

PERCEPÇÕES DE EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO RETORNO ÀS ATIVIDADES PRESENCIAIS PÓS-PANDEMIA

*Michele Porfírio
Emmanuelle Christine Chaves*

Resumo

Ao final da pandemia de COVID-19 a retomada às atividades presenciais foi extremamente desafiadora para os educadores. Este estudo visou compreender as percepções das educadoras no retorno das atividades presenciais em um centro de educação infantil. Três educadoras participaram, utilizando uma sonda cultural para resgatar registros e relatar suas percepções. Por meio da análise textual discursiva, compreendeu-se os desafios emocionais e práticos, incluindo adaptações nas salas para a segurança das crianças. A exploração de espaços ao ar livre tornou-se fundamental e a construção de vínculos foi desafiadora devido à baixa presença e à rotatividade de professores. O retorno exigiu maior competência profissional e responsabilidade socioafetiva, destacando a adaptação, empatia e apoio emocional, além da importância dos espaços externos e dos vínculos sólidos para o desenvolvimento infantil. As educadoras enfatizaram a necessidade de um planejamento cuidadoso para criar um ambiente seguro e acolhedor. Em conclusão, as educadoras compartilharam suas experiências pessoais, destacando sentimentos de medo, ansiedade e uma sensação de responsabilidade ampliada.

Palavras-chave: educação infantil; educadoras; percepções educacionais; pandemia; atividades presenciais.

PERCEPTIONS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATORS ON THE RETURN TO IN-PERSON ACTIVITIES POST-PANDEMIC

Abstract

At the end of the COVID-19 pandemic, the return to in-person activities was extremely challenging for educators. This study aimed at understanding the perceptions of early childhood educators regarding the return to in-person activities at an early childhood education center. Three educators participated, using a cultural probe to retrieve records and report their perceptions. Through textual discourse analysis, emotional and practical challenges were identified, including adaptations in classrooms to ensure children's safety. The use of outdoor spaces became essential, and building relationships was challenging due to low attendance and teacher turnover. The return required greater professional competence and socio-emotional responsibility, highlighting adaptation, empathy, and emotional support, as well as the importance of outdoor areas and strong bonds for child development. The educators emphasized the need for careful planning to create a safe and welcoming environment. In conclusion, the educators shared their personal experiences, highlighting feelings of fear, anxiety, and an increased sense of responsibility.

Keywords: early childhood education; educators; educational perceptions; pandemic; in-person activities.

PERCEPCIONES DE LAS EDUCADORAS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EL REGRESO A LAS ACTIVIDADES PRESENCIALES POS PANDEMIA

Resumen

Al finalizar la pandemia de COVID-19, el regreso a las actividades presenciales resultó sumamente desafiante para las educadoras. Este estudio tuvo como objetivo comprender las percepciones de las

educadoras en el retorno a las actividades presenciales en un centro de educación infantil. Tres educadoras participaron, utilizando una sonda cultural para rescatar registros y relatar sus percepciones. A través del análisis textual discursivo, se comprendieron los desafíos emocionales y prácticos, incluyendo adaptaciones en las aulas para garantizar la seguridad de los niños. La exploración de espacios al aire libre se volvió fundamental, y la construcción de vínculos resultó desafiante debido a la baja asistencia y la rotación del profesorado. El retorno exigió mayor competencia profesional y responsabilidad socioafectiva, resaltando la adaptación, la empatía y el apoyo emocional, además de la importancia de los espacios exteriores y de vínculos sólidos para el desarrollo infantil. Las educadoras enfatizaron la necesidad de una planificación cuidadosa para crear un entorno seguro y acogedor. En conclusión, compartieron sus experiencias personales, destacando sentimientos de miedo, ansiedad y una sensación de responsabilidad ampliada.

Palabras clave: educación infantil; educadoras; percepciones educativas; pandemia; actividades presenciales.

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 representou um desafio sem precedentes, afetando diversos setores, incluindo o educacional (Eurosurveillance, 2020). Mais de 99,3% das escolas do Brasil interromperam o ensino presencial (INEP, 2022), conforme autorizado pela portaria nº 343 do MEC (Brasil, 2020).

