

Subjetividade e formação docente no contexto da pandemia em um sistema municipal de educação infantil¹

RESUMO

O isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19 suspendeu as aulas desde março de 2020 na maior parte das cidades do país e passou a exigir dos educadores uma postura crítica e criativa, capaz de gerar alternativas diante do imprevisível que se presentificou em nossas vidas. Nesse contexto, o trabalho desse artigo, que se integra à pesquisa mais ampla, propõe compreender processos da formação docente como parte da multidimensionalidade do funcionamento de um sistema municipal de Educação Infantil, por meio da compreensão de como professoras subjetivam uma vivência formativa. Com base na Teoria da Subjetividade e na correspondente Epistemologia Qualitativa de González Rey, abordam-se sentidos subjetivos produzidos pelas professoras como grupo social e a forma como essa produção se configurou, nesse contexto de exceção, como resposta possível à formação profissional e à imposição da tecnologia em suas práticas cotidianas. Para além de aspectos que singularizam a experiência desse grupo social, a construção-interpretativa traz, também, a produção particular da subjetividade individual de uma dessas docentes, considerando que a experiência formativa se constituiu para a professora como contexto favorecedor de aprendizagem sobre a função e os processos da educação escolar na primeira infância em relação à sua trajetória docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Subjetividade. Educação Infantil. Pandemia.

Luciana da Silva Oliveira Lemes
luciana.lemes@gmail.com
0000-0001-7284-442X

Secretaria de Estado de Educação do
Distrito Federal, Brasília, Distrito Federal,
Brasil.

Cristina Massot Madeira-Coelho
cristina.madeira.coelho@gmail.com
0000-0002-9727-5419

Universidade de Brasília, Brasília, Distrito
Federal, Brasil.

Rhaisa Naiade Pael Farias
rhaisapael@gmail.com
0000-0002-3952-8422

Centro Universitário de Brasília, Brasília,
Distrito Federal, Brasil.

Carolina Helena Micheli Velho
carolvelho@gmail.com
0000-0002-9249-9181

Universidade de Brasília, Brasília, Distrito
Federal, Brasil.

**Moara Vilaça Albuquerque
Marroquim**

moaramarroquim@gmail.com
0000-0002-3763-0933

Universidade de Brasília, Brasília, Distrito
Federal, Brasil.

INTRODUÇÃO

Em virtude da inesperada situação da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) que se instaurou no Brasil a partir de março de 2020, passamos a viver uma época de grandes transformações sociais e educacionais. Por essa vertente, foi exigido de educadoras uma postura crítica, criativa e capaz de gerar alternativas diante do imprevisível que se presentificou em nossas vidas e contexto de trabalho. Uma nova modalidade educativa, o ensino remoto emergencial, foi organizada para possibilitar a continuidade do vínculo criança-professora que, por sua vez, permitisse algum tipo de experiência pedagógica. Assim, na precariedade desigual do mundo digital, as plataformas digitais de aprendizagem se impuseram como solução para o distanciamento social, ainda que o uso de material impresso, também, tenha sido utilizado para muitos daqueles que não tinham acesso à tecnologia.

Libâneo e Santos (2010) apontam para os novos desafios do conhecimento em rede, das novas tecnologias e do dilema que envolve a compreensão da natureza e funções da educação e do ensino. Novas representações conceituais exigem que teorias, práticas e relações possam transgredir o construído, para aproximar a educadora das diferentes realidades, das mais diversas práticas educativas, dos modos de aprender e da personalização do que se aprende. Neste trabalho se reconhece que, esse processo transformador não está isento da produção emocional-simbólica daquele que o vivencia, favorecendo (ou não) à pessoa a enfrentar esses desafios.

Esse trabalho constitui-se como recorte de um projeto mais amplo de pesquisa denominado “Compreendendo complexidades educacionais: processos equitativos e transformadores de ensino e aprendizagem em um sistema municipal de Educação Infantil”. O projeto é desenvolvido na Universidade de Brasília, financiado pela Fundação Lemann, em parceria com o Teachers College da Columbia University. Neste projeto guarda-chuva investigam-se processos de ensino e aprendizagem implicados na construção equitativa e transformadora de programas e estruturas educacionais em articulação ao desenvolvimento profissional de docentes de creches e pré-escolas de um município do Brasil central, participante da Rede de Integração e Desenvolvimento do Distrito Federal – RIDE/DF.

Dessa forma, nessa pesquisa mais ampla, nos propomos compreender a multidimensionalidade de processos educacionais envolvidos no funcionamento de um sistema municipal, na etapa da Educação Infantil – EI, originalmente, investigando como gerentes, professoras e comunidade da EI do município estudado subjetivam as mudanças epistemológicas propostas pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil – BNCCEI (BRASIL, 2017) em que o currículo não se reduz a uma lista de conteúdos, mas o conhecimento se articula à aprendizagem em campos de experiência. Assim, procura-se verificar mudanças decorrentes desse fato nas relações entre professoras e crianças em práticas pedagógicas cotidianas. Integra-se a essa complexidade, a temática da formação docente, privilegiada aqui nesse texto.

Com essa amplitude temática, nossa pesquisa caracteriza-se, por forte inscrição social na comunidade educacional do município parceiro e desde sua elaboração, sistematização, bem como, em seu desenvolvimento houve clareza sobre os desafios sociais que estariam articulados às questões educacionais focos

da pesquisa. Neste aspecto, a referida pesquisa dialoga com uma perspectiva crítica, em abordagem cultural-histórica, que analisa implicações da in/equidade e in/justiça sociais, especialmente aspectos culturais e dilemas pedagógicos, teóricos e metodológicos, temáticas a partir das quais se desenvolvem pesquisas com compromisso social (SOUTO-MANNING, 2010; SOUTO-MANNING; MARTELL, 2019).

Nosso referencial, no entanto, busca articular tais implicações às produções singulares de grupos e pessoas envolvidas nesses contextos e embates, assumindo o conceito de subjetividade tal como desenvolvido por González Rey (2009, 2017). Desse modo, a partir da amplitude da pesquisa guarda-chuva, questiona-se: Que tipos de desenvolvimento profissional promovem processos de ensino e aprendizagem que favorecem a equidade, rompem a desigualdade sistêmica e aprofundam o aprendizado e qual o valor que tais formas assumem para as professoras de um sistema municipal na etapa da EI?

Dentre o conjunto de aspectos que se articulam na composição de um sistema educacional de ensino público no Brasil, ressalta-se a adequação de uma política da formação docente que se diferencie do trabalho restrito à aplicação de técnicas e estratégias metodológicas. Trata-se, em nossa perspectiva, de um contexto formativo que possibilite ao docente refletir sobre seu compromisso social, produzir novos conhecimentos, atitudes, crenças, valores e, assim, repensar seu trabalho pedagógico.

Em nosso percurso de pesquisa, ao desafio original da implementação da BNCCEI, somou-se à realidade desafiadora que o Brasil e o mundo todo tiveram que enfrentar com a declaração da pandemia pela Organização Mundial de Saúde em 11 de março de 2020 (OPAS, 2020). Ao impactar de forma muito direta processos e currículos educacionais, atuação e desenvolvimento profissional de professoras da EI do município estudado, que enfrentaram o ensino remoto emergencial, crianças e responsáveis ficaram restritos às suas casas, conectados via plataformas digitais.

A BNCCEI estabelece aspectos essenciais à prática pedagógica com orientações à bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2017). Esses diferentes momentos de vida das crianças são articulados por seis direitos da criança: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os direitos relacionam-se aos campos de experiência, que a partir das necessidades cotidianas da criança podem favorecer processos de aprendizagens e desenvolvimento.

Os cinco campos de experiência são organizados como, “O eu, o outro e o nós”, “Corpos, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”, têm em comum a proposta educativa de que a experiência orienta a construção do conhecimento das crianças, o que demanda a compreensão, já referida, sobre uma mudança epistemológica. Propõe, ainda, que estas experiências sejam desenvolvidas a partir de práticas intencionais diversificadas e estruturadas na garantia dos objetivos educacionais, paulatinamente desenvolvidos.

Os campos de experiência enfatizam a importância de um alinhamento da EI não somente com o modo como as crianças estão inseridas no mundo, mas como

o vivenciam. Desta forma, podemos identificar um rompimento das tendências pedagógicas de ensino tradicional e conteudista, em que, por vezes, o protagonismo se mantém atrelado ao papel da professora. Na proposta da BNCCEI, o protagonismo centra-se nas crianças e em suas produções, evidenciando uma EI que valoriza a observação e o acompanhamento contínuo das aprendizagens da infância.

Essas concepções, objetivos e estruturas explicitadas pela BNCCEI, exigem novas articulações com o desenvolvimento de currículos locais que resultem do debate e envolvimento de toda a comunidade da EI, ao invés de constituir em mera atribuição administrativa de implementação, pois desta forma, podem não implicar em mudanças significativas. No município parceiro da nossa pesquisa, esse processo de construção ainda não foi finalizado em função das exigências impostas pela pandemia, e, dessa forma, a EI no município se orienta por um documento estadual, o Documento Curricular para Goiás – DCGO (GOIÁS, 2019).

O presente texto refere-se ao período de 13 meses de pesquisa, entre maio de 2020 e junho de 2021 e reúne construções interpretativas decorrentes do grupo de professoras da EI do município, como a subjetividade social do grupo de professoras, mas também singulariza a experiência subjetiva de uma das participantes. Este estudo de caso tenta ilustrar as mudanças vivenciadas pela professora durante esse período da pesquisa.

Ambas dimensões, social e individual, se constituem como vias possíveis de compreensão do impacto que essas vivências do processo formativo tiveram na singularidade do grupo e indivíduos, mesmo que o curso tenha sido planejado para todas as docentes da EI do município parceiro.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM SOBREVÃO

A garantia do acesso à matrícula e ampliação da oferta trouxe novas demandas aos estados e municípios do país, assim como, novos desafios as profissionais da EI, principalmente, no que se refere à discussão do papel da instituição educativa nessa etapa da educação básica. Essa discussão é pertinente aos dois momentos que compõem a EI: a) de um lado, a creche que prevê o atendimento das crianças de 0 a 3 anos, e que não é obrigatória em relação à oferta pelo sistema público e b) a pré-escola que atende crianças de 4 e 5 anos de idade e que, como parte da educação básica, é de oferta obrigatória para todas as crianças da faixa etária. Esse divisor mantém a ruptura que repete questões históricas em relação ao gerenciamento do atendimento à infância em nosso país, dividida entre os setores, da assistência social e da educação.

No Brasil, a educação básica pública se organiza pela oferta de diferentes etapas e modalidades de ensino. No país, desde 1996, a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispôs a EI como a primeira etapa da educação básica e, ainda, determinou que a formação de professores para EI fosse realizada em nível superior ou médio (BRASIL, 1996).

Isso porque, em princípio, os primeiros estabelecimentos destinados ao atendimento das crianças pequenas no Brasil tinham cunho assistencialista, oferecendo alimentação e segurança física às crianças. Tais instituições funcionavam sem uma legislação específica, não havendo uma preocupação definida quanto àqueles que trabalhavam com as crianças. Nesse contexto, a

profissional da EI surge sem a necessidade de formação pedagógica. O que nega a complexidade da atividade de se trabalhar pedagogicamente com crianças, pois esta atividade intencional exige um amplo conhecimento acerca dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento humano. Além, da apropriação do universo cultural das crianças e das linguagens das quais lançam mão para realizar suas aprendizagens.

Com a necessidade de formação das profissionais atuantes nessa etapa, foi criado no ano de 2005 o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil, uma parceria entre o governo Federal, Estadual e Municipal, sob a responsabilidade da Coordenação de Educação Infantil/Secretaria de Educação a Distância/Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação. O Proinfantil foi um curso à distância, com duração de dois anos, destinado à profissional que atuava em creches e pré-escolas e não tinha a qualificação mínima exigida por lei. Até o ano de 2011, quando foi extinto, o Proinfantil atendeu amplo número de cursistas em todo o país.

Dando continuidade as ações de formação e capacitação das professoras desta etapa, a Coordenação Geral de Formação de Professores elaborou o Projeto do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, em parceria com a Coordenação Geral de Educação Infantil, da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica e Universidades executoras do Proinfantil. O curso foi destinado à professoras da rede pública e ofertado de maneira presencial e gratuita. Sua oferta teve início em 2010, com a adesão de 13 Instituições Ensino Superior – IES e finalizou em 2014 com a participação de 33 IES. Cabe ressaltar que, as inúmeras políticas de formação inicial e continuada, tinham o intuito do trabalho de uma política integrada e colaborativa nas experiências formativas das docentes ao longo de suas trajetórias profissionais.

Cabe destacar ainda que, nossa concepção sobre formação docente alinha-se a investigações anteriores (MADEIRA-COELHO, 2012; OLIVEIRA, 2016; MADEIRA-COELHO; TACCA; OLIVEIRA; PINTO, 2017), que explicitam experiências formativas associadas à prática educativa e a produção de conhecimentos pela docente. A formação docente deve então, superar a perspectiva de uma mera preparação, que “... nega o docente, sua história e sua trajetória profissional, baseando-se na ideia de uma forma única ou modelo referendado de ensinar bem, de modo a anular e desconsiderar o professor e sua experiência atual” (OLIVEIRA, 2016, p. 163). O trabalho docente na EI não deve ser romantizado. É preciso reconhecer as adversidades presentes no cotidiano que, por vezes, se expressam: nas condições de trabalho, na infraestrutura das instituições, na remuneração recebida, no piso salarial, no valor social da profissão e nas políticas públicas. Para Paulo Freire (2004), todo ato pedagógico é um ato político e assim, representa uma cadeia de complexas dimensões.

Interrelacionam-se ao trabalho docente as concepções referentes à primeira infância que pressupõem a criança como uma pessoa ativa, histórica e detentora de direitos e que, nas interações, relações e vivências cotidianas constrói sua identidade e desempenha inúmeras atividades construindo sentidos e produzindo cultura (CORSARO, 1997). Nesse sentido, “a infância não permite concepções essencializadoras, pois crianças sempre convivem em contextos concretos, contraditórios e abertos a diferentes e a diversas formas de ser e existir” (MADEIRA-COELHO, 2020, p. 115). Portanto, as práticas sociais são centrais no contexto da EI e necessitam ser pensadas, planejadas e organizadas, de modo

intencional pela professora, priorizando o desenvolvimento de atividades de cunho social no contexto da instituição educativa. Desta forma, constituem-se como um conjunto de experiências vinculadas aos desafios da vida coletiva à discussão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A TEORIA DA SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA CULTURAL-HISTÓRICA

A Teoria da Subjetividade de González Rey (1990, 2005a, 2005b, 2007, 2010) desenvolve-se como parte de um processo histórico no âmbito das teorias psicológicas, opondo-se ao paradigma dominante à época, da psicologia orientado pelo dualismo cartesiano e pela dicotomização de conceitos.

Nessa perspectiva, a subjetividade organiza-se pela articulação teoria, epistemologia e metodologia e não corresponde à mera internalização de processos (do externo para o interno), ou ao reflexo de algo, mas é compreendida como processo caracteristicamente humano, produzidos na cultura, em nível individual e social, frente ao vivido nos diferentes espaços da vida social da pessoa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Portanto, o conceito de subjetividade se manifesta na dialética entre o social e o individual em uma configuração processual que constitui a própria dinâmica da subjetivação que, ao mesmo tempo que vai sendo gerada, gera essa processualidade. Assim, González Rey coloca sua lupa sobre as formas complexas, por meio das quais os fenômenos humanos ocorrem, em uma construção teórica que compreende processos humanos como processos históricos e culturais, dos quais derivam suas categorias conceituais. Nesse texto privilegia-se, especificamente duas, os conceitos da subjetividade individual e da subjetividade social.

Segundo González Rey, a subjetividade individual “representa os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 241). Essa dinâmica que configura simultaneamente em unidade as dimensões social e individual resulta da proposta da unidade simbólico-emocional, o sentido subjetivo, que “caracteriza as diversas delimitações culturais das diferentes práticas humanas em um nível subjetivo” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.43). O sentido subjetivo é categoria que permite a representação complexa da subjetividade e permite transcender qualquer tipo de relação linear entre o interno e o externo, remetendo-os sempre a uma complexa rede de configurações subjetivas na qual a relação recursiva entre a subjetividade social e a individual é inevitável.” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 265).

De modo a especificar a dimensão subjetiva do social, com o conceito de subjetividade social o autor dá visibilidade a fenômenos desconsiderados pela psicologia tradicional, definindo-o como um sistema de configurações subjetivas que se articulam nos diferentes níveis da vida social, envolvendo instituições, grupos, coletividades e formações de uma dada sociedade. (GONZÁLEZ REY, 2013).

A gênese histórico-social desse sistema subjetivo complexo, produzido de forma simultânea no nível social e individual, não está associada somente às experiências atuais de uma pessoa ou instância social, mas à forma em que essa experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história daquele que significa, que pode ser tanto social como individual. (GONZÁLEZ REY, 2005). O autor afirma, também, que “o estudo das instituições,

comunidades e formas de comportamento em uma sociedade concreta representa um fórum privilegiado para o conhecimento da subjetividade social como sistema” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 147).

E confirma:

[...] o histórico aparece nas práticas e formas de organização social que se objetivam em tradições, ritos, discursos, padrões de relações e representações sociais para mencionar apenas algumas categorias utilizadas para expressar a diversidade de fenômenos que se articulam na subjetividade social de que fazem parte tanto as práticas sociais e suas diversas formas atuais de institucionalização, quanto os sujeitos individuais que participam dessas práticas e organizações sociais. (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 265).

Para compreender momentos de um processo de transformação e desenvolvimento da EI em um município, deflagrados pela implantação da BNCCEI e pela crise imposta pela pandemia, entendemos ser primordial abordar as dimensões da subjetividade individual, considerando as expressões das docentes participantes, bem como da subjetividade social que se configura no conjunto de pessoas que desempenham diferentes funções e praticam diferentes ações no âmbito da equipe desse sistema. Quer dizer, para entender mudanças em políticas públicas educacionais, compreendemos ser necessário considerar o valor do papel ativo das pessoas envolvidas nestes processos institucionais.

Para esse campo político, González Rey (2012) aponta que a relação da subjetividade social e subjetividade individual apresentam formas particulares, em que implicações subjetivas e formas de institucionalização política, tendem a “dessubjetivar” processos da própria política, gerando um mundo normativo pouco crítico e pouco reflexivo, havendo uma massificação do comportamento social. No entanto, como “por trás de sistemas institucionais-normativos, existem sistemas de sentido subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 133), procuramos, nesse texto, compreender como docentes desse sistema municipal de educação subjetivam processos desafiadores decorrentes tanto da implantação da BNCCEI quanto da pandemia.

Consideramos, portanto, que um estudo que reconheça e leve em consideração essa complexidade, buscando compreender esse entrelaçamento entre as formas de subjetivação dos indivíduos envolvidos com a política pública da EI, vislumbra uma forma de pesquisa que aponta, além das considerações legais, para os processos simbólicos-emocionais envolvidos na dinâmica das pessoas que fazem acontecer a EI no município.

METODOLOGIA

A realização desta pesquisa, que trata da produção subjetiva docente em relação à sua formação profissional, inspirou-se pelos princípios norteadores da Epistemologia Qualitativa e por sua expressão na metodologia construtivo-interpretativa (GONZÁLEZ REY, 2010, 2011). Enfatiza-se a relação teoria-epistemologia-metodologia no processo desta pesquisa, de modo a distanciar-se de uma perspectiva empírico-instrumental (GONZÁLEZ REY, 2020).

A Epistemologia Qualitativa diferencia-se de outras concepções epistemológicas, por sua especificidade, orientada à produção do conhecimento

científico sobre a subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica. Três princípios gerais se integram a esta Epistemologia: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o caráter dialógico do processo de construção do conhecimento e o reconhecimento do singular como um espaço legítimo de produção do conhecimento (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

Esses três princípios se expressam na metodologia construtivo-interpretativa ao longo do processo de investigação. Efetivamente, nessa pesquisa organizaram-se e desdobraram-se da seguinte maneira, no contexto da formação docente, durante a pandemia:

- 1º momento: Identificar elementos do espaço social de formação das professoras da EI do contexto educacional das instituições educativas e município.
- 2º momento: Conhecer como as tecnologias da informação e comunicação participaram da docência e nos processos de ensino e aprendizagem.
- 3º momento: Gerar indicadores que nos permitam compreender como umas das professoras subjetivou as experiências vividas no processo de formação.

Como estratégia da pesquisa ampla, em 2020, após responderem a um questionário de levantamentos mais estruturais sobre o grupo, foi organizado para as professoras da EI do município parceiro o Curso de Extensão denominado “Processos da docência: caminhada formativa de professoras da Educação Infantil”. Em virtude da pandemia de COVID-19 assumiu o modelo de encontros semanais on-line, ao longo do segundo semestre de 2020. Os encontros foram realizados pela plataforma do *Google Meet*, cada um com aproximadamente 3 horas de duração. Todos os encontros foram gravados com a autorização das professoras que foram organizadas em turmas no período matutino e vespertino, a depender de seu horário destinado à docência.

Foram ministrados quatro módulos com quatro encontros cada um, a saber: Módulo 1: Infâncias, Crianças, Educação: Concepções e Processos, Módulo 2: Política da Educação Infantil e Currículo, Módulo 3: Aprendizagem e Desenvolvimento na Infância e Módulo 4: Estratégias Pedagógicas na Educação Infantil. Cada módulo foi ministrado por uma das pesquisadoras principais do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Subjetividade – GPEIS, autoras deste artigo.

Os encontros on-line foram balizados a partir de material próprio, com textos teóricos curtos, perguntas guias para discussão, espaço em branco para anotações e dicas variadas sobre outros materiais que poderiam ser acessados. A Secretaria Municipal de Educação recebeu o arquivo do material em formato PDF e imprimiu cópias para as professoras participantes do curso, assim todas poderiam acompanhar os encontros a partir do material físico.

Nas respostas ao questionário identificou-se que o conjunto das professoras que frequentaram o curso na turma do matutino, assim se caracterizaram: 25 graduadas em Pedagogia e duas em Letras, sete delas possuíam pós-*graduação lato sensu*, 20 realizaram seu curso na modalidade presencial e sete à distância. Em relação à função que desempenhavam: uma Coordenadora do Ensino Fundamental I, uma Coordenadora de Ensino Especial/Inclusão, uma

Coordenadora de turno, uma Coordenadora Pedagógica, uma diretora, uma Supervisão Pedagógica, 15 professoras de contrato temporário e seis professoras efetivas.

A turma do período vespertino era composta por 59 professoras e gestoras com o seguinte perfil de formação: 55 graduadas em Pedagogia, duas em Letras e duas não informaram, 17 delas possuíam pós-graduação *lato sensu*, 47 realizaram seu curso na modalidade presencial e 12 à distância. Em relação à função que desempenhavam: uma Apoio Pedagógico, uma Assessoria Técnica, uma Coordenadora Municipal da Educação Infantil, uma Coordenadora de turno, uma Coordenadora Pedagógica, uma Inspetora Escolar, 13 não informaram, 16 professoras de contrato e 24 professoras efetivas.

Nesse cenário social de pesquisa organizado pelo Curso de Extensão sucederam-se as expressões e os relatos do grupo de docentes consideradas como um conjunto representativo desse grupo social.

Em 2021 os instrumentos utilizados durante a pesquisa foram as dinâmicas conversacionais e o grupo focal, o que nos permitiu singularizar a construção-interpretativa em uma das participantes da pesquisa, uma professora da EI, de 42 anos, formada em pedagogia, aqui denominada como Maria. No período de pandemia atuou na turma de crianças com idade entre 4 e 5 anos.

Assim, a participação de Maria nos diferentes momentos de formação, como o curso de extensão, os encontros dos grupos focais, os debates e trocas de mensagem por *WhatsApp*, permitiram singularizar, em uma análise qualitativa e integrativa, dimensões do trabalho pedagógico que se expressaram como desafios da prática educativa na EI tanto em relação à implementação da BNCC quanto aos desafios da pandemia.

A CONSTRUÇÃO-INTERPRETATIVA: CONSIDERAÇÕES E DISCUSSÃO

A partir dos instrumentos metodológicos e das relações estabelecidas com as colaboradoras serão apresentados os percursos teórico-empírico, destacando que:

O trabalho de construção da informação está orientado pela reflexão do pesquisador, considerado ativo em todo processo de pesquisa por comprometer-se de forma permanente com todas as informações que aparecem ao longo do desenvolvimento do trabalho empírico. Seu papel não se restringe a unir as informações, mas produzir significados que possibilitem interpretações teóricas e gerem novas zonas de sentido a serem aprofundadas. (OLIVEIRA, 2016, p. 103).

Para organização e melhor expressão do desenvolvimento do nosso percurso, alinhados à metodologia, objetivos e questionamentos propostos, apresentamos as dimensões da subjetividade social do grupo de professoras e da subjetividade individual de Maria. Ambas se articulam nas vivências dessas professoras, mas que aqui são apresentadas em separado.

A- Impactos e desafios: a subjetividade social das professoras da Educação Infantil

O questionário encaminhado para as profissionais da EI introduziu o tema da formação docente. Na pergunta número 12, em formato aberto, foi solicitado às

professoras indicarem sua opinião sobre os processos de formação já frequentados por elas – seus desafios, potencialidades, impactos, atendimento às suas necessidades etc. Um grupo de professoras responderam com expressões qualificadoras como “importante para formação/atuação”; “bom”; “muito proveitoso”; “atendeu minhas necessidades profissionais”; “de grande valia para o dia a dia do professor”; mas não se aprofundaram no porquê ou no elemento que lhes permitiu caracterizá-los assim. Outro grupo adentrou mais nos formatos e conteúdo, do que no seu próprio processo.

Sete docentes mencionaram a “dicotomia entre teoria e prática” com afirmações como: “Desafio maior é aplicar a teoria à prática”; “Todos muito teóricos”; “Muita teoria e pouca prática”; “Na minha opinião a pedagogia é muita teoria, não dá muita base para enfrentarmos os desafios em sala de aula.” “Aprendemos mesmo na prática, com dificuldade e dedicação.”

A dicotomia entre teoria e prática como decorrente da dualidade corpo-mente da ciência tradicional, se constitui como vilã dos problemas educacionais em análises baseadas no senso-comum, onde teoria se opõe à prática (MADEIRA-COELHO, 2016).

Em cerca de três respostas mais elaboradas, com a opinião sobre a significação de formações continuadas para as professoras surgem os seguintes relatos: “Cada ano que passa e pegamos turmas diferentes, observamos que vivemos necessidades distintas. Curso é sempre bom e importante para atualização do professor, sempre aprendemos e usamos no nosso cotidiano.” (trecho de resposta de colaboradoras). Outra participante já começa a caracterizar a formação continuada, que de acordo com ela “A formação continuada é um processo que visa melhorar o desempenho do professor para melhor atender os discentes no seu desenvolvimento.”

Ao perguntar precisamente sobre o que as colaboradoras pensavam sobre formações continuadas, grande parte das respostas indicaram que são muito necessárias e de grande importância. Um grupo com média de 10 respostas relacionou as formações continuadas como essenciais para prática pedagógica, como meio de enriquecê-la/melhorá-la, auxiliando a educadora em sala e no cotidiano da instituição educativa, mas proporcionando a atualização do professor dentro das diversas mudanças ocorridas em sociedade e o que ela exige. Outro grupo de respostas, com a mesma média anterior, destacaram as formações continuadas no caráter de ampliar o conhecimento, envolvimento assim, aprimoramento, atualização, aprendizado do próprio docente.

Nas dinâmicas conversacionais sobre formação docente, duas professoras relatam que possuem interesse em participar de formações continuadas, uma nos relata que sempre gosta de participar de formações e que a maioria dos seus colegas também, apesar de alguns terem resistência, e quando surgiu o novo currículo DCGO (2019) voltado para a BNCC (2017), ela e as colegas de profissão solicitaram a realização de um curso sobre a BNCCEI. Outra professora exalta a importância de realizar formações, pois como surgiu a nova BNCCEI, é necessário conhecê-la e estudá-la.

Nas cartas-redações sobre as expectativas para início do curso de extensão, 25 escritos traziam aspectos valorativos à aquisição de novos conhecimentos, mesmo que algumas cartas trouxessem somente as palavras como “conhecimento” ou “aprendizagem”, outras palavras em conjunto como

“motivação”, “inspiração”, “inovação”, “novidades”. Algumas enfatizando o caráter de trocas de experiências e/ou ideias, “partilhas”, “interagir com os colegas”, “conhecer novas realidades” e ainda outras perpassando o campo da afetividade, como “gratidão”, “positividade”, “criatividade”, “superação”.

Dentre o grupo desses escritos, outras 11 redações expressaram o campo de novos conhecimentos, mas relacionando-os a novas práticas, com exemplos de “trocas de experiência para acrescentar em minha rotina”; “aproveitar todo conhecimento, toda experiência que possibilite melhorar meu trabalho ‘com meus pequenos’”; “enriquecer a prática pedagógica com foco na aprendizagem”; “somar aos nossos conhecimentos e tornar nossos dias e vivências em sala de aula mais prazerosas e criativas” ou até mesmo ao sucesso da equipe escolar, tornando os professores “melhores para as crianças”.

No quesito BNCCEI, que era um dos grandes fatores motivadores da oferta do curso de extensão para as professoras, somente 11 escreveram expressamente sobre, como “aprender mais para trabalhar com a BNCC [...] se possível, brincadeiras novas para trabalhar em sala”, “compreender/entender/conhecer a BNCC” ou “compreender a BNCC e currículo” indicando para a articulação entre o processo da formação com a possibilidade da inovação de práticas pedagógicas e aquisição de conhecimentos. Em outra produção, uma profissional da coordenação, também retrata o documento da BNCCEI como algo desafiador relatando que será um desafio “aprender o que é BNCC, colocá-la em prática e auxiliar o grupo escolar dentro dessa nova modalidade”. Quer dizer, para além da ampliação do conhecimento sobre a BNCCEI, também a possibilidade de trabalhar com as crianças, ou com as professoras na coordenação, voltando-se também para a experiência de aprender mais brincadeiras, músicas e sobre a Educação Infantil em si.

A BNCCEI aparece ainda, em relação aos processos de docência por meio de reflexões ou expressões de desafios e preocupações. Confirmam orientações que defendem de forma simplista que use adequar à BNCCEI é reduzir o uso do “papel e lápis”. Uma professora encara a BNCCEI como um desafio, trazendo que “O novo contexto educacional que a BNCC nos traz, é largar de lado o papel e o lápis que durante muitos anos eram indispensáveis em uma sala de aula”. Outras demonstram grande preocupação com “cobranças de pais que desconhecem a BNCC que cobram tarefas impressas e chegam até a serem violentos”.

Entende-se que o sentido do uso do papel e lápis, e tarefas impressas estejam ligadas ao pensamento de que só desta forma acontece a aprendizagem formal, atrelada geralmente, para conteúdos voltados a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético, quando na verdade a EI:

tem o papel de oportunizar às crianças a compreensão dos diversos usos e funções que a escrita tem na sociedade [...]. Cabe ainda ressaltar que a linguagem escrita deve ser trabalhada com a mesma importância das demais linguagens – visuais, corporais, gráficas, musicais, audiovisuais etc. – em contextos reais e significativos. (DCGO, 2019, p. 132).

A alfabetização *stricto sensu*, concebida como processo de apropriação, compreensão e efetivo uso do Sistema de Escrita Alfabético por meio da prática pedagógica “exige do docente a busca de formas diferentes de ‘levar o conhecimento/ o aprendizado de cada aluno’ tornando nítida “a necessidade de escolas com espaços diferentes para o bom desenvolvimento das atividades.”

(trecho redação 38). A modificação da prática pedagógica e a necessidade de novos espaços e recursos para desenvolvimento é indicado de outras formas por outras docentes em seus relatos e remete à necessidade do caráter inter-complementar e diversificado das ações pedagógicas decorrentes da ideia dos campos de experiências, que devem ser trabalhados todos os dias do ano, não de forma isolada, com horas ou dias marcados para cada campo, e sim de relacionando-os e trabalhando-os de forma integral.

O conjunto de impressões trazidas pelas professoras sobre seus processos da formação docente e suas expectativas quanto à participação no curso proposto naquele momento, aproximam-se da produção acadêmica de autores que abordam a relação entre a formação docente e a perspectiva de melhoria das práticas educacionais (PERES *et al.*, 2016, GALINDO; INFOSATO, 2016; GUEDES, 2018; MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

As diferentes expressões evidenciam crenças estabelecidas pelo grupo sobre o valor da relação entre a formação docente com o desenvolvimento profissional, em que o momento formativo constitui-se como uma oportunidade de expansão do conhecimento, aquisição de novas técnicas, métodos ou práticas que possam tornar o trabalho mais eficiente.

Se por um lado expressam a crença no valor que a formação docente em seus diversos contextos seja uma alternativa para a mudança das práticas pedagógicas, permanece ainda presente a dicotomia entre teoria e prática, abordada como o problema de algumas formações ou até mesmo suas preferências quanto a conteúdos mais “práticos”.

Essa perspectiva dicotômica se atém a uma análise simplista tanto do senso-comum “na prática a teoria é outra” quanto da organização de currículos formativos que repartem situações “de uma formação teórica consistente ou “imersão na prática”, a relação que se estabelece é “ou um, ou outro” dificulta a proposição de uma “relação complexa de diferentes possibilidades da expressão humana ou social que se configuram tanto nas construções teóricas quanto no agir dos contextos vividos.” (MADEIRA-COELHO, 2016, p. 13).

Desta forma, podemos afirmar que a separação desses dois elementos, tal como ater-se somente para essa dicotomia, dificulta a construção de sentidos próprios pelas docentes que estão vivenciando a totalidade das práticas.

Abordar a BNCCEI em seu caráter recente de implementação eleva a necessidade dessas educadoras de participarem de uma formação docente, como momento de refletirem sobre suas práticas, compreenderem o que é organizado pelos currículos e desenvolver-se profissionalmente a partir disso, mas não atentando somente a técnicas, métodos e conhecimento.

Preconizamos assim, o valor de uma formação profissional, para além da institucionalização de uma matriz curricular, diploma final ou menção, mas uma forma como os sujeitos, os estudos e as ações das quais participem ao longo dessa formação estejam sintonizados para que do vivenciado sejam configurados novos sentidos subjetivos, que favoreçam o desenvolvimento de ações efetivas. (MADEIRA COELHO, 2016).

B- A imposição da tecnologia: docência e pandemia

Em relação ao ensino remoto emergencial em que crianças e professoras tiveram que retornar às atividades mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação - TDIC's, a expressão de uma das docentes caracteriza o estranhamento e comoção que perpassava o grupo ao assumir que a pandemia da COVID-19 os apresenta "uma nova escola, aquela que ninguém frequenta".

O portal de comunicação do município aponta que desde a suspensão das aulas em 17 de março de 2020, as crianças têm feito as tarefas enviadas pelas instituições educativas através das redes sociais e pela plataforma do *Google Classroom*. Os relatos das professoras em suas redações de pré-curso evidenciam que, para muitas, a modalidade de ensino remoto é um grande desafio, não só pelo planejamento e práticas que devem ser diferenciados, mas, também, pelo manuseio das tecnologias e pela situação geral de risco em relação à pandemia:

As tecnologias neste tempo de pandemia estão nos envolvendo e precisamos buscar e aprender como manusear essas ferramentas e muitas das vezes é um grande desafio, pois não estávamos preparados para essa situação onde precisamos gravar, editar, planejar os vídeos, se preocupar com o ambiente para transmitir essas aulas, iluminação, preparar atividades, manusear os aplicativos de edição. O gasto de tempo na elaboração dessa forma de trabalho é grande. (trecho redação 07).

Estou no grupo de risco pela idade, hipertensa e pré-diabética segundo a minha médica. O terrorismo das mídias, algumas informações desconstruídas em relação a essa pandemia COVID-19, me deixa temerária e abalada. Além de todo esse contexto, **existem ainda as preocupações com gravações de vídeos aulas e cursos online**. Pois não domino bem essas novas tecnologias, tenho dificuldades. Por toda essa situação vivenciada estou muito ansiosa e estressada. (trecho redação 29) [grifo nosso].

Remetendo às contribuições de Prensky (2001) com as definições de nativos e imigrantes digitais, podemos elencar que as dificuldades apresentadas são das professoras, na maioria das vezes, imigrantes digitais, participantes de uma geração que precisa reaprender a viver com a presença da tecnologia, vivenciado o aprendizado de uma nova língua, a "linguagem digital" que para os denominados nativos digitais já foi aprendida e sua identidade não se distingue entre o espaço digital e o espaço real (ROSSATO, 2014). Podemos interpretar que uma das possibilidades em compreender as dificuldades enfrentadas pelas educadoras no uso das TDIC's ocorre pelo fato de ainda não terem produzido subjetivamente para desenvolver suas identidades dentro desse espaço.

O uso das ferramentas digitais por parte das crianças e sua identidade dentro delas é algo que não podemos relacionar da mesma forma, visto que apesar de nascidos na geração elencada como "nativos digitais" não há o conhecimento preciso sobre o acesso e o relacionamento estabelecido com as TDIC's, pois, mesmo que em nosso país o acesso à elas seja crescente, ainda está longe de atender à maioria da população, "o que gera mais uma forma de distinção e exclusão social: a exclusão digital" (ROSSATO, 2014, p. 153). A falta de acesso gera a exclusão social e potencializa as desigualdades, enquanto o isolamento e o estresse experienciado nesse período causam impactos na saúde física e mental das crianças (SILVA; NETO; SANTOS, 2020; MATA *et al*, 2021).

A exclusão digital dos educandos é uma preocupação latente das professoras e certamente um desafio para a educação, principalmente agora que as TDIC's são

o ambiente de aprendizagem dessas crianças. As educadoras preocupam-se com as crianças, consideradas de baixa renda, que não têm acesso a celulares e computadores e se os que têm essa oportunidade estão encontrando apoio dos responsáveis tanto para acessar as atividades, quanto para realizá-las, visto que no ensino remoto emergencial não há a mesma qualidade de mediação das professoras e monitoras como ocorria na instituição educativa. Essas questões são abordadas nos relatos:

Em meio a tantas mudanças e sem data certa para retomada das atividades presenciais, nós professores temos um olhar distante, porque muitas crianças estão sendo auxiliadas pelos pais, então não se sabe ao certo o que elas estão aprendendo. É inquestionável essa distância forçada pelo isolamento social, porém inevitável a dificuldade no processo pleno de aprendizagem. (trecho redação 16).

Me preocupo com o bem-estar dos alunos, além de questões como conectividade para que ninguém fique para trás durante a suspensão das aulas. (trecho redação 24).

O ensino remoto emergencial coloca em foco a necessidade de professoras em pensar novas metodologias adequadas ao uso das TDIC's e a mediação dos responsáveis, como uma professora explicita "as aulas não são apenas para os alunos, mas também para os pais que estão no ajudando com os alunos em casa" (trecho redação 05), tal como instrumentos para os educandos que não tenham acesso às TDIC's, que estão optando por materiais impressos. O uso das tecnologias no ensino remoto emergencial é levantado por algumas professoras como inadequado, visto a passividade ou inquietação das crianças frente à tela, ou da dificuldade de estabelecer uma interatividade entre professora-criança e criança-criança nas atividades realizadas. Para isso, eleva-se ainda mais a necessidade dos responsáveis em fazerem-se presentes no processo de aprendizagem das crianças para proporcionar estes momentos.

Frente ao ensino remoto emergencial durante a pandemia, as professoras da EI produzem um conjunto de muitas questões e inquietações decorrentes do vivido nesse novo contexto institucional, tais como: os muitos debates sobre a validade da educação através das TDIC's, sua adequação à EI; o papel significativo dos responsáveis no processo de aprendizagem dos filhos; a qualidade da relação entre professoras-crianças, entre responsáveis-professoras; o escancaramento das desigualdades sociais; e, prospectivamente, a organização do processo educativo quando as medidas de isolamento forem flexibilizadas e os educandos retornarem às instituições educativas ainda com limitações de interatividade.

C- A dimensão da subjetividade individual: a singularidade de uma professora

O processo de construção-interpretativa das informações sobre elementos do sistema educacional da EI possibilitou uma estrutura compreensiva, conforme os três eixos que seguem.

Eixo 1: As dinâmicas sociais do contexto educacional da instituição educativa e município durante a pandemia

De acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2020) o quantitativo de matrículas, na rede pública do município onde a pesquisa foi realizada, em creches eram em

torno de 511 crianças e na pré-escola 1.753. Em março de 2020, segundo a SME, o município contava com 141 docentes na EI, das quais 67 eram professoras efetivas e 74 eram contratadas temporariamente, estas docentes atuavam em 11 instituições educativas localizadas em áreas urbanas e rurais.

Em março de 2020, a prefeitura municipal editou decreto que estipulou estado de emergência em saúde pública considerando o reconhecimento de pandemia a partir dos documentos legais emitidos em âmbito internacional e nacional, e suspendeu as atividades presenciais substituindo por encontros em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Em seguida, após os primeiros 30 dias de pandemia, as professoras contratadas temporariamente foram exoneradas de seus cargos e coube a cada instituição distribuir entre as coordenadoras de turno e professoras efetivas as turmas que perderam suas professoras.

Depois dessa reorganização interna, às instituições educativas iniciaram um trabalho de contato com as famílias para instruí-las sobre como o acompanhamento das crianças seria realizado. Inicialmente, as instituições educativas, a partir da orientação da SME, utilizaram a plataforma *Google Classroom*, contudo seu acesso pelas famílias foi pouco realizado devido a diferentes razões. Em julho, a rede passou a utilizar grupos no aplicativo do *Whatsapp* para enviar atividades e manter contato com as famílias.

Vale ressaltar que a equipe gestora das instituições educativas realizou contato com os responsáveis das crianças de modo individual ou por meio de ligações telefônicas ou visitas às residências e, posteriormente, o contato com as famílias foi mantido pelo aplicativo *WhatsApp*.

As professoras prepararam atividades em formato digital que enviavam pelo grupo de *Whatsapp* juntamente com vídeos por elas produzidos ou da *Internet*, as mesmas atividades enviadas de maneira digital eram impressas na instituição educativa e poderiam ser retiradas pela família que estivesse restrita a essa opção. Segundo as professoras, as propostas das atividades apoiavam-se nos pressupostos da BNCCEI, valorizavam a expressão corporal das crianças, envolviam músicas e contações de histórias.

As docentes acompanhavam o desenvolvimento das atividades mediante o envio de fotos, vídeos e áudios que os responsáveis faziam, entretanto, segundo depoimento da maior parte das professoras, poucas famílias demonstraram engajamento na realização das atividades e diálogo com as professoras.

Quanto à relação das professoras com a equipe gestora, identificou-se pouca articulação, planejamento coletivo e diálogo na tomada de decisões. As professoras relataram que não eram consultadas sobre o trabalho realizado, tampouco tinham conhecimento das mudanças propostas em virtude das diversas situações que surgiram com a pandemia. Além disso, afirmavam que havia uma preocupação excessiva no preenchimento de papéis e no trabalho burocrático a fim de servir como comprovantes na justificativa das horas trabalhadas.

Segundo Maria,

Eu fiquei observando aquela discussão totalmente sem sentido, sério. E as crianças? Como faremos para conseguir nos comunicar com elas, com as famílias. São muitas situações difíceis. (Grupo focal, 20 de abril de 2021).

A pandemia tá mostrando muita coisa, temos que pensar naquelas famílias que não tem emprego e estão com dificuldade até para comer. (Grupo focal, 6 de abril de 2021).

Dessa forma, cada professora e instituição educativa acabaram por realizar trabalhos e encaminhamentos diversificados no que se refere a suas realidades e dinâmica particular. Identificamos que a professora Maria destacou-se por seus posicionamentos em reuniões coletivas da instituição educativa e durante o curso de formação do qual participava. De modo singular questionava e propunha reflexões a respeito da situação das crianças e da preocupação com o distanciamento das discussões e planejamentos da proposta pedagógica orientadora.

Quanto às dinâmicas sociais do contexto educacional da instituição educativa e município durante a pandemia, pode-se concluir inicialmente que: a) as decisões sobre o trabalho pedagógico eram de responsabilidade da equipe gestora; b) as professoras não participavam de discussões e ações coletivas coordenadas junto à equipe gestora; c) as relações hierárquicas no sistema educacional constituíam-se entrave ao desenvolvimento de um trabalho coletivo.

Eixo 2: A prática pedagógica e as representações sociais da professora sobre os processos de ensino e aprendizagem

O receio em relação a um vírus desconhecido e as incertezas relacionadas às dinâmicas sociais e ao funcionamento da instituição educativa orientaram novos modos de vida. Desde o início da pandemia evidenciaram-se diferentes necessidades, tanto pelas docentes quanto pelas famílias das crianças. Na tentativa de estreitar os vínculos e engajar os responsáveis pelas crianças na realização das atividades planejadas por ela, a professora pensa em formas de como envolver a família nas demandas da instituição educativa. Segundo Maria,

teve família que até hoje não deu retorno pra gente, a gente não sabe se tá ou não tá bem... estou pensando no que vocês estão dizendo e acho que a melhor maneira é tentar mudar a estratégia e se aproximar mesmo. (Dinâmica conversacional, 25 de agosto de 2020).

Identifica-se, gradativamente durante a pandemia, entre a docente e as famílias, maior vínculo por meio uma nova maneira de se relacionar, mais próxima e pessoal. O que pode configurar uma nova relação social que, processualmente, pode se constituir via essencial com grande potencial para o favorecimento de processos de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.

Enfatizamos a importância da relação criança-professora que seja promotora de encontro. Um encontro no qual a professora da EI conheça as necessidades de aprendizagem das crianças, pois isso lhe permitirá planejar e elaborar experiências que colaborem com o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, esse caminho poderá apoiar sua prática quando for preciso compreender mais sobre as especificidades do grupo e de cada criança. Portanto, a relação criança-professora é marcada pela intencionalidade pedagógica. Desse modo, a relação que Maria tentava estabelecer com as crianças pode ser o ponto de partida para realizar avanços no planejamento de novas experiências de aprendizagens frente aos desafios impostos pela pandemia.

Sobre sua prática pedagógica Maria comenta,

Eu digo que não é fácil, pensei muito durante o curso, eu acredito em um trabalho diferente que realmente coloque a criança no centro. Eu já fiz tanta coisa elaborada no meu planejamento e hoje penso pra quê? Só pra ensinar a cor verde. Não é isso, eu vejo que estou pensando diferente, mas tem muita resistência e a gente tende a fazer aquela atividade tradicional, no papel mesmo. (Dinâmica conversacional, 27 de outubro de 2020).

Um dos desafios de sua atuação como professora da EI está em mudar representações sociais sobre a função da EI e o aprender. A respeito da aprendizagem institucionalizada ressaltamos dois aspectos importantes: 1) reconhecer que não há como separar as aprendizagens da instituição educativa das aprendizagens para a vida, como uma dicotomia; 2) considerar que na instituição educativa são produzidos diferentes tipos de aprendizagem e estas não se configuram de forma única, homogênea e linear.

Sobre a prática pedagógica da professora e suas representações a respeito dos processos de ensino e aprendizagem conclui-se que: a) apesar de a professora reconhecer os equívocos de sua prática, por vezes não consegue atuar como gostaria. Sua ação não se expressa conforme seu discurso declarativo; b) a prática pedagógica da professora não é orientada apenas por suas representações sociais sobre os processos de ensino e aprendizagem. Existem outros aspectos que participam de sua ação.

Eixo 3: Indicadores de mudanças da professora em relação à docência

Durante a realização do estudo e no período de acompanhamento da professora em experiências formativas identificamos um interesse e participação diferenciada pelas discussões. Maria mantinha-se ativa durante o curso de formação, com questionamentos sobre os desafios de sua prática pedagógica. Em um dos encontros ela falava sobre sua indignação a respeito da biblioteca pública:

Pra mim é uma coisa impressionante, quem aqui conhece a biblioteca da cidade? Tenho certeza de que quase ninguém, a biblioteca está lá toda abandonada, cheia de livros. Nesse período da pandemia eles poderiam fazer alguma coisa, distribuir, doar, agora fechar a biblioteca e deixar tudo estragando. (Grupo focal, 27 de abril de 2021).

A professora expressava visão ampla de seu trabalho com as crianças, articulado às políticas públicas do município. Evidenciava-se, em muitos momentos, uma postura política crítica inter-relacionada às questões educacionais. Suas expressões em relação ao seu trabalho com as crianças pequenas estavam orientadas a novas necessidades de estudo e conhecimento.

Após participar de atividades de formação organizadas por equipe da universidade, Maria procurou uma das integrantes do grupo de pesquisa, professora da EI, que havia concluído o curso de doutorado, com intuito de obter informações e apoio para cursar o mestrado em educação. Seu interesse possibilitou que logo em seguida, no início do semestre, ela pudesse se matricular em uma disciplina como aluna especial do programa de pós-graduação.

Essa ação se alinha ao início do curso de extensão, em que a professora escreveu sobre suas expectativas iniciais: “a minha expectativa é que seja uma formação enriquecedora e prazerosa. Que contribua com minha formação profissional e pessoal. Espero através desta formação contribuir para o sucesso da

minha equipe e, em especial, me tornar uma ótima e melhor professora para as minhas (nossas) crianças” (texto escrito, 3 de novembro de 2020).

Identificamos uma implicação pessoal da professora durante a realização do curso e no engajamento de tais atividades. A docência se configura para a professora no que historicamente ela viveu em sua profissão e atualiza-se por essa experiência formativa, de modo singular. Ressalta-se que as experiências e ações da professora, no contexto da instituição educativa, são perpassadas por relações sociais e atividades de cunho intencional. Seu trabalho é de caráter pedagógico, e este não se restringe ao espaço da sala de aula. Ao compartilhar rotinas e contextos pedagógicos semelhantes com suas colegas a professora é atuante e participante do sistema educacional. Assim sendo, essa profissional não pode ser compreendida fora da dinâmica social vivida, a qual em si mesma é imprevisível, dinâmica e contraditória.

Desse modo, a professora e suas experiências formativas constituem, também, o sistema educacional em sua estrutura. É essencial essa compreensão como via para a construção de uma proposta coletiva e democrática de política pública educacional.

Sobre os indicadores de mudanças da professora em relação à docência, articulado aos eixos discutidos anteriormente, considera-se que: a) as dinâmicas sociais do contexto educacional da instituição educativa e município durante a pandemia participavam da prática docente da professora como elemento tensionador de seu trabalho. Em que a professora sentia-se incomodada e desafiada a buscar novas formas de atuação; b) a professora se expressava com postura ativa frente às demandas de sua prática pedagógica; c) a professora se implicava pessoalmente com reflexões próprias no curso de formação o que favoreceu formas de repensar suas representações sociais sobre o seu trabalho, a educação infantil e os processos de ensino e aprendizagem; d) a relação teoria e prática se expressa no processo de formação da professora como elemento orientador de pensamento próprio e produção subjetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estrutura do sistema educacional constitui-se de multidimensões integradas em que se integram processos sociais e individuais. Desse modo, para promover uma educação institucionalizada que rompa com a desigualdade sistêmica, especialmente, no que se refere aos processos de aprendizagens e desenvolvimento, é fundamental considerar a interrelação das diferentes dimensões constitutivas da EI de um município. Esse texto privilegiou a discussão de uma das dimensões, a formação docente.

O processo de formação docente foi tomado como elemento de um sistema educacional favorecedor de processos de ensino e aprendizagem mais equitativos na primeira infância durante a pandemia. Esse processo orientou-se por uma aprendizagem dialógica que suscitou mudanças no modo de a professora produzir novos sentidos subjetivos sobre sua profissionalidade. Portanto, no processo dialógico que caracterizou o curso, houve espaçotempo para a produção subjetiva da professora que serviu para ela enfrentar desafios, tanto aqueles historicamente construídos quanto os atuais em relação à docência e ao ensino remoto emergencial. Os princípios orientadores da formação organizaram-se em dois

níveis indissociados: social e individual. Desse modo, pudemos compreender a dimensão subjetiva do espaçotempo social da formação, constituído pelo grupo de professoras da EI. Conhecer algumas das crenças, valores, dinâmicas de relações e organização desse coletivo orientou o planejamento de uma proposta singular de formação docente, assim como o curso da pesquisa.

Considera-se que a elaboração de um material próprio, abriu vias de diálogos com as cursistas e conectou as diretrizes de uma política nacional à didática pedagógica específica da EI. O que fundamentou a escolha de estratégias metodológicas ao longo do percurso formativo on-line resultado dos vínculos de confiança e engajamento, com algumas professoras.

Articulado às dinâmicas do espaçotempo social de formação, o texto apresenta um estudo de caso em virtude de mudanças evidenciadas no processo formativo daquela professora. Concluiu-se que as experiências formativas se constituíram para a professora como contexto favorecedor de aprendizagem sobre a função da educação institucionalizada na primeira infância e sua trajetória docente. Desse modo, foram promovidas reflexões, ações e uma prática profissional orientada a uma educação que pretende romper com modelos bancários (FREIRE, 2004) e homogeneizados de educação.

EQUITY, SYSTEMIC INEQUALITY AND LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TEACHER TRAINING IN FOCUS

ABSTRACT

The social isolation resulting from the COVID-19 pandemic has suspended classes since March 2020 in most cities in the country and started to demand a critical and creative attitude from educators, capable of generating alternatives in the face of the unpredictable that has become present in our lives. In this context, the work of this article, which is part of the broader research, proposes to understand the processes of teacher education as part of the multidimensionality of the functioning of a municipal Early Childhood Education system, through the understanding of how teachers subjective a training experience. Based on the Theory of Subjectivity and the corresponding Qualitative Epistemology by González Rey, subjective meanings produced by the teachers as a social group and the way in which this production was configured, in this context of exception, as a possible response to professional training and the imposition of technology in their everyday practices. In addition to aspects that single out the experience of this social group, the interpretative construction also brings the particular production of individual subjectivity of one of these teachers, considering that the training experience was constituted for the teacher as a favorable context for learning about the function and the processes of early childhood school education in relation to its teaching trajectory.

KEYWORDS: Teacher training. Subjectivity. Child education. Pandemic.

NOTAS

1 Uma versão preliminar desse artigo foi submetida para avaliação ao *Annual Meeting - American Educational Research Association 2022*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2020**: cadastro de escola. Brasil: Ministério da Educação, 2020.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Formação Continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 3, p. 463-477, 2016.

GOIÁS. **Resolução CEE/CP nº 08 de 06 de dezembro de 2018**. Aprova o Documento Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental para o Sistema Educativo de Goiás. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/resolu%C3%87%C3%83on%C2%BA-08-de-2018-documento-curricular.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

GONZÁLEZ REY, F. Psicoterapia y Personalidad: algunas reflexiones. **Revista Cubana de Psicología**, v. 7, p. 117-127, 1990.

GONZÁLEZ REY, F. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano**: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

GONZÁLEZ REY, F. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. Epistemología y Ontología: un debate necesario para la Psicología hoy. **Em Diversitas: Perspectivas en Psicología**, v. 5, n. 2, p. 205-224, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? **Pesquisas e práticas psicossociais**, v. 8, n. 1, p. 20-34, 2013.

GONZÁLEZ REY, F. The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 47, n. 4, p. 502-521, 2017.

GONZÁLEZ REY, F. The rescue of subjectivity from a cultural-historical standpoint. In: Beshara, R. (editor). **A critical introduction to Psychology**. Hauppauge: Nova Science Publishers, 2020. p. 9-26.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade, teoria, epistemologia e método**. Campinas: Alínea, 2017.

GUEDES, M. Q. A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da BNCC e do Programa Residência Pedagógica. **Da Investigação às Práticas**, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019.

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea Editora, 2010.

MADEIRA-COELHO, C. M. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). **Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 111-130.

MADEIRA COELHO, C. M. Prefácio. In: OLIVEIRA, L. S. **Constituição Subjetiva de professores: caminhos alternativos para a formação continuada**. Curitiba: CRV, 2016.

MADEIRA-COELHO, C. M. Infância e Subjetividade na Complexidade de Processos de Desenvolvimento: impactos, (des)caminhos e perspectivas. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Teoria da Subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática educacional**. Campinas, SP: Alínea: 2020. p. 105-118.

MADEIRA-COELHO, C.; OLIVEIRA, L. S.; PINTO, K. P. S. A. intervenção pedagógica investigativa e coordenada com o sujeito que aprende: um estudo de caso. In: TACCA, M. C. (org.). **A pesquisa como suporte da formação e ação docente**. Campinas: Alínea, 2017. p.143-160.

MAGALHAES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 95, p. 15-36, 2015.

MATA, A. A. *et al.* Impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental de crianças e adolescentes: uma revisão integrativa. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, p. 6901-6917, 2021.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Epistemologia Qualitativa: dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.; PUENTES, R. (Orgs.). **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: discussões sobre educação e saúde**. Uberlândia: EDUFU, 2019.

OLIVEIRA, L. S. **Constituição Subjetiva de Professores: caminhos alternativos para formação continuada**. Curitiba, PR: CRV, 2016.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Declaração da pandemia pela Organização Mundial de Saúde em 11 de Março de 2020**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 29 jun. 2021.

PERES, M. R. *et al.* A formação docente e os desafios da prática reflexiva. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 289-303, 2013.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9 n. 5, p. 1-6, 2001.

ROSSATO, M. A Aprendizagem dos Nativos Digitais. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ALVAREZ, P. (Orgs). **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 151-178.

SILVA, E. H. B.; NETO, J. G. S.; SANTOS, M. C. Pedagogia da Pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de estudos científicos**, v. 1, n. 4, p. 29-44, 2020.

SOUTO-MANNING, M. **Freire, teaching, and learning: culture circles across contexts**. New York: Peter Lang, 2010.

SOUTO-MANNING, M.; MARTELL, J. Toward Critically Transformative Possibilities: considering Tensions and Undoing Inequities in the Spatialization of Teacher Education. **Teachers College Record**, v. 121, n. 4, p. 1-42, 2019.

Recebido: 08 out. 2021.

Aprovado: 21 nov. 2021.

DOI: 10.3895/rbect.v15n1.14796

Como citar: LEMES, L. S. O.; MADEIRA-COELHO, C. M.; FARIAS, R. N. P.; VELHO, C. H. M.; MARROQUIM, M. V. A. Subjetividade e formação docente no contexto da pandemia em um sistema municipal de educação infantil. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, Edição Especial, p. 55-78, mar. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/14796>>. Acesso em: XXX.

Correspondência: Cristina Massot Madeira-Coelho - cristina.madeira.coelho@gmail.com

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

