessário desenvolver estratégias para dar continuidade ao processo de ensino nas instituições educacionais. Uma das estratégias adotadas foi a adaptação das atividades pedagógicas desenvolvidas presencialmente para o formato *online*: o ensino remoto emergencial (ERE).

O ERE, que passou a ser aplicado a princípio nas instituições particulares até ser aderido pela rede pública, tem o objetivo de promover suporte educacional temporário aos estudantes impossibilitados de frequentar suas aulas regulares (HODGES et al., 2020) e, considerando a urgência da ocasião, era necessário que essa adaptação fosse feita o mais rápido possível, a fim de minimizar os possíveis danos causados pela suspensão total das atividades educacionais presenciais, o que exigiu ação rápida dos profissionais responsáveis pelos planejamentos de tais atividades. Assim, profissionais das redes pública e privada de todo o país tiveram que repensar e se preparar em tempo recorde para essa mudança.

Levando em conta o tempo limitado e diversos outros fatores que não só estavam presentes durante a pandemia, mas podem surgir diante de outras situações de emergência, era necessário que houvesse uma mudança de expectativas em relação à adesão das instituições educacionais ao ERE, pois a necessidade do distanciamento social foi súbita e demandava uma ação imediata: “tanto professores quanto estudantes escolheram e se prepararam para que o curso acontecesse na modalidade presencial e com recursos somente para esta” (GACS; GOERTLER; SPASOVA; 2020, p. 3). Já a modalidade EAD, segundo Hodges et al. (2020), existe para que seja criado um ambiente de aprendizagem com todos os recursos necessários e profissionais devidamente treinados, exigindo um planejamento feito com uma antecedência de seis a nove meses, que não é viável em uma situação de emergência. Os autores afirmam que a educação presencial não obtém sucesso porque as aulas são boas, mas porque existe um sistema pleno desenvolvido especificamente para promover apoio formal, informal e social aos estudantes. Ou seja, não seria possível transferir esses fatores para a modalidade *online* de forma repentina, como acontece em situações que demandam a aplicação do ensino remoto emergencial como forma de dar continuidade ao ensino.

Posto isso, é possível afirmar que algumas das principais diferenças entre o ERE e o EAD são consequências dos diferentes objetivos de cada modalidade, do tempo de planejamento e dos recursos disponíveis para docentes e discentes. Durante a pandemia, o impacto da ausência de recursos e preparação para o ensino remoto ficou visível, não só pelo caráter emergencial dessa modalidade de ensino, mas também por uma razão socioeconômica e de ausência de resoluções governamentais, evidenciando ainda mais a disparidade entre as redes pública e privada de ensino.

De acordo com uma pesquisa publicada no G1 (2020), cerca de 89% dos docentes da rede pública nunca tiveram experiência com ensino *online* e, entre esses, 42% não receberam treinamento e tiveram que aprender tudo por conta própria, fazendo com que a carga horária docente aumentasse sem que houvesse aumento de salário. Para os discentes das instituições da rede pública de ensino no Brasil, a ausência de recursos foi um fator determinante para a participação nas aulas remotas, acesso ao material e estudo individual dos conteúdos. Segundo dados do IBGE (2021), 55% dos discentes da rede pública não possuíam computadores ou acesso à internet para as aulas remotas, enquanto na rede particular esse número cai para

10%. Esses fatores evidenciam que parte das dificuldades enfrentadas durante o período de aplicação do ERE podem estar mais associadas a questões sociais do que ao formato *online* em si.

Alguns desses desafios enfrentados por escolas, profissionais da educação, estudantes e familiares responsáveis pelos estudantes diante do cenário pandêmico e de ausência de auxílio educacional foram intensificados na educação infantil, fase em que os alunos ainda não possuem total autonomia para o uso de ferramentas tecnológicas e as atividades remotas não são recomendadas por alguns autores por acarretarem em perdas significativas na socialização, interação, convivência com as diferenças, entre outros fatores (LINHARES, 2020).

3 ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A educação infantil, primeira fase da educação básica, abrange um grupo de indivíduos com idades entre 0 a 5 anos e 11 meses, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). No Brasil, essa faixa etária é classificada como primeira infância, conforme descrito no Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016) e tem como direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988 o acesso à educação infantil, que vai desde a creche até a pré-escola, tendo como objetivo, segundo a LDB, Lei n o 9.394/1996 “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, s/p).

A BNCC (2017) considera que, nessa fase do desenvolvimento, o processo de aprendizagem ocorre principalmente por meio do contato face a face, tendo as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica, pois esse processo facilita a realização de descobertas, convivência com as diferenças e a construção de conhecimentos sobre si, os outros e o mundo social e natural em que vivem. O Núcleo Ciência Pela Infância (NCPI) destaca, também, a importância do estabelecimento de vínculos afetivos e emocionais nessa etapa entre os profissionais, as crianças e suas famílias, sugerindo que “para que os vínculos se estabeleçam, os adultos devem ser fontes de segurança e acolhimento para as crianças, de modo que elas construam uma base segura” (NCPI, 2016). Ao abordar a necessidade da criação de vínculos afetivos no desenvolvimento infantil, Anjos e Pereira (2021, p. 3) enfatizam que a pandemia acentuou “a necessidade da criança ser considerada como uma

responsabilidade de toda a sociedade”, sugerindo que o cuidado direcionado à infância seja tratado de forma mais ampla, passando pela comunidade como um todo. Para assegurar que a responsabilidade relacionada ao cuidado e ao ensino de crianças seja coletiva, é preciso refletir sobre os direitos dos adultos envolvidos nesse processo, como seus familiares e profissionais da educação (CRUZ; MARTINS; CRUZ, 2021).

Em um contexto em que se aplica o Ensino Remoto Emergencial (ERE) na educação infantil, um dos cuidados especiais a se tomar na hora de garantir o direito dos docentes e familiares das crianças diz respeito ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), à possibilidade de acesso a essas ferramentas e à habilidade de manuseá-las, inclusive para os docentes que, além de possuírem baixos salários (GATTI e BARRETO, 2009), o que pode dificultar a aquisição de ferramentas tecnológicas, também tiveram um aumento significativo da carga horária e das tarefas exercidas durante a pandemia de COVID-19 (CNTE, 2021), dificultando a disponibilidade para treinamentos específicos que facilitariam a manipulação dos meios tecnológicos necessários para planejamento e execução das atividades remotas.

Cerca de 4,8 milhões de crianças ficaram sem acesso a atividades escolares de qualquer gênero durante a pandemia, com a identificação de um aumento significativo na sobrecarga familiar. É importante salientar o agravamento dessa sobrecarga, ao considerar a desigualdade de gênero no Brasil, já que, segundo dados da PNAD (2015), cerca de 83,8% (8,6 milhões) crianças consideradas na fase da primeira infância têm mulheres como suas principais responsáveis. O aumento no número de mulheres assumindo o protagonismo na sociedade é atestado em várias frentes, como, por exemplo, nos dados levantados pela OMS, no qual é destacado que cerca de 70% do corpo de enfermeiros na linha de frente do combate à COVID-19 era composto por mulheres (OPAS, 2020). Como essas mulheres estão mais expostas à vulnerabilidade, o excesso de tarefas destinado à figura materna é intensificado, o que dificulta ainda mais o auxílio às crianças inseridas no ensino remoto.

Não é comumente recomendado o uso de recursos digitais na primeira infância por apresentar riscos à saúde física e psicológica das crianças. Segundo orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), é recomendado que até os dois anos de idade, as crianças tenham pouca ou nenhuma exposição ao uso de telas,

enquanto para crianças na faixa etária de três a cinco anos de idade, a sugestão é que essa exposição não ultrapasse o limite de uma hora por dia (OMS, 2019).

Assim, um dos grandes desafios enfrentados durante a fase de transição das atividades presenciais para remotas pelos profissionais responsáveis pela educação infantil e por toda a sociedade foi encontrar uma forma de executar o direito fundamental de todas as crianças à educação, sem acarretar prejuízos à saúde física e ao desenvolvimento desses indivíduos e aos direitos de seus familiares (especialmente as mães) e trabalhadores da educação. Com todas as atividades presenciais suspensas de forma repentina (BRASIL, 2020) e as dificuldades enfrentadas por docentes, instituições e responsáveis legais, buscava-se, então, uma forma de reduzir os danos causados pelas medidas de isolamento tomadas, a fim de conter a propagação do vírus, mantendo o vínculo entre a criança e a escola vivos.

Por esta razão surge, em 28 de abril de 2020, o Parecer CNE/CP nº 05, que permite o desenvolvimento de atividades escolares não presenciais, com o objetivo de reduzir a carga horária a ser repostada após o final da situação de emergência e estabelecer a manutenção da rotina escolar (BRASIL, 2020). De acordo com Anjos e Francisco (2021), as atividades não presenciais aplicadas por meio das TDICs também podem ser utilizadas como uma forma de manutenção de vínculos entre estudantes, professores e instituições de ensino, permitindo a continuidade do processo de aprendizagem, dentro do possível, e das relações que essas crianças estabelecem com colegas e profissionais da instituição. Ainda, Cardoso, Ferreira, Barbosa (2020, p. 42) afirmam que “é inegável que o ensino virtual durante a pandemia traz benefícios aos estudantes que têm acesso”, os autores apontam as mesmas razões, reforçando as vantagens do ensino remoto em uma situação de emergência e a importância do acesso às ferramentas e informações que viabilizam essa forma de ensino.

Deste modo, a Carta Brasileira para Cidades Inteligentes (BRASIL, 2021) propõe a inclusão digital como forma de redução da desigualdade social, tendo como um dos principais objetivos a promoção do acesso igualitário à internet de qualidade para todas as pessoas. O acesso democrático à internet e às tecnologias digitais pode ser considerado, então, não só como um dos principais fatores possibilitadores de acesso à educação em tempos de emergência, mas, conforme a BNCC (2018), as tecnologias digitais estão incluídas em duas das competências estipuladas,

estimulando o uso de diferentes linguagens, o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A qualidade do trabalho realizado na educação infantil tem trazido grandes desafios e responsabilidades à sociedade há muito tempo. O agravamento da pandemia de COVID-19 e as consequentes medidas de segurança e distanciamento social fizeram com que surgissem novas preocupações, entre elas a necessidade de dar continuidade ao processo de ensino infantil sem provocar prejuízos para a saúde das crianças, suas famílias e profissionais da educação. O Parecer nº 5/2020 aprovado pelo Conselho Nacional de Educação orientava as instituições de ensino a reorganizar o calendário escolar, possibilitando a aplicação de atividades não presenciais com a finalidade de cumprir a carga horária mínima anual estabelecida (BRASIL, 2020). Com essa decisão, instituições de ensino de todos os níveis escolares precisaram adicionar novas estratégias e propostas de atividades à sua metodologia. Na educação infantil, essas estratégias necessitavam de atenção especial devido às especificidades do público a ser atendido, como o limite do tempo de exposição ao uso de telas, a dificuldade de manter o foco atencional e a falta de autonomia desse público, o que exigia o acompanhamento constante de algum adulto responsável para prestar auxílio à criança durante as atividades.

Para a educação infantil, o parecer do Conselho Nacional de Educação orientava os gestores a buscar “uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e fazer sugestões de atividades às crianças e aos pais e responsáveis” (BRASIL, 2020, s/p), salientando a importância de considerar que as crianças menores apreendem principalmente brincando.

De acordo com as informações dadas pelas professoras voluntárias da pesquisa, na escola Alegria (nome fictício), as atividades durante a pandemia começaram a ser aplicadas de forma completamente remota através de vídeos postados no *YouTube*, atividades coletadas quinzenalmente na escola pelos responsáveis e chamadas de vídeo individuais com os alunos via *WhatsApp* feitas uma vez por semana. Após dois meses nesse formato, a escola passou a adotar as aulas síncronas através da plataforma *Google Meet*, mantendo as ligações semanais,

a coleta quinzenal de atividades na instituição e a disposição constante das professoras para tirar dúvidas dos responsáveis pelo *WhatsApp* e por *e-mail*.

Para a execução desse formato, a escola aderiu como estratégia de preparação a prática de algumas reuniões *online* através do *Google Meet* para dar instruções a respeito de como os planejamentos deveriam ser feitos e como as atividades a serem enviadas seriam preparadas. Um dos principais desafios relatados pelas professoras nessa modalidade foi a insuficiência de treinamentos efetivos para lidar com a nova forma de ensino e as ferramentas adotadas pela instituição durante o ensino remoto. Todas as profissionais que responderam ao questionário afirmaram que consideram importante a existência de treinamentos específicos para que haja uma melhor adaptação ao ERE e, entre elas, 60% disseram que “não saber o que fazer” era uma sensação constante durante o período de aulas remotas, o que destaca ainda mais a importância desses recursos. Como declarou a professora III: “Fez falta, tive que me virar pra fazer funcionar e aprender as ferramentas sozinha” (Professora III, 2022). É importante destacar que, das cinco profissionais entrevistadas, somente uma delas (20%) possui formação em Pedagogia, 40% são graduadas em Letras, 20% em Administração e 20% em Biomedicina. Entre os sujeitos da pesquisa, somente 20% considera que a formação acadêmica foi um fator que influenciou nas dificuldades enfrentadas durante o ERE.

Após finalizar o ano letivo de 2020 na modalidade completamente remota, o Conselho Nacional de Educação pública a Resolução Nº 2 de 10 de dezembro de 2020, que sugere que a volta às aulas presenciais deve ser gradual, por grupos de estudantes, etapas ou níveis, seguindo protocolos locais (BRASIL, 2020). A escola “Alegria” retornou às suas atividades presenciais em fevereiro de 2021 no formato híbrido com revezamento de grupos, tendo a professora e assistente educacional de cada turma simultaneamente responsáveis pelo grupo que acompanhava as atividades de forma remota e pelo grupo presente na sala de aula. É importante pontuar que as vacinas contra a COVID-19 só começaram a ser fornecidas para profissionais da educação a partir de 25 de maio de 2021, quatro meses após o retorno presencial (SERGIPE, 2021), expondo esses trabalhadores a um maior risco de morte por infecção (CNN, 2022), uma das grandes preocupações das professoras da escola “Alegria”. A professora V descreve um “receio de ser contagiada pelo vírus e não poder ter tempo de recuperar” (Professora V, 2022), enquanto a professora II relata sua experiência de retorno presencial da seguinte forma: “Foi uma loucura, principalmente

depois que todos puderam tirar as máscaras. Acho que fiquei uns 3 meses tossindo direto pois os alunos ficaram ‘gripados’ o ano inteiro” (Professora II, 2022).

Dentre as participantes, 80% testaram positivo para o vírus após o retorno presencial, todas declararam considerar importante a presença de um sistema de testagem no ambiente escolar e que gostariam de ter recebido esse apoio após o retorno. Além disso, foi unânime entre os sujeitos da pesquisa que o fornecimento de apoio psicológico e/ou plano de saúde acessível aos profissionais inseridos nesse contexto seria de extrema importância para auxiliar contra o adoecimento físico e psicológico da classe docente diante da exposição ao vírus, da pressão e da sobrecarga enfrentadas no cenário pandêmico.

Diante da ausência desses recursos, as funcionárias da instituição empregaram algumas estratégias temporárias para reduzir o risco de contaminação, como dividir os valores de transportes particulares de aplicativo entre si para evitar aglomeração no transporte público e financiar o próprio equipamento de proteção individual por considerar insuficientes ou inadequados aqueles fornecidos pela empresa: “Recebi 3 máscaras de tecido e um *faceshield* para o semestre” (Professora II, 2022).

Em relação às alterações na saúde mental, é possível observar através de estudo publicado na SciELO, realizado com professores inseridos no contexto pandêmico a “ocorrência ou agravamento de problemas de saúde mental, com sinais de ansiedade, estresse, depressão, distúrbios do sono e alteração no comportamento alimentar” (CALDAS; SILVA; SANTOS, 2022, p. 7). Na escola “Alegria”, houve relatos de surgimento ou agravamento de sintomas como ansiedade, angústia, queda de cabelo, dores musculares, interpretação negativa da realidade, sensação de fracasso, dores físicas não explicadas por razões médicas, dores de cabeça, alteração na qualidade do sono e no apetite, dificuldade na concentração, raciocínio mais lento, alterações na memória, dores musculares e cansaço excessivo, conforme demonstrado através do gráfico, no qual 0 significa nenhuma alteração e 5 representa o grau máximo de agravamento desses sintomas:

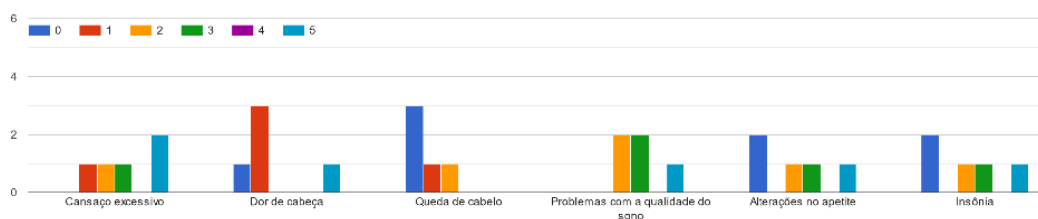


Figura 1. Gráfico com relatos dos sintomas apresentados.

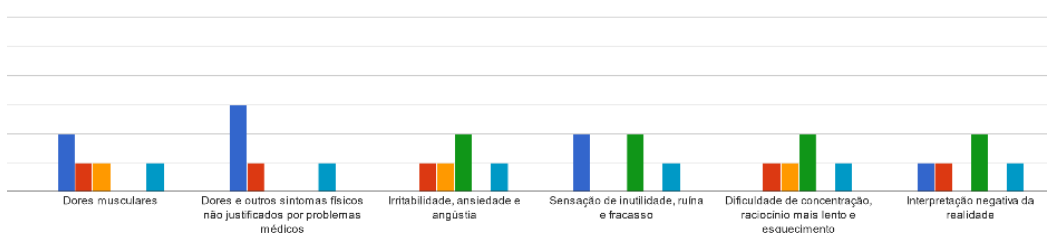


Figura 2. Gráfico com relatos dos sintomas apresentados.

De acordo com Ross *et al.* (2021), essas dificuldades pessoais advindas de fatores emocionais acabam influenciando no desempenho dos profissionais no trabalho e poderiam ser trabalhadas através de suporte psicológico. Portanto, pode-se inferir que promover suporte emocional a profissionais da educação infantil é, também, investir na qualidade do trabalho realizado, considerando que o desempenho docente é imprescindível para a promoção de um ensino de qualidade e que é nesses profissionais que as crianças buscam apoio no âmbito escolar. Conforme relato da professora II:

Os alunos mais novinhos (3 anos) voltaram para o ensino híbrido depois de passar um ano em casa, sem interagir com outras crianças. Isso afetou não só o ensino e aprendizagem mas o comportamento de cada um. Eles precisaram de mais apoio da nossa parte para voltar a interagir com outras crianças, entender as regras e se concentrar. (Professora II, 6 de outubro de 2022)

A concentração, citada pela professora II, foi um fator bastante mencionado como parte dos desafios do ensino remoto e do retorno às atividades presenciais na educação infantil, pois trata-se de um público que mantém o foco atencional por menos tempo (GOLINO *et al.*, 2021). Segundo a professora IV, o tempo de concentração que as crianças possuem na fase da primeira infância ocasionou uma dependência maior da atuação dos responsáveis no processo de aprendizagem e

exigiu um esforço muito maior por parte da equipe docente para manter a participação das crianças (Professora IV, 21 de outubro de 2022).

Ao investigar as estratégias utilizadas pelas professoras da escola “Alegria” para lidar com esse desafio, foi identificada a presença de atividades lúdicas como forma de atrair a atenção dos alunos e promover interação entre eles, com os professores e com o ambiente ao redor. Dentre as atividades citadas pelos sujeitos pesquisados, foram mencionados vídeos, jogos *online*, jogos interativos, músicas e a contação de histórias feita diariamente. A contação de histórias, há muitas décadas utilizada no âmbito da educação, tem um papel especial na educação infantil. Para Silva (2010), a contação de histórias auxilia no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita da criança, além de oportunizar às crianças descobrirem as respostas para suas necessidades e tomar posições sobre o mundo, experimentando diferentes formas de pensar, agir e ser.

Através da análise dos dados fornecidos pela escola particular de educação infantil que foi denominada neste trabalho como “Alegria”, foi possível concluir que os impactos enfrentados na educação infantil durante o ensino remoto emergencial também podem ser identificados no Estado de Sergipe. Será necessária a aplicação de pesquisas mais específicas no futuro para avaliar os danos deixados por esse período para que, em futuras situações de emergência, as crianças, seus familiares e os profissionais não sofram tais prejuízos novamente.

É importante destacar que cada criança matriculada na escola “Alegria” possui um custo financeiro mensal maior que a renda salarial de 34% dos brasileiros (UOL, 2022) e, ainda assim, foram apontadas dificuldades e consequências prejudiciais causadas pela necessidade de realizar atividades súbitas nunca antes realizadas por parte dos indivíduos inseridos no contexto pandêmico sem o apoio necessário.

É notório que o ensino remoto emergencial serviu ao seu propósito de permitir a continuidade do ensino (HODGES *et al.*, 2020) em meio ao estado de emergência mundial e trouxe pontos positivos, como a aproximação das famílias e das crianças com a instituição e com os professores, mas considerando as terríveis repercussões negativas, como a contribuição para o aumento da desigualdade social (MACEDO, 2021), ainda não pode ser considerado o ideal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa visava analisar a experiência do ensino remoto emergencial (ERE) na educação infantil durante a pandemia de COVID-19 sob a perspectiva de professoras de uma escola particular de Aracaju SE, com foco em turmas da faixa etária de 02 a 06 anos. Buscava-se documentar os impactos ocasionados pela mudança brusca no formato de ensino e as consequências deixadas por essas mudanças. A pesquisa também trazia o propósito de investigar as estratégias adotadas por essas profissionais para amenizar ou lidar com os danos derivados das especificidades de um momento tão incomum e a conduta da instituição ao prestar apoio pedagógico, material e psicológico para os profissionais envolvidos nesse contexto. Para tais fins, foram utilizados como base os conceitos de Hodges et al (2020) e Ross et al (2020), dados da UNICEF (2020), da OMS (2020) e da SBP (2019) e estudo sobre sentimentos e percepções dos professores durante a pandemia de COVID-19 realizado pelo Instituto Península (2020). Por último, foi aplicado um questionário via *Google Forms* com as professoras da instituição pesquisada, trazendo questões a respeito de suas experiências vivenciadas durante o ERE e após o retorno do ensino presencial.

O questionário foi respondido por professoras e assistentes educacionais que trabalharam/trabalham durante a pandemia na educação infantil, público que possui diversas especificidades e exigiu transformações imensas ao mudar para o formato remoto. Através dos resultados, foi possível observar que diferentes estratégias precisaram ser utilizadas pelas professoras para possibilitar o desenvolvimento do trabalho, como a produção de *crafts* com produtos caseiros, atividades do livro disponibilizado pela escola, utilização de músicas e vídeos nas aulas *online*, contação diária de histórias com a participação das crianças, etc. Além disso, a cooperação constante de familiares e cuidadores foi essencial para possibilitar a continuidade do ensino na pandemia. Assim, instituições, famílias e trabalhadores atuantes dessas duas entidades precisaram se reinventar em tempo recorde, sendo os trabalhadores aqueles que sofreram as maiores mudanças, consequências e adaptações acarretadas pelo período pandêmico.

As principais mudanças no modo de ensinar na educação infantil, conforme resultados desta pesquisa e dos estudos consultados, estão associadas ao uso das TDICs em sala de aula, pois as habilidades tecnológicas adquiridas no momento de

emergência permanecem com os professores e podem ser utilizadas no futuro com diferentes objetivos. Nesse sentido, é preciso pontuar que trata-se de uma instituição particular de alto custo financeiro e que não houve relato de dificuldade para aquisição de material por parte dos responsáveis pelos alunos, o que não seria possível em outros contextos.

Entre os danos identificados após esse período, pode-se destacar aqueles relacionados à saúde física e psicológica dos profissionais da educação, que vão desde a infecção por COVID-19, possivelmente devido ao grau de exposição ao vírus nas salas de aula e no transporte público, ao surgimento ou agravamento de sintomas como ansiedade, sinais depressivos, alteração na qualidade do sono e no apetite, dificuldade na concentração, raciocínio mais lento, alterações na memória, dores musculares, cansaço excessivo, etc. Não foi possível identificar se essas sequelas remanescentes da pandemia também assolaram os trabalhadores responsáveis pelo cuidado doméstico das crianças, pois a investigação foi limitada ao ambiente escolar, seja em âmbito físico ou remoto. Além disso, ressalta-se a importância de pesquisas mais específicas em relação às causas dessas consequências e as devidas maneiras de lidar com elas.

Além destas, a pesquisa se deparou com outras limitações, como o pouco tempo disponível para aplicação, a dificuldade de contatar e obter voluntários para a pesquisa devido à longa carga horária de 11 horas diárias enfrentada pelos sujeitos da pesquisa e a limitação de estudos mais específicos por tratar-se de um tema recente.

Apesar das limitações, os resultados podem auxiliar em pesquisas futuras, principalmente no que diz respeito à educação infantil, novos estudos poderão ser feitos levando em consideração aspectos específicos do estudo presente e aprofundando-os. Ainda, embora a pandemia de COVID-19 pareça estável atualmente, há incerteza sobre o futuro de sua situação, do surgimento de novas pandemias e/ou outras situações de emergência que demandem uma nova aplicação do ERE. Portanto, ainda que brevemente, os dados documentados nesta pesquisa podem auxiliar profissionais e instituições a se prepararem melhor no futuro.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, C.; PEREIRA, F. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-Seis**. Vol. 23. Santa Catarina, jan. de 2021.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação Infantil e Tecnologias Digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79007>>. Acesso em: 14 de set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais** do Distrito Federal, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.

CARVALHO, Fatima Araujo de. A exaustão docente: subsídios para novas pesquisas sobre a síndrome de burnout em professores: teacher burnout: findings for future literature reviews. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 74-87, jul. 2002.

CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. **MEC**. Brasília, 28 de abr. de 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>>. Acesso em: 15 de nov. de 2022.

CRUZ, R. (et al). Retorno ao trabalho? Indicadores de saúde mental em professores durante a pandemia da COVID-19. **Revistas UFG**. s/p. jan-jun, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/66964/35826>>. Acesso em: 11 de out. 2022.

GACS, A. (et al). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future. **Foreign Language Annals**. vol 53. 09 de jun. de 2020.

GONÇALVES, E.; BRITTO, A. Ensino remoto na Educação Infantil em tempos de pandemia: reflexões acerca das novas formas de ensinar. **Revista Práxis**. v. 12, n. 1. Piauí, dez. de 2020.

GOLINO, Hudson; LILLARD, Angeline S.; CHRISTENSEN, Alexander P. Investigating the Structure of the Children's Concentration and Empathy Scale Using Exploratory Graph Analysis. **American Psychological Association**. Washington, 2022. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/fulltext/2021-56722-001.html>> Acesso em: 17 de nov. de 2022.

HODGES, C. (et al). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em:

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

INSTITUTO PENÍNSULA. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil: março de 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf> Acesso em: 02 out. 2022.

ROSS, A. (et al). Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia da COVID-19: A visão dos professores de escolas de línguas de Curitiba sobre o ensino com crianças. **EmRede**. vol 8, nº 1. Curitiba, 15 de jan. de 2021.

QUASE 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia. **G1**. São Paulo, 08 de jul. de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>> Acesso em: 24 de out. de 2022.

PORTARIA MEC nº 343, de 17 de mar. de 2020. **ABMES**, Brasília, 17 de mar. de 2020. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3017/portaria-mec-n-343>>. Acesso em 11 de ago. de 2022.

SANTOS, Karine David de Andrade; CALDAS, Calila Mireia Pereira; SILVA, Joilson Pereira da. Pandemia da covid-19, saúde mental, apoio social e sentido de vida em professores. **SciELO**. Sergipe, 2020. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3575/6599>>. Acesso em: 21 de set. de 2022.

SILVA, Mailí Raiani Diniz. A importância do contar história na educação infantil. Universidade Federal de Campina Grande, Centro de formação de Professores, 2010.

UNICEF. garantir acesso livre à internet para famílias e crianças vulneráveis é essencial na resposta à Covid-19. **UNICEF**. Brasília, 12 de maio de 2020. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-essencial-garantir-acesso-livre-a-internet-para-familias-e-criancas-vulneraveis>> Acesso em: 07 de nov. de 2022.

WILLIAMSON; AYNON; POTTER. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. Learning, Media and technology. Vol. 45, n. 2, p. 107-114, 2020.

55% dos alunos não tinham acesso à internet em aulas remotas. Poder 360. São Paulo, 03 de dez. de 2021. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/brasil/55-dos-alunos-nao-tinham-acesso-a-internet-em-aulas-remotas-diz-ibge/>> Acesso em: 23 de out. de 2022.

38% dos trabalhadores brasileiros ganham no máximo R\$ 1.212. **Uol**. São Paulo, 06 de jun. de 2022. Disponível em:

<<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2022/06/06/trabalhadores-que-ganham-ate-um-salario-minimo-chegam-a-38.htm>> Acesso em: 27 de out. de 2022.