Como destacam Bim e colaboradores (2023), o formato de ensino adotado foi *remoto*, devido à separação geográfica entre os principais participantes (professores e estudantes) e os envolvidos indiretamente (a comunidade escolar) nos processos de ensino e aprendizagem. Para enfrentar essa situação, tecnologias digitais conectadas às redes foram amplamente utilizadas na condução de aulas, reuniões virtuais, planejamento e monitoramento de atividades. No entanto, é importante ressaltar que o acesso a essas tecnologias não foi igualitário para todos os alunos (INEP, 2022), o que agravou disparidades já existentes (Ferreira *et al.*, 2023).

Ademais, a pandemia aflorou questões como o trabalho infantil, a exploração e a violência, reforçando a importância do papel de instituições educacionais — inclusive da educação infantil (EI) — na proteção dos direitos das crianças. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tal fase é crucial para o desenvolvimento das crianças (Brasil, 1996), o qual ocorre através da interação social, da exploração e da construção de vínculos.

Sabe-se que a EI visa o desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando o papel da família e da comunidade. Sendo assim, os professores enfrentaram desafios inesperados, nos quais a necessidade de adaptação e aprendizado constante foi evidente. Cabe ressaltar que “[...] as ações remotas emergenciais não são equivalentes às características do ensino presencial, o que exige maiores desafios para assegurar as especificidades e às singularidades dos alunos” (Basta *et al.*, 2021, p. 4), aspecto já considerado pelo CNE no parecer nº 5/2020 (Brasil, 2020). Além de todos os desafios do ensino remoto, após quase dois anos de isolamento, os eminentes retornos às atividades presenciais na EI exigiriam olhares para além do âmbito pedagógico, destacando a responsabilidade com a segurança e a saúde das crianças.

No cenário de maio de 2021, o Movimento Interfóruns de EI do Brasil (MIEIB) lançou um apelo significativo pela retomada gradual das atividades presenciais em instituições de EI. No entanto, é relevante observar que algumas cidades adotaram abordagens diferentes, como o caso de Recife, que optou pelo retorno integral da EI em 3 de agosto de 2021. Com a retomada do ensino presencial, os professores foram diretamente impactados pelos desafios enfrentados pelas famílias. As mudanças na rotina e no convívio social afetaram o desenvolvimento das crianças

pequenas e prejudicaram as relações de proximidade e vínculo esperadas nessa faixa etária, o que acarretou uma sobrecarga ainda maior às educadoras. Em suma, o retorno das crianças às creches e pré-escolas constituiu um processo repleto de desafios que ainda precisa ser compreendido de forma aprofundada, principalmente no que concerne à visão das educadoras acerca desse momento. Frente ao exposto, o objetivo desta pesquisa é compreender as percepções das educadoras sobre o retorno das atividades presenciais em um centro de EI.

MÉTODOS

O presente estudo teve abordagem qualitativa (Chizzotti, 1998; Minayo, Deslandes e Gomes, 2011) e se concentrou na compreensão das educadoras durante o retorno das atividades presenciais em um contexto pandêmico. Para tal, optamos por um estudo de caso, pois este fornece uma descrição detalhada e holística de um fenômeno específico (Merriam, 1998). Nossa pesquisa se destaca pelo uso de sondas culturais, uma estratégia que permite a produção de dados (imagens, desenhos e textos) pelos próprios participantes, sem a presença direta da pesquisadora (De Medeiros Maciel, 2012, 2018; Garcia, 2019).

Os dados foram coletados por meio de um jogo criado para as educadoras, o que permitiu traçar um panorama das experiências durante o retorno presencial em meio à pandemia. Esse jogo forneceu um espaço definido no tempo para refletir e registrar vivências de forma especial.

AMOSTRA

Para conduzir este estudo, escolhemos o Centro Municipal de EI (CMEI) em Recife, Pernambuco, referência em educação integral, que atende aproximadamente 95 crianças de 0 a 6 anos. A seleção dos educadores se baseou nos seguintes critérios: ter trabalhado no CMEI durante os anos de 2020, 2021 e 2022, e possuir disponibilidade para realizar as etapas no formato online. Ao final, três educadoras foram convidadas e participaram da pesquisa:

- a) Educadora 1: Possui idade entre 35 e 40 anos. Formada em fonoaudiologia, está cursando o mestrado e trabalha como servidora em um Centro Municipal de EI há 11 anos.
- b) Educadora 2: Com idade entre 50 e 55 anos. Pedagoga, especialista em psicopedagogia, história e cultura afro-brasileira. Tem 33 anos de experiência na educação.
- c) Educadora 3: Com idade entre 35 e 40 anos. Licenciada em geografia. Trabalhou na rede privada (3 anos) e na rede municipal (20 anos), com dedicação exclusiva à EI.

DESENHO DO ESTUDO

Nessa pesquisa estabelecemos uma série de passos organizados ao longo de dois meses. Inicialmente, procuramos a Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica, visando obter autorização para conduzir a pesquisa no CMEI escolhido. Obtida a permissão, contatamos os gestores do CMEI para identificar educadoras que atuavam em 2020, 2021 e 2022. Começamos então o processo de comunicação com as educadoras que atendiam aos critérios, via *e-mail* e *WhatsApp*, para convidá-las a participar. Após essa etapa, coletamos as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e procedemos a entrega do jogo.

Foram agendados encontros virtuais com cada educadora, em datas e horários convenientes. Todas as interações ocorreram por meio do aplicativo Zoom, que possibilita a gravação das interlocuções. Durante as primeiras reuniões, as educadoras abriram a caixa do jogo,

examinaram os itens contidos e revisaram as regras e instruções, esclarecendo dúvidas. Após a explanação das instruções, enfatizamos a importância de, posteriormente, devolver a caixa, juntamente com o *Diário de Memórias* e quaisquer objetos que considerassem apropriados.

Quando retomamos os jogos com as produções das educadoras, digitalizamos e fotografamos todos os dados, incluindo desenhos, textos e objetos. Realizamos uma leitura preliminar dos materiais e organizamos as fotografias em conjunto com o texto transcrito. Após essa etapa, realizamos um novo contato individual com cada educadora para a realização de entrevistas acerca dos dados produzidos, as quais também foram gravadas, transcritas e analisadas.

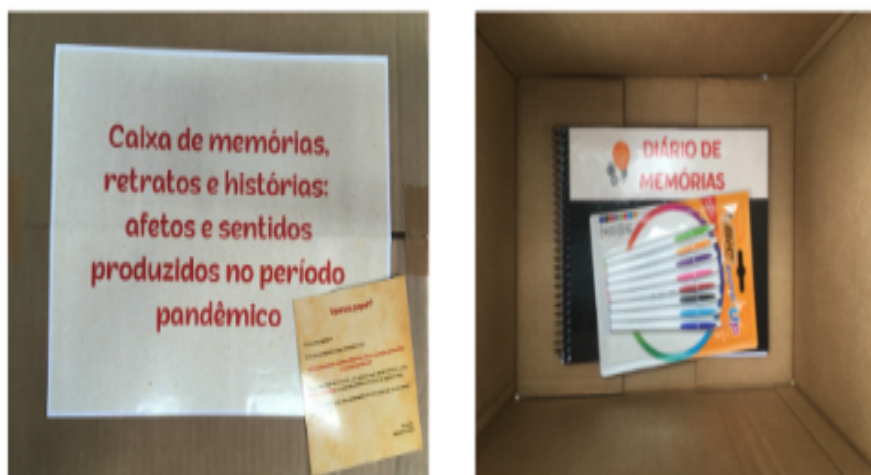
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Entendemos que as percepções e significados gerados pelas participantes são enriquecedores e expandem nossa compreensão sobre elas, que não são apenas observadoras, mas *coparticipantes*. Nessa perspectiva, as pessoas não desempenham um papel passivo na observação do mundo social; são atores ativos desempenhando um papel fundamental em sua formação e construção. Nas interações, os participantes não apenas utilizam palavras, mas também co-constróem identidades de maneira compartilhada (Zimmerman *et al.*, 1998).

Essa compreensão nos motivou a buscar, nas sondas culturais, uma maneira lúdica de conduzir a pesquisa e aprofundar nossa compreensão das percepções dessas educadoras em um contexto específico e desafiador. De acordo com De Medeiros Maciel (2018, p.155), "[...] a sonda cultural representa uma abordagem que se insere no espaço intersubjetivo, estabelecendo conexões entre o pesquisador, o participante e o objeto de pesquisa, com o intuito de apreender pensamentos, memórias, vivências e experiências cotidianas". Ela possibilita ao participante assumir uma posição central no processo e requer o desenvolvimento de artefatos alinhados com os objetivos da pesquisa. Tais artefatos são disponibilizados aos participantes e mantidos com eles, e, posteriormente, são coletados para fins de análise (Gaver *et al.*, 1999; Bohner *et al.*, 2012; Judice; Judice, 2007; De Medeiros Maciel, 2012; 2018).

Frente às potencialidades criativas da sonda cultural, desenvolvemos um jogo de pesquisa, intitulado *Caixa de memórias, retratos e histórias: afetos e sentidos no período pandêmico*. Dentro da caixa, as educadoras encontraram um caderno sem pauta, denominado *Diário de Memórias*, um conjunto de canetas coloridas e as regras do jogo impressas. Elas foram convidadas a resgatar imagens, vídeos, escrever, desenhar e coletar materiais relacionados às suas experiências durante os anos de 2020, 2021 e 2022.

Figura 1 - **Jogo Caixa de memórias, retratos e histórias: afetos e sentidos produzidos no período pandêmico (lacrado) e o conteúdo da caixa do jogo: Diário de memórias e conjunto de canetas coloridas**



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2023.

O jogo de pesquisa desempenhou um papel crucial na coleta de dados, pois convidou as educadoras a relembrar memórias, refletir sobre suas experiências e expressar, de forma lúdica, sentimentos, vivências e pensamentos relacionados ao período da pandemia. Por meio da participação ativa das educadoras, este jogo nos auxiliou a aprofundar nossa compreensão dos desafios que elas enfrentaram, das estratégias que adotaram e dos significados que atribuíram a essas experiências.

INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

No âmbito metodológico, escolhemos a análise textual discursiva (ATD). A ATD é amplamente reconhecida no contexto de pesquisas nas ciências humanas, sobretudo na área da educação, e se concentra na descrição e interpretação dos sentidos que emergem a partir de um conjunto de textos (Moraes, 2003; Sousa e Galiuzzi, 2018). A ATD não visa fornecer respostas definitivas, mas indicar a (re)construção de possíveis abordagens interpretativas (Sousa e Galiuzzi, 2018).

Nossa pesquisa, ao contrário de buscar estabelecer hipóteses e validá-las, tem como objetivo primordial a compreensão das percepções dos educadores durante o contexto de retomada das atividades presenciais na pandemia. Nesse contexto, a ATD enfatiza o caráter multifacetado das palavras e seus inúmeros significados, abertos a interpretações aprofundadas. Os dados da nossa pesquisa são oriundos de produções centradas nos próprios participantes e seguem um formato lúdico. Na ATD, o pesquisador

[...] precisa ir redirecionando o processo enquanto avança por ele. Procura explorar as paisagens por onde passa, refazendo seus caminhos. Isso constitui uma reconstrução dos entendimentos de ciência e de pesquisar, reconstruções em que se evidencia um movimento em direção a novos paradigmas, com ênfase na autoria de um sujeito que assume sua própria voz ao mesmo tempo em que *[amplia]* voz a outros sujeitos (Moraes, Galiuzzi, 2006, p. 123, grifo nosso).

A utilização da sonda cultural como um jogo de pesquisa não gerou acesso imediato aos dados, o que ocorreu apenas após a entrega do material coletado pelos participantes. Ao receberem o jogo, as educadoras marcavam encontros com a pesquisadora para esclarecimentos e verificação do conteúdo da caixa, podendo escolher livremente como registrar suas reflexões e memórias. Algumas não usaram todas as opções disponíveis.

Nas conversas, cada educadora trouxe uma perspectiva única, e o método flexível se adaptou a essa individualidade. Os materiais enviados previamente não ditaram o rumo das conversas; priorizamos suas narrativas para capturar percepções autênticas e sem direcionamentos. Algumas educadoras compartilharam mais, detalhando memórias pessoais, enquanto outras focaram em experiências pedagógicas. Após cada encontro, procedemos com a transcrição de todo o material, organizando os relatos escritos e as imagens em documentos individuais, que constituíram o nosso conjunto de análise, o corpus, a ser analisado pela ATD.

Seguem abaixo os passos orientados pela análise textual discursiva:

a) Unitarização: Aqui, destaca-se a importância da desordem inicial na criação de novas ordens e *insights*. Permitir a desorganização do material de análise enriquece significativamente o processo, fornecendo uma compreensão mais profunda dos fenômenos.

b) Categorização: Na categorização, as unidades semelhantes são agrupadas, nomeadas e refinadas ao longo da análise, passando de vagas e incertas para claras. Isso é possibilitado pela unitarização, momento em que o material é desconstruído. Para criar categorias, optamos pelo método indutivo, no qual as categorias emergem dos dados, permitindo novas compreensões. Após a categorização e análise das inter-relações entre as categorias, pode-se identificar o novo emergente, que representa a base para o metatexto.

c) Metatexto: O metatexto representa a compreensão resultante da combinação desses elementos. É fundamental aprofundar a imersão nos materiais para desenvolver uma compreensão renovada do objeto de estudo e, em seguida, comunicá-la e submetê-la à crítica e à validação. Essa etapa leva a descrições, interpretações e novos argumentos, contribuindo para a teorização e compreensão construídas.

A partir de todo processo minucioso, apresentamos as categorias emergentes abaixo:

Tabela 1 – Categorias emergentes das Educadoras

Categorias emergentes	
Categoria Inicial	Categoria Final
Adaptações nas salas de aula	Atividades pedagógicas no retorno das atividades presenciais nas creches e pré-escolas
Espaços abertos na Educação Infantil	
As primeiras vivências na retomada	Vivências no retorno das atividades presenciais nas creches e pré-escolas
Medo da Retomada	

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

A abordagem da ATD é considerada um processo auto-organizado, gerando resultados criativos e originais imprevisíveis, destacando a importância da imersão na análise.

RESULTADOS

A categoria *atividades pedagógicas no retorno das atividades presenciais nas creches e pré-escolas* emergiu durante o processo de unificação da análise textual discursiva, no qual investigamos o arcabouço teórico das educadoras, com foco no contexto educacional após a reabertura das creches e pré-escolas, seguido pelo período de distanciamento e isolamento social devido à pandemia de COVID-19. A retomada das atividades presenciais trouxe a necessidade de reformular as dinâmicas da sala de aula, incluindo medidas como distanciamento físico e o uso de máscaras. Isso impactou a interação entre os envolvidos e a condução das atividades, levando-nos a discutir vários aspectos desse cenário. Em meio a um cenário desafiador, educadores se viram diante da necessidade de novas rotinas e espaços, reconfigurando a experiência educativa que todos conheciam. Essa realidade imposta trouxe à tona a reflexão sobre os desafios e oportunidades do retorno às atividades presenciais, bem como a importância de repensar a dinâmica da EI para promover um aprendizado mais personalizado e expressivo.

Neste sentido, a Educadora 2 destacou as mudanças drásticas na dinâmica escolar. A roda de interação tradicional foi substituída pela necessidade de distanciamento físico, levando as crianças a ocuparem mesas individuais para garantir a segurança contra o vírus. No entanto, entre os desafios, surgiram benefícios inesperados. A divisão das turmas em grupos menores permitiu uma atenção mais individualizada, favorecendo o processo de aprendizado. Sua experiência ressalta a importância de turmas reduzidas para um ensino de qualidade.

Era, então era muito difícil...A gente era acostumado a fazer uma roda sentar todo mundo no chão, todo mundo junto, né, num tapete, no chão ia contar uma história, todo mundo como diz aquela história né, por aqui né, sobe na cabeça, vem para o pescoço, senta no colo, que quer tá junto enquanto a professora está lendo e a gente não, vocês ficam aí cada um na sua mesinha e eu vou ficar aqui né, e vou contar a história agora né, e aí, é... Eu digo que a única vantagem desse tempo, desse momento foi que eu não precisava falar muito alto, porque a gente fez rodízio de turma, então as turmas eram pequenas, cada dia vinha uma quantidade de criança que não passava de 8, se não me engano era entre 7 e 8, por turma, porque era a quantidade de mesas que a gente tinha... E uma outra coisa também que foi boa nesse período foi que eu pude também como gosto e acho necessário foi estar bem próximo de cada uma delas, no sentido de acompanhamento individual, como os grupos eram pequenos, então eu chegava muito próximo de cada uma delas. Foi bem importante a gente comