

**Educação Infantil no contexto da pandemia:
novas demandas para o trabalho e a formação docente**

**Early Childhood Education in the context of the pandemic:
challenges for work and teacher training**

**Educación infantil en el contexto de la pandemia:
desafíos para el trabajo y la formación docente**

Fernanda Duarte Araújo Silva¹
Vilma Aparecida de Souza²
Hélida Cristina Brandão Nunes³

Resumo

O presente artigo tem o intuito de apresentar uma pesquisa desenvolvida com profissionais que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Objetivamos compreender a percepção de professoras dessa etapa educacional, no tocante ao trabalho docente e ao processo de formação em um período de pandemia ocasionado pelo Novo Coronavírus (Covid-19). A qualidade da Educação Infantil envolve uma formação humana além dos interesses do capital, que transcenda as desigualdades sociais e contribua para a transformação social, e a realidade vivenciada nesta época pode ter reforçado e acelerado diversos desmontes com ataques e retrocessos na educação, sobretudo na referida etapa de ensino. Em relação aos procedimentos metodológicos, realizamos um estudo bibliográfico para ressaltar constructos teóricos-conceituais sobre a formação de professoras para a Educação Infantil. Com o escopo de investigar o processo de formação docente no contexto atual, utilizamos a entrevista dialógica com docentes da RME do município supracitado. Em linhas gerais, constatamos a necessidade de as escolas e as secretarias de educação organizarem espaços e tempos para dialogar com as profissionais da área, com vistas a identificar as necessidades formativas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Trabalho Docente; Formação Docente; Pandemia.

Abstract

¹ Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED/UFU) e do Programa de Pós-Graduação (PPGED/UFU). Integrante do Núcleo de Linguagens, Leitura e Escrita (LiLEs/FACED/UFU). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI) da FACED/UFU.

² Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED/UFU) e do Programa de Pós-Graduação (PPGED/UFU). Membro do Grupo de Pesquisa Polis-Políticas, Educação e Cidadania (UFU) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Práticas em Educação Especial (GEPEPES-UFU).

³ Doutoranda em Educação da linha de pesquisa em Saberes e Práticas Educativas, da Universidade Federal de Uberlândia e professora da Rede Municipal de Educação de Uberlândia, MG.

This article aims to present a research developed with professionals who work in Early Childhood Education at the Municipal Education Network (RME, in Portuguese abbreviation) in Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. We aim to understand the perception of teachers in this educational stage, regarding the teaching work and the training process in a period of pandemic caused by New Coronavirus (Covid-19). The quality of Early Childhood Education involves a human formation beyond the interests of capital, which transcends social inequalities and contributes to social transformation, and the reality experienced nowadays may have reinforced and accelerated several disassembles with attacks and setbacks in education, especially at the aforementioned level of education. In relation to the methodological procedures, we carried out a bibliographical study to highlight theoretical-conceptual constructs about the teacher training for Early Childhood Education. In order to investigate the process of teacher training at present context, we used a dialogic interview with RME teachers in the preceding city. In general terms, we recognized the need for schools and education departments to organize spaces and times to dialogue with professionals of this area, with the intention of identifying training needs.

Keywords: Early Childhood Education; Teaching Work; Teacher Training; Pandemic.

Resumen

En el presente artículo se pretende presentar una investigación desarrollada entre profesionales que se desempeñan en la Educación Infantil de la Red de Enseñanza Municipal (RME) de la ciudad de Uberlândia, en el estado brasileño de Minas Gerais. Tenemos como objetivo entender la percepción que tienen las maestras de ese nivel educativo con relación al trabajo docente y al proceso de formación durante el período de pandemia ocasionada por el nuevo Coronavirus (Covid-19). La calidad de la Educación Infantil envuelve una formación humana más allá de los intereses del capital, que trascienda las desigualdades sociales y contribuya a la transformación social. Al mismo tiempo, la realidad vivida en esta época puede haber reforzado y acelerado el desmantelamiento por medio de ataques y retrocesos en la educación, especialmente en el nivel educativo en cuestión. Con relación a los procedimientos metodológicos, realizamos un estudio bibliográfico para destacar constructos teórico-conceptuales sobre la formación de docentes de educación infantil. Con la intención de investigar el proceso de formación docente en el actual contexto, utilizamos la entrevista dialógica con docentes del RME del mencionado municipio. En líneas generales, constatamos la necesidad de que las escuelas y las secretarías de educación organicen espacios y tiempos para dialogar con las profesionales del área, a fin de identificar las necesidades de formación.

Palabras clave: Educación infantil; Trabajo Docente; Formación Docente; Pandemia.

Introdução

Temas como o trabalho docente na Educação Infantil têm sido objeto de vários estudos no âmbito acadêmico que, de alguma forma, trazem à tona muitas lacunas que

remetem a um contexto político e educacional mais amplo. Uma busca por referenciais teóricos sob esse enfoque evidencia que o discurso sobre uma Educação Infantil de “qualidade” tem se destacado enquanto meta a ser atingida por diferentes órgãos e setores sociais. No entanto, nesse movimento, o termo “qualidade” é utilizado a partir de vários vieses, considerando as distintas concepções que podem ser encontradas na literatura acerca da formação docente que lida com a infância. Considerando essa amplitude conceitual, optamos por subsidiar nosso trabalho no conceito de qualidade defendido por Gracindo (2009):

[...] a qualidade da Educação Básica é aquela socialmente referenciada, que objetiva a melhora das condições intra e extraescolares, articuladas a uma educação emancipadora e inclusiva. Ela se referencia nas demandas sociais, proporcionando condições concretas para a construção de conhecimentos, habilidades e atividades necessárias ao desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos. (GRACINDO, 2009, p.75)

Ao assumir esse conceito de qualidade, vinculado a uma concepção de educação emancipatória e inclusiva, assume-se também que a qualidade da Educação Infantil envolve uma formação humana para além dos interesses do capital, que transcenda as desigualdades sociais e contribua para a transformação social propriamente dita, na contramão dos resquícios de uma história marcada pela educação assistencialista e compensatória, que reafirma as diferenças sociais, econômicas e culturais.

No entanto, as desigualdades sociais presentes nas estruturas das sociedades latino-americanas foram escancaradas com a pandemia de Covid-19, provocada pelo SARS-CoV-2 (novo coronavírus). No âmbito da educação, o contexto da pandemia da Covid-19 acarretou impactos em todo o mundo, não sendo diferente para as escolas brasileiras, com o fechamento de instituições de ensino. Nesse cenário, as escolas e seus profissionais passam a planejar atividades pedagógicas não presenciais e de forma remota⁴.

A partir desse pressuposto, o presente artigo tem como objetivo compreender a percepção de professoras⁵ que atuam na Educação Infantil, no tocante ao trabalho docente e

⁴ Com a pandemia, as escolas se viram obrigadas a migrar para outros formatos educacionais, com ênfase no ensino mediado pela Internet, o que vem sendo denominado por ensino remoto.

⁵ Será utilizado o termo feminino para designar as professoras que atuam na Educação Infantil, a partir da indicação de pesquisas da área, que a maior parte das docentes que atuam nessa etapa de ensino, são

Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.6, n.1, e-380, 2022.

ao processo de formação diante do período de pandemia de Covid-19, o que pode ter reforçado e acelerado diversos desmontes na educação, em especial nessa etapa caracterizada por ataques e retrocessos.

Em relação aos procedimentos metodológicos, foi realizado um estudo bibliográfico no sentido de colocar em relevo constructos teóricos-conceituais sobre a formação de professoras para a Educação Infantil. E, tendo como escopo investigar o processo de formação docente em um período de pandemia, foi utilizada a entrevista dialógica com professoras da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG (RME) que atuam da Educação Infantil. As professoras que participaram da entrevista assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após a elucidação acerca dos objetivos e da metodologia da pesquisa, de forma a tomarem a decisão quanto a sua participação ou não na pesquisa.

Nesse prisma, utilizamos a entrevista estruturada para a construção dos dados da investigação. Em virtude do período de isolamento social, as entrevistas foram realizadas via WhatsApp⁶, cujas questões norteadoras foram divididas em categorias sobre as informações básicas do perfil da profissional, o trabalho e a formação durante a pandemia. A entrevista é considerada como uma técnica por excelência na investigação social por possibilitar certa flexibilidade, sendo parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas (GIL, 2008).

As professoras participantes desta pesquisa foram escolhidas aleatoriamente por meio dos contatos via grupos de estudos aos quais pertencemos, além de cursos de extensão que participamos no período da coleta dos dados (julho a outubro de 2020) – o único critério era ser docente da Educação Infantil da RME. Convidamos 25 professoras a participarem do estudo, das quais 15 aceitaram o convite.

No que tange ao perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa, todas são mulheres, na faixa etária entre 33 e 63 anos, professoras da Educação Infantil da RME, com tempo de atuação de três a 18 anos nesse contexto. Já sobre as áreas de atuação, oito docentes trabalham com crianças de até três anos (creche) e sete profissionais exercem suas funções com alunos

do sexo feminino. Será mantido o termo “professores” apenas quando outros/as autores/as citados no texto, utilizarem a escrita dessa forma.

⁶ O WhatsApp é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela Internet, disponível para *smartphones* Android, iOS, Windows Phone, Nokia e computadores Mac e Windows. O programa tem mais de 1,5 bilhão de usuários ativos mensais espalhados por mais de 180 países. Disponível em: <<https://olhardigital.com.br/noticia/whatsapp-historia-dicas-e-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-o-app/80779>>. Acesso em: 7 nov. 2020.

de quatro e cinco anos de idade (pré-escola). As inquiridas possuem ensino superior, sendo que 13 delas são graduadas em Pedagogia e duas se formaram no Normal Superior. Cumpre ressaltar que elas participaram de tais cursos entre os anos de 1999 e 2012.

Nosso intuito é dialogar sobre alguns olhares de tais profissionais sobre o trabalho docente durante a pandemia da Covid-19 e compreender de que forma elas têm percebido as formações realizadas para atender as demandas desse novo cenário educacional de ensino remoto. Na primeira seção, será contextualizada a Educação Infantil da RME.

Contextualização da Educação Infantil na RME de Uberlândia/MG

A rede municipal de educação é composta por 166 escolas⁷ situadas nas zonas urbana e rural, com turmas integrais e/ou parciais. Dentre elas, 133 oferecem a Educação Infantil, em que 91 são municipais (67 Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e 24 Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs) (UBERLÂNDIA, 2020b).

No que se refere à caracterização⁸ dos profissionais da educação que trabalham na RME, existe uma diversidade de cargos formada por, aproximadamente, 1.132 professoras I (com Magistério/Normal) e 2.769 professoras II (com Graduação), pertencentes ao cargo de “Professor de Educação Infantil e 1º ao 5º ano” e a outros de áreas especializadas (Arte Visual, Educação Física, Atendimento Educacional Especializado – AEE). Há em torno de 2.189 assistentes educacionais (“Educadores Infantis I” e “Profissionais de Apoio Escolar”). Os especialistas em educação, denominados “Analistas Pedagógicos” (Pedagogos), são 518 e podem atuar até o 9º ano do Ensino Fundamental II; e os gestores que trabalham nas instituições são cerca de 133 pessoas, dentre outros profissionais que trabalham no apoio à gestão (vice-diretores), realizam dobras de turno ou são contratados por determinado período. Portanto, há um elevado quantitativo de profissionais que exercem funções variadas nas escolas da rede municipal uberlandense.

⁷ Dados atualizados em 2 de julho de 2020. Disponível em: <<http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2020.

⁸ Os dados podem sofrer alterações, a exemplo da atualização realizada com a Lei Complementar n. 661, de 8 de abril de 2019 (UBERLÂNDIA, 2019). Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-complementar/2019/66/661/lei-complementar-n-661-2019-altera-a-lei-n-11967-de-29-de-setembro-de-2014>>. Acesso em: 29 out. 2020.

O processo formativo oferecido pelo município se realiza no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), instituído em março de 1991 com o objetivo de promover a formação permanente dos profissionais da rede e a realização de atividades educativas extracurriculares por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SME) (UBERLÂNDIA, 2020b). Nesse espaço são desenvolvidos projetos, programas e parcerias com instituições públicas e privadas para auxiliar os profissionais na formação continuada, a qual passou por alterações por meio da Instrução Normativa SME n. 1/2014 (UBERLÂNDIA, 2014), com a instituição do módulo II que se destina:

[...] à formação continuada dentro da unidade escolar na qual está lotado o professor e; um dia de módulo destinado, também, a formação continuada fora da escola. Esse último pode ser cumprido no (CEMEPE) – preferencialmente –, ou em outras instâncias formativas que melhor convier ao professor. (UBERLÂNDIA, 2014, p. 12)

Contudo, de 2017 a 2020, as ações foram direcionadas para o estudo e a implementação da BNCC (BRASIL, 2017), além da reorganização do currículo da rede em um projeto coletivo de formação continuada intitulado “Revisitando o Currículo da RME na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Esse processo de estudo, elaboração e implementação curricular se iniciou em 2017 (UBERLÂNDIA, 2020b), a partir de um diagnóstico institucional para compreender os diversos contextos da rede.

Na sequência, foi construído coletivamente o “Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia” em 2018 (UBERLÂNDIA, 2020b). Segundo o documento, todas as ações foram desenvolvidas em Grupos de Trabalho (GTs), com representantes das instituições escolares pertencentes a cada ano, nível, área e modalidade de ensino, para identificar as possíveis lacunas durante os processos de transição das crianças, nas diferentes etapas educativas (Educação Infantil e Ensino Fundamental e Ensino Médio) e apresentar possibilidades para a realização de um trabalho adequado a cada faixa etária.

Em 2019, o Plano de Ação Referência foi revisado e se transformou nas novas Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs) (UBERLÂNDIA, 2020a) fundamentadas na BNCC (BRASIL, 2017), no Currículo Referência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2020), dentre outros documentos nacionais e municipais. Em 2020, a proposta seria um movimento

gradual de revisão curricular da implementação, mas essa ação foi impedida devido ao início da pandemia de Covid-19, provocada pelo SARS-CoV-2 (novo coronavírus).

O primeiro caso do SARS-CoV-2 foi registrado em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, China, avançando em progressão geométrica pelo planeta e ocasionando altos índices de contaminação e óbitos. Diante desse cenário, em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou pandemia mundial, passando a veicular orientações para a contenção do avanço da doença, dentre elas, a recomendação do isolamento social, uma vez que qualquer ambiente com a aglomeração de pessoas passou a ser considerado favorável à disseminação do novo coronavírus. Nesse sentido, as instituições cujo trabalho se realiza de forma presencial e coletiva tiveram suas atividades suspensas, dentre elas as escolas. No município de Uberlândia, a suspensão das aulas presenciais aconteceu em 18 de março de 2020, permanecendo todas as atividades pedagógicas paralisadas por aproximadamente dois meses e meio.

Sobre a organização do ensino remoto no município de Uberlândia, Oliveira (2020) afirma que foi implementado por meio de um conjunto de ações organizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e pela coordenação pedagógica das áreas de ensino do CEMEPE. A autora destaca que essa organização não contou com a participação das professoras e da comunidade escolar.

A organização do ensino remoto na RME se deu a partir das diretrizes da Resolução SME n. 1/2020 (UBERLÂNDIA, 2020c), que dispõe sobre a regulamentação para a oferta de regime especial de atividades não presenciais. A Educação Infantil é contemplada pelos seguintes aspectos:

Art. 15 Devido a impossibilidade de cumprir as atividades não presenciais com os estudantes da faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, os seus responsáveis **serão orientados pela equipe escolar**, sobre como incentivar as crianças no sentido de assegurar o seu desenvolvimento: o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar, o conhecer-se.

Parágrafo único. Na plataforma Escola em Casa, serão disponibilizadas aos responsáveis, orientações e sugestões de atividades sistemáticas que possam ser realizadas com os estudantes, durante o período de suspensão das aulas presenciais nas escolas municipais.

Art. 16 Aos estudantes da Pré-Escola, as escolas encaminharão atividades de estímulo, contação de histórias, músicas, brincadeiras, e atividades por meio digital, quando possíveis (UBERLÂNDIA, 2020c, p. 7, grifos nossos).

De acordo com a Resolução n. 1/2020 (UBERLÂNDIA, 2020c), as atividades não presenciais para as crianças de zero a três anos devem ter como foco o trabalho com a orientação dos responsáveis no sentido de garantir o desenvolvimento infantil. Já em relação às crianças de quatro e cinco anos, o documento menciona que as escolas deverão encaminhar atividades pedagógicas. Essas orientações e atividades também foram disponibilizadas pela plataforma Escola em Casa por meio de videoaulas em canal aberto de TV.

No ano de 2021, a SME e a coordenação pedagógica do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) elaboraram o “Documento Orientador Ensino Híbrido e Atividades não Presenciais” que apresenta as diretrizes para a realização das ações que envolvem o contexto de ensino em tempos de pandemia. De acordo com esse documento, o processo de construção e planejamento do Programa Escola em Casa que acontece, desde 2020, por meio de videoaulas gravadas a partir de um planejamento mensal que, no caso da Educação Infantil, indica os campos de experiências e objetivos de aprendizagem para essa etapa de ensino. A partir desse plano mensal e das videoaulas, as professoras elaboram as atividades, em parceria com os analistas pedagógicos (UBERLÂNDIA, 2021). Ainda de acordo com o documento:

Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas da Educação Infantil, as escolas municipais deverão ofertar aos estudantes o Pibei [Plano de Interações e Brincadeiras da Educação Infantil] que consiste em um instrumento de aprendizagem que deverá conter propostas de atividades orientadas para que os responsáveis possam desenvolvê-las junto aos estudantes [...]. No caso dos estudantes de 0 a 3 anos essas propostas são direcionadas às famílias, com proposição de atividades lúdicas, orientando como trabalhar com as crianças, no sentido de assegurar o desenvolvimento integral incluindo: o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar, o conhecer. Nas turmas de tempo integral o Pibei deve ser elaborado por professores e profissionais de apoio escolar que atendem a turma. Para os estudantes da pré-escola essas atividades envolvem estímulo, contação de histórias, músicas, brincadeiras, dentre outros, possibilitando sempre que possível o registro dos estudantes. O Pibei deve contemplar a descrição da rotina semanal, as atividades referentes às videoaulas e as atividades complementares (UBERLÂNDIA, 2021, p. 17).

O documento define que o Plano de Interações e Brincadeiras da Educação Infantil (Pibei) seja disponibilizado às famílias e às crianças semanalmente e por meio virtual, e que os responsáveis devem promover a realização das atividades com as crianças, realizando os

registros conforme as orientações das escolas, podendo ser registro fotográfico ou filmagem. O documento prevê a disponibilização do Pibei em formato impresso para as famílias que manifestem impedimentos para o acesso virtual. Além disso, o documento estabelece que as atividades do Pibei devem ser devolvidas às professoras para as mediações necessárias.

Considerando esse panorama do ensino remoto muitos questionamentos emergem acerca dos objetivos da Educação Infantil e de sua importância no desenvolvimento das crianças, como primeira etapa da Educação Básica. Nessa direção, nos deparamos com os limites do ensino remoto para a Educação Infantil, considerando que “o currículo da Educação Infantil não está no papel e que o conhecimento para essa etapa não cabe em apostilas, vídeos ‘educativos’ ou conteúdos descontextualizados diante de uma plataforma *online*” (GAMA; CERQUEIRA; ZAMPIER, 2021, p. 528).

Vale ressaltar também que a etapa da Educação Infantil possui peculiaridades significativas que precisam ser consideradas ao se propor o ensino remoto. Muitos estudos evidenciam que a pandemia revelou de forma explícita os equívocos presentes na sociedade acerca dos objetivos da Educação Infantil e das diretrizes que devem orientar o trabalho nessa etapa de ensino. Nessa direção, o manifesto da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2020) alerta que:

A especificidade do trabalho pedagógico com as crianças pequenas tem como marca uma experiência educativa eminentemente interativa, sem listagem de conteúdos previamente definidos [...]. 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 [...]. O cenário requer ampla discussão e proposição de políticas que não podem ser improvisadas ou reduzidas a meras atividades conteudistas mediadas pela tecnologia, sob uma máscara de inovação. (ANPED, 2020, p. 4-5)

Na próxima seção será abordado o trabalho docente na Educação Infantil em tempos de pandemia, por meio de análises acerca das percepções das professoras sobre as mudanças a partir desse novo cenário.

Trabalho docente na Educação Infantil em tempos de pandemia: algumas análises

Passamos por um período de controvérsias, em que a pandemia nos trouxe várias mudanças nos âmbitos social, cultural, histórico, político e econômico. Fomos surpreendidos pela Covid-19, que nos submeteu a um distanciamento social e às adversidades causadas pelas atividades escolares desenvolvidas de forma remota.

Um mapeamento mundial realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) constatou que a maioria dos governos suspenderam temporariamente as atividades presenciais nas instituições educacionais, no intuito de conter a pandemia da Covid-19, dessa forma, foram alcançados 91,2% dos estudantes matriculados até o dia 1º de abril de 2020. Com as transformações na organização social, é necessário repensarmos também a função da escola e dialogar sobre os impactos da crise mundial no trabalho e na formação docente voltada à Educação Infantil.

Sobre esse contexto de pandemia, o relatório técnico produzido a partir da pesquisa “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”⁹, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG, 2020), destaca que esse cenário acarretou novas reconfigurações que afetam diretamente o trabalho docente:

Além das complexas questões pedagógicas relativas ao ensino remoto, a discussão sobre o contexto atual do trabalho docente envolve o tema da infraestrutura das escolas, das condições sociais e de saúde de toda a comunidade escolar. O debate envolve ainda, as questões relativas às condições de trabalho dos profissionais de educação tanto no que se refere às adaptações necessárias para a oferta de educação remota quanto à retomada das atividades presenciais, quando isso for possível, já que eles se encontram na linha de frente do processo de reorganização escolar. (GESTRADO/UFMG, 2020, p. 5)

Com a nova realidade imposta pela pandemia, os sistemas educacionais passaram a implementar alternativas para o desenvolvimento de atividades escolares remotas. No entanto, muitas vezes, o ensino remoto foi marcado pela migração direta do ambiente presencial para o virtual, sem um planejamento prévio e sem o respaldo técnico necessários, passando a limitar-

⁹ Nessa pesquisa, o levantamento de dados foi realizado por meio de questionário *on-line* disponibilizado na plataforma Google Forms, com a parceria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), na mobilização dos respondentes e na divulgação dos resultados. A amostra da pesquisa foi constituída por 15.654 professores(as) das redes públicas da Educação Básica (GESTRADO, 2020).

se ao cumprimento de tarefas escolares. Vale destacar ainda que o ensino remoto foi implementado em muitas localidades “[...] sem se considerar as condições de acesso às tecnologias e materiais necessários por parte dos professores e estudantes, nem as condições das famílias para que este ensino ocorresse” (COSTA, 2020, p. 11).

No caso da rede pública municipal de Uberlândia-MG, questionamos às professoras sobre as formas do trabalho remoto e a totalidade das respondentes indicou as atividades laborais por meio de grupos de WhatsApp¹⁰, nos quais enviavam avisos aos familiares das crianças, vídeos, atividades, contações de histórias e músicas. Chama-nos a atenção o fato de não haver organização e horário específico para esse tipo de trabalho, como podemos perceber nos relatos¹¹ abaixo:

Sim, de forma remota, faço atendimento aos pais [pelo aplicativo de mensagens WhatsApp] em qualquer horário que seja: segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado, domingo e feriado. Não tenho horário para atendimento. Trabalho, sou efetiva na parte da manhã, mas estou aqui à tarde trabalhando (ENTREVISTADA 2).

Sim, estou trabalhando em modo remoto. Minha escola optou por turma, para criar grupos de WhatsApp dos pais; dessa forma, postamos atividades todos os dias tanto nesse grupo, quanto no Facebook da nossa instituição (ENTREVISTADA 15).

Nos depoimentos das professoras é citado o aplicativo de mensagens WhatsApp como ferramenta de interação com as famílias e crianças, para a orientação das atividades pedagógicas. A disponibilização dos grupos de WhatsApp não aparece nas falas enquanto “obrigação” da rede municipal, e sim como “sugestão” das coordenações das escolas ou proposta que surgiu entre as professoras, com o “consentimento” da gestão escolar. Questões acerca das ações realizadas pelo referido aplicativo foram recorrentes ao perguntarmos a elas sobre como avaliavam a quantidade de trabalho após a suspensão das aulas presenciais:

Nosso trabalho aumentou, pois acompanhamos as famílias, as crianças e as demandas da escola por meio do WhatsApp durante todo o dia, inclusive fora dos horários de trabalho e em finais de semana (ENTREVISTADA 3).

¹⁰ Aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*.

¹¹ Consideramos as especificidades das linguagens oral e escrita. Por esse motivo, as transcrições das falas das professoras pesquisadas foram corrigidas segundo a língua padrão, para preservar a coerência e o significado dos relatos.

O trabalho ligado diretamente com as crianças diminuiu; porém, o trabalho referente à parte burocrática, voltada a preenchimento de documentos, aumentou bastante. Devido às atividades serem enviadas pelo grupo de WhatsApp, os pais e responsáveis das crianças enviam mensagens o tempo todo, fora do meu horário de trabalho, inclusive em finais de semana, e isso é bem cansativo (ENTREVISTADA 7).

Os pais respondem a hora que dá. Eu, às vezes me vejo trabalhando às oito horas da noite, que já não era o meu horário, cinco, quatro, três horas da tarde... Às vezes, eles me mandam no particular, às vezes, eles não acompanham o grupo e me mandam, por exemplo, final de semana, alguma coisa – “ah, tem como você me mandar no particular?”. Pra mim, fica mais difícil ter que ir lá e procurar no grupo qual foi aquela atividade, por exemplo, uma atividade que já mandamos. Eu estou com uns três, quatro pais que eu estou mandando atividade que já foi enviada há uns três meses. Vou gravar agora um vídeo que vamos mandar para os pais amanhã. Então, estamos gravando vídeos o tempo inteiro (ENTREVISTADA 10).

Foram recorrentes as falas sobre o trabalho “integral”, “sem hora e dia definidos”, que se estendem pela noite e aos finais de semana. É possível identificar nos depoimentos sobre o trabalho docente, que já apresentavam condições de intensificação e precariedade que comprometem o trabalho pedagógico no ensino presencial, acabam sendo exacerbadas no ensino remoto. Os depoimentos evidenciam que o ensino remoto trouxe uma extensão da jornada de trabalho do professor, uma vez que as atividades demandam uma disponibilidade de tempo que extrapola o horário de trabalho, chegando a abarcar o final de semana. Sobre a intensificação do trabalho, Dal Rosso (2008) afirma que “[...] intensificar é exigir mais trabalhos e resultados superiores no mesmo espaço de tempo” (DAL ROSSO, 2008, p. 46). Considerando as docentes, os depoimentos revelam aumento de jornada de trabalho, como também da carga de labor, em razão de terem que, concomitantemente, aprender desde a usar plataformas diversas, até a gravar aulas, disponibilizar materiais aos estudantes, elaborar e corrigir mais tarefas, entre outras atividades que representaram mais trabalho.

Diante disso, três professoras relataram a dificuldade em desenvolver as atividades e, ainda, lidar com as questões pessoais:

Vale ressaltar que não temos apenas as demandas do trabalho, uma vez que estamos em nossa casa. Assim, precisamos também atender a demandas das tarefas domésticas, de estudos e outras (ENTREVISTADA 6).

Acredito que nosso trabalho aumentou, que aumentou a quantidade, porque você não tem mais um horário pra você fazer isso, você não tem mais um uma organização, digamos assim. E acaba que cada coisa que você faz, que você realiza, te exige mais tempo. Além do que é desgastante, porque você

está trabalhando e está em casa também. Ou seja, você além de trabalhar o tempo todo, você está em casa lidando com os filhos, lidando com o marido, lidando com a casa. Acaba que gera muito estresse (ENTREVISTADA 9).

Os depoimentos das entrevistadas 6 e 9 permitem identificar uma característica marcante no processo de intensificação do trabalho docente remoto: o “[...] trabalho produtivo a domicílio mescla-se com o trabalho reprodutivo doméstico, aumentando as formas de exploração do contingente feminino” (ANTUNES, 2005, p. 80). No cenário da pandemia da Covid-19, é consenso que as jornadas se sobrepuseram em especial para as mulheres, em virtude das múltiplas atividades assumidas e da feminização dos cuidados com as crianças e idosos, em período de isolamento social e de *home office*, como afirmam Araújo e Yannoulas (2020):

[...] nos últimos anos, surgiram duas questões inéditas na esteira da precarização e intensificação do trabalho das mulheres: a) as mulheres com idades entre 30 e 60 anos assumiram concomitantemente os cuidados de crianças e de idosos, como nunca antes, em razão do adiamento da maternidade entre as novas gerações e da longevidade da vida humana na atualidade, o que resultou em uma situação inédita de sobrecarga e intensificação de trabalho, com tarefas de cuidados no espaço privado; b) o contexto atual de pandemia, sendo o isolamento social a principal política pública de contenção da expansão dos casos e das mortes provocadas pelo Covid-19, a qual foi fomentada em todo o mundo, entre outras razões, pela não existência de uma vacina. A permanência de todos os membros da família em casa não significou divisão das tarefas domésticas entre todos (ARAÚJO E YANNOULAS, 2020, p. 757)

O trabalho feminino, historicamente invisibilizado e precarizado, no contexto da pandemia, sofreu com uma sobrecarga de demandas, evidenciando a desigualdade de gênero, como a denominada “dupla jornada”, ou seja, uma sobreposição de responsabilidades com o trabalho remunerado (*home office*) e o trabalho doméstico. Uma delas cita, inclusive, um mal-estar possivelmente originado pelas demandas laborais:

Então, temos que lidar com um tanto de coisa. Eu mesmo, semana retrasada, passei muito mal de estômago, fiz vários exames, o médico falou, que a ansiedade gerou uma gastrite. Eu acredito que provavelmente seja emocional. Então, eu penso que manteve a quantidade de trabalho, mais de uma forma diferente. Estou disponível vinte e quatro horas. Mesmo que você está com o celular, o tempo tem que estar olhando o tempo inteiro pra ver se não tem alguma coisa do grupo. Como as crianças são pequenas mandamos

Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.6, n.1, e-380, 2022.

vídeos para poder estar incentivando, porque nessa faixa etária, a criança não lê, então, mandamos vídeo pra eles verem o nosso rosto, e áudio pra eles escutarem as nossas vozes e aquela criança que não participa, você liga para aquele pai, para aquela criança ou fazer chamada de vídeo pra ver se estimula a criança participar. Então, é isso. Ao mesmo tempo que entre aspas, ficou fácil, mas tem muita coisa que ficou muito difícil (ENTREVISTADA 10).

A intensificação do trabalho docente se dá pela sobrecarga de tarefas e registros de prestação de contas do trabalho escolar, como é o caso das novas demandas com preenchimento de documentos. Assim, a intensificação do trabalho docente acontece como o aumento das responsabilidades e atividades das professoras, tanto pedagógicas como técnicas.

Historicamente, questões sobre a precarização de trabalho docente foram discutidas de maneira ampla. Neste momento de pandemia e isolamento social, consideramos relevante que tais estudos sejam retomados e que as realidades das professoras da Educação Infantil sejam aprofundadas. Nesse contexto, relaciona-se a intensificação do trabalho docente com a sobrecarga de tarefas e registros de prestação de contas do ensino e da aprendizagem, por meio de instrumentais a serem preenchidos. Além disso, essa intensificação avança também em uma sobrecarga de trabalho mental, por meio da cobrança e do acúmulo de tarefas e responsabilidades, marcas da intensificação e precarização do trabalho, o que acaba conduzindo a um quadro de adoecimento, como explícito no depoimento da entrevistada 10.

Retomando o foco desse artigo, o ensino remoto na Educação Infantil traz outras questões que merecem atenção, considerando suas peculiaridades e o trabalho com crianças pequenas. Na Educação Infantil, ser professora sempre foi um desafio, por apresentar uma história marcada pela ausência de “valorização” – para trabalhar com crianças pequenas, seria necessário apenas um “gostar de crianças”. A dificuldade em justificar socialmente essa etapa de ensino e sua importância na formação das crianças, além da falta de identidade dessa profissional, podem ter dificultado uma posição mais organizada acerca das atividades laborais realizadas no período da pandemia, sobretudo com a participação efetiva das docentes na construção das propostas de trabalho.

Vale destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) aborda a ilegalidade do Ensino a Distância (EaD), mesmo em caráter emergencial. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que possuem caráter mandatório e devem orientar o trabalho nessa etapa educativa, indicam que

todas as ações precisam ser desenvolvidas por meio de dois eixos norteadores: interações e brincadeira (BRASIL, 2010). Nesse sentido, ao considerarmos o documento citado e inúmeros estudos sobre infâncias, percebemos que não fazem sentido as ações e atividades “remotas” para crianças pequenas.

Não negamos a necessidade e importância da construção de vínculos com as crianças e suas famílias, mas julgamos ser fundamental um olhar cuidadoso sobre o trabalho pedagógico para as crianças e as professoras responsáveis pelas atividades. Visamos, portanto, ajudá-las a planejar e organizar uma proposta de trabalho que respeite as especificidades das crianças e suas condições laborais.

Uma ação desenvolvida pela Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) que nos chamou a atenção se refere à cessão de três docentes da Educação Infantil para atuar em escolas do Ensino Fundamental durante a pandemia. Segundo uma delas, a proposta seria de que as profissionais lotadas no cargo de professora “eventual¹²” nas instituições de Educação Infantil contribuíssem com as correções de tarefas e a participação nos grupos de WhatsApp, ao orientarem na realização de trabalhos, darem recados, entre outras atividades.

Diante disso, uma das professoras entrevistadas nos relatou que atuava como eventual em um turno e como regente do berçário contratada em outro, mas na mesma escola. Durante o período da pandemia, teve o contrato cancelado, mas, como eventual, continuou o trabalho com a turma de bebês, sobretudo com orientações às famílias, vídeos de leitura, contações de histórias, etc. Na mudança de lotação, as docentes da Educação Infantil transferidas para o Ensino Fundamental I não foram avisadas desse processo pela gestão da escola. Uma delas relatou que:

Eu falei e chorei. Porque eu fiquei muito indignada, porque a minha relação com as famílias foi desde março, tinha todo um estudo, um trabalho, eu fiz reunião *on-line* com pais e, na escola, ninguém tentou encontrar outra professora para ser cedida para a outra escola. Lá tinha professoras que não estavam com turmas, mas não consideraram minhas crianças. Eu fiquei muito chateada, muito, tanto que perdi a vontade de voltar pra escola (ENTREVISTADA 12).

¹² A professora eventual é responsável por substituir os docentes regentes ou especialistas em caso de afastamento temporário de suas funções, por razões particulares ou atestado de saúde, até o contrato de um docente substituto. A profissional também poderá contribuir com outras demandas pedagógicas e administrativas, conforme as necessidades de cada realidade escolar. Dados obtidos por meio da Instrução Normativa SME n. 1/2014 (UBERLÂNDIA, 2014). Disponível em: <http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/12716.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

Em um movimento de decepção e tristeza devido à transferência de uma escola para outra de Educação Infantil, a professora acima ainda menciona:

Fiquei pensando no que me move ser professora. Pensei e conclui que é pelas crianças, por elas conseguimos levantar mais rápido e caminhar com alegria, com o desejo de fazer o melhor, porque o que importa são as crianças. Por elas, precisamos vencer muitos obstáculos, e com elas vencemos com alegria, não é? Acho muito importante que isso fique claro para cada professora, sabe? O que te move para ser professora de crianças? Porque assim conseguimos caminhar com alegria (ENTREVISTADA 12).

Tal discurso nos remete a Freire (2005), ao enfatizar a necessidade e urgência da construção de uma unidade diante da diversidade de interesses não antagônicos das educadoras em defesa dos próprios direitos:

Direito à sua liberdade docente, direito à sua fala, direito a melhores condições de trabalho pedagógico, direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, direito de ser coerente, direito de criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver. (FREIRE, 2005, p. 64)

Por meio das análises, podemos afirmar que, durante o período de pandemia, as professoras da Educação Infantil tiveram, em sua maioria, um aumento na demanda de atividades e enfrentaram dificuldades para conciliar o trabalho com a vida pessoal. Notamos nas falas a ausência de uma política de acompanhamento das profissionais para valorizá-las como sujeitos sociais e históricos nas ações desenvolvidas cotidianamente.

Os depoimentos apontam um sofrimento da professora que, muitas vezes, não recebe visibilidade e é banalizado, podendo levar a um quadro de adoecimento, confirmando a tese de Dejours (1991) sobre a banalização da injustiça social, o que, não raro, pode levar os professores à desmotivação com o trabalho e à aceitação da desvalorização social da profissão docente. Uma desvalorização materializada pelo abismo vertiginosamente crescente entre as exigências que o desenvolvimento das forças produtivas impõe para a educação e as condições desfavoráveis presentes no “chão da escola” pública.

O trabalho das professoras da Educação Infantil, conforme os estudos realizados é ensinar por meio de desafios intelectuais, e isso só é possível ao conhecer as crianças com as quais elas exercem suas funções, tanto em relação ao desenvolvimento quanto sob o ponto de vista social, histórico e cultural (ARCE; MARTINS, 2013). Percebemos que pensar o ensino na Educação Infantil significa possibilitar o acesso das crianças aos saberes em diversas formas e linguagens.

Nessa perspectiva, a professora é concebida como trabalhadora da educação, cuja formação se apresenta como um processo permanente de aprendizagem da docência. O termo “permanente” se refere ao fato de que todas as experiências – pessoais, profissionais, sociais ou políticas – influenciam decisivamente nas atividades laborais. Geralmente, para refletirmos acerca da formação docente, precisamos buscar o conceito de trabalho segundo o materialismo-histórico-dialético e enquanto elemento essencial para a humanidade que sofreu, ao longo da história, diversos meios, em que deve possibilitar ao homem suprir as próprias necessidades e modificar a si mesmo conforme a transformação da natureza. Assim, objetiva-se a um trabalho voltado à emancipação humana, ao invés de contribuir com o processo de alienação e exploração enfatizado pelo sistema capitalista (PINHO, 2007).

A formação docente se materializa em processos carregados de contradições. Por isso, questionamos em que medida a formação vivenciada pelas docentes da Educação Infantil do município de Uberlândia/MG tem conseguido se aproximar de um trabalho que humaniza e conscientiza as docentes sobre lutas políticas enfrentadas pela categoria, em especial no contexto da pandemia, foco do presente artigo e que será discutido a seguir.

Formação de professoras da Educação Infantil durante a pandemia

No período de pandemia, a formação de professoras assumiu novos contornos. As mudanças na organização do trabalho também refletiram nas configurações para se pensar e desenvolver a formação inicial e continuada. Assim, nessa seção abordaremos os movimentos formativos vivenciados pelas docentes da Educação Infantil do município de Uberlândia/MG durante o período da pandemia.

Das 15 professoras entrevistadas, todas afirmaram que a PMU não ofereceu cursos formativos e apenas quatro indicaram participar de algum tipo de formação oferecida pelas

escolas. No tocante à organização dessas iniciativas, as coordenações das instituições indicam *lives* (transmissões ao vivo) ou leitura de textos, conforme as declarações abaixo:

Atualmente, estou participando da formação oferecida pela escola mediante a indicação de textos para leitura ou vídeos/*lives* e registros dos estudos individuais para discussão coletiva (ideias principais do autor, contribuições que o material estudado trouxe/pode trazer para a sua prática pedagógica durante o trabalho remoto e o trabalho presencial) (ENTREVISTADA 6).

A escola sempre incentiva e posta, no grupo de WhatsApp, *lives*/cursos/formações oferecidas na modalidade on-line, que abordam temas sobre a Educação Infantil, sobre protocolo de retomada às aulas e sobre o ensino híbrido (ENTREVISTADA 15).

Nesses relatos, não há uma preocupação das instituições em planejar coletivamente as ações formativas a partir das necessidades das professoras diante do cenário do ensino em tempos de pandemia. É, pois, mais uma forma de “afirmar” a existência de uma formação, com um viés de “obrigação”, como vislumbramos na seguinte fala: “Parece que será oferecido pela escola um curso de formação na segunda quinzena de novembro para compensar os dias 20 de abril a 15 de maio [de 2020], em que ainda não estávamos no ensino remoto com as crianças” (ENTREVISTADA 7). Percebe-se no depoimento a ausência de uma interlocução entre as ações de formação e as necessidades formativas das professoras.

Além disso, os depoimentos também destacam que as ações de formação vêm sendo realizadas a partir da indicação aleatória de *lives*, cursos e leituras indicadas pela escola como uma tentativa de apoiar as professoras diante dos novos desafios impostos com a pandemia. Isso traz duas implicações importantes para se repensar as ações de formação de professoras, sendo a primeira implicação a ausência de uma política de formação por parte da Secretaria Municipal de Educação no sentido de oferecer um apoio para a atuação pedagógica das professoras que trabalham na Educação Infantil diante do ensino remoto imposto pela pandemia.

Ribeiro (2020) aborda a importância de refletirmos sobre o excesso de *lives* e a exigência da sociedade do consumo, o que nos impõe uma “produtividade” exacerbada. Segundo ela, tais elementos “exacerbados” aparecem como uma possibilidade de integrar e tirar o sentimento de isolamento, mas, da forma como estão sendo apresentados e “consumidos” pelas professoras, podem aumentar as “bolhas” ao assistirmos apenas “falas”

de grupos e pessoas com as quais nos identificamos – caso contrário, basta ir para outra *live* e deixar o processo formativo em um segundo plano.

Nesse processo, pode ocorrer um isolamento ainda maior entre os sujeitos, bem como a falta de unidade e constituição de grupos que pensam, dialogam, trocam ideias e se fortalecem, algo necessário para haver união diante dos desmontes e das perdas na área da educação. A ideia não é descartar as *lives*, mas, em equipe, relatar as dificuldades encontradas pelas docentes, além de pensar e planejar as formações com o intuito de dar sentido às ações vivenciadas.

Ribeiro (2020) cita também a importância do tempo para a maturação do estudo e a construção dos diálogos com (e entre) os pares:

É preciso que esses momentos sejam permeados de pausas, de tempo para maturar e fazer as devidas relações, conexões... o conhecimento exige tempo [...]. E não será construído pelo maior número de *lives* assistidas, e sim pela qualidade dos diálogos propiciados, das reflexões provocadas, das questões evocadas. (RIBEIRO, 2020, p.1)

Sobre esse movimento acelerado de consumo de *lives*, a Entrevistada 6 destaca, *in verbis*, que: “Seria mais interessante se tivéssemos um pouco mais de tempo para a discussão e troca [de ideias] no grupo. Com relação aos cursos oferecidos pela prefeitura, não tive conhecimento sobre a oferta de alguma formação no período na pandemia”.

Apenas em uma das falas das entrevistadas, identificamos um movimento de diálogo entre os profissionais de uma instituição para pensar o processo formativo:

Tem sido uma experiência muito boa na qual quem sabe, ensina para aqueles que não sabem ou que apresentem dificuldades, principalmente em mexer com a tecnologia, considerando o ensino remoto e as aulas não presenciais e considerando também que alguns funcionários, mesmo na condição de contratados, que são mais velhos e necessitam desse auxílio, mesmo que a distância (ENTREVISTADA 15).

Entre as professoras que fizeram parte desta pesquisa, apenas três indicaram não ter participado de nenhum processo formativo. Ao conversarmos com as demais docentes sobre as escolhas “individuais” relativas às formações, questões sobre os interesses e as necessidades foram relatadas:

Foi pela necessidade das novas formas de trabalhar (ENTREVISTADA 3). Necessidade de saber mais sobre o momento em que passamos, que se tornou muito desafiador, principalmente para o professor (ENTREVISTADA 4).

Os cursos que participei e participo foram escolhidos pelo interesse e necessidades com relação ao tema. Por exemplo, avaliação, crianças e infâncias, tecnologia etc. (ENTREVISTADA 6).

Ao indagarmos sobre como as professoras percebem a importância da formação para realizar o trabalho pedagógico, elementos sobre necessidades e dificuldades foram novamente citados, como nestes excertos:

Acho que os cursos que nos ajudam a pensar e a organizar nosso trabalho são os que temos o interesse de aprender, em que percebemos as lacunas na nossa formação e o que é preciso estudar para fazer melhores práticas, entendeu? São todos que se relacionam com o que a gente trabalha e eu considero relevante (ENTREVISTADA 8).

Sobre quais cursos que ajudam, é complicado falar porque sempre temos essa necessidade de estudar, de aprimorar, e é na prática que vamos encontrando essas dificuldades. Então, sempre que aparece uma coisa que não domino ou que quero aprimorar nessa parte, eu procuro um curso nessa área (ENTREVISTADA 13).

Tais discursos nos mobilizam a pensar que, mesmo diante do excesso de cursos, *lives* e pacotes de formação, as professoras tentam buscar espaços relacionados aos seus anseios, dúvidas e necessidades. Além disso, apesar do cenário de ausência do Estado no acompanhamento do trabalho docente e na construção de lugares para diálogo e formação, encontramos pessoas conscientes do inacabamento que buscam possibilidades formativas para se libertarem da condição de passividade no mundo.

Algumas considerações

Neste artigo, visamos contribuir com os estudos sobre o trabalho e a formação das professoras da Educação Infantil no contexto da pandemia. Reforçamos a superação dos resquícios históricos que desconsideram a relevância dessa etapa de ensino para a formação das crianças e a valorização docente. Considerando a Educação Infantil como um direito da

criança, não podemos deixar de pontuar como uma síntese importante das reflexões aqui tecidas o legado que herdaremos do ensino remoto.

Destacamos a necessidade de as escolas e as secretarias de educação escutarem e dialogarem com as profissionais da área da educação, no intuito de identificar as necessidades formativas. Assim, conseguiremos nos constituir enquanto grupo que busca por melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, de vida.

Evidentemente, esperamos fortalecer a ideia de que a professora da Educação Infantil é trabalhadora da educação; logo, sua profissão está ligada ao processo de emancipação humana. Todas as dificuldades e lacunas apresentadas neste artigo podem contribuir sobremaneira com novos estudos, ao passo que as experiências de ausência de formação construída coletivamente e de diálogos precisam ser superadas em breve, com a volta do trabalho presencial. Precisamos ter um tempo de reflexão, e nosso desafio é lutar para que práticas alienantes do trabalho e de formação não sejam institucionalizadas.

É necessário evidenciar os princípios educativos com os quais compartilhamos nossas ideias, além de obter mais espaços para falar dos nossos afetos e emoções. Com isso, desconstruiremos a sociedade do “espetáculo” que exige profissionais alegres, ativas e produtivas, uma vez que a responsabilidade diante do acompanhamento do trabalho e da formação docente é do Estado e das instituições de ensino.

Por fim, pontuamos que, na Educação Infantil, sempre é enfatizado o olhar para a criança, mas, neste momento, sinalizamos também a importância de observar as profissionais de maneira cuidadosa e sensível, as quais, diante da história da Educação Infantil brasileira e em um contexto de pandemia, precisam do reconhecimento e valorização social do próprio trabalho. Devemos nos fortalecer enquanto coletivo e construir formações verdadeiramente humanas, que contribuam com novos modos de ser e estar no mundo.

Referências

ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Educação a Distância na Educação Infantil, não!** Rio de Janeiro, 20 abr. 2020. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>>. Acesso em: 10 maio 2020.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do
Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.6, n.1, e-380, 2022.

trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de; YANNOULAS, Silvia Cristina. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 754-771, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** – Educação é a Base. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 3 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

COSTA, Cláudia Lúcia da. Educação em tempos de pandemia: ensino remoto emergencial e avanço da política neoliberal. **Expedições**, v. 11, p. 1-15, jan./dez. 2020.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo da psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez; Oboré, 1991.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 2005.

GAMA, Cláudia Vasconcellos Nogueira da; CERQUEIRA, Maria Marta de Andrade; ZAMPIER, Patrícia da Paz. Educação Infantil em tempos de pandemia: quando uma máquina do tempo aproxima as distâncias. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 7, n. 1, p. 522-548 jan./abr. 2021.

GESTRADO. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRACINDO, Regina Vinhaes. PNE e PDE: aproximações possíveis. In: DOURADO, Luís Fernandes (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009, p. 75-99.

MARTINS, Lígia Márcia; ARCE, Alessandra. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Campinas: Alínea, 2013b, p. 39-65.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

OLIVEIRA, Nilza Aparecida da Silva. História e ensino: Entendendo a dinâmica do ensino remoto nos anos iniciais da rede municipal de ensino de Uberlândia em tempos de isolamento social. In: **XI Encontro Nacional Perspectivas em Ensino de História**. p.1-9. Disponível em: <<http://www.perspectivas2020.abeh.org.br>>. Acesso em: 05 junho 2021.

PINHO, Maria Tereza Buonomo. **Ideologia, Educação e Emancipação Humana em Marx, Lukács e Mészáros**. Aracajú: Universidade Federal de Sergipe, 2007. p. 1-10.

RIBEIRO, Bruna. *Lives: consuma com moderação*. **Educação Básica em Foco**, v. 1, n. 1, p. 1-3, abr./jun. 2020. Disponível em: <<https://educacaobasicaemfoco.net.br/01/Artigos/LIVES-CONSUMA-COM-MODERACAO-Bruna.pdf>>. Acesso em: 1º nov. 2020.

UBERLÂNDIA. Instrução Normativa n. 1, de 9 de outubro de 2014. Estabelece critérios para o cumprimento do módulo II e do Dia de Formação Continuada (DFC). **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 9 out. 2014. Disponível em: <http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/12716.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

UBERLÂNDIA. Lei Complementar n. 661, de 8 de abril de 2019. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 8 abr. 2019. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-complementar/2019/66/661/lei-complementar-n-661-2019-altera-a-lei-n-11967-de-29-de-setembro-de-2014>>. Acesso em: 26 out. 2020.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia: Educação Infantil**. Uberlândia: SME; Cemepe, 2020a. v. 2. Disponível em: <<http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/DCMs-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento orientador: ensino híbrido e atividades não presenciais**. Uberlândia: SME, 2021. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/92503964/doc-orientador-educacao-infantil-2>>. Acesso em: 3 jun. 2021.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Escolas municipais**. Uberlândia: SME, 2020b. Disponível em:

<<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/escolas-municipais-uberlandia/>>. Acesso em: 26 out. 2020.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME n. 1, de 27 de maio de 2020. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, 28 maio 2020c.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Educação: da interrupção à recuperação. Unesco, 2020. Disponível em:

<<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Recebido em: novembro/2021.

Aprovado em: janeiro/2022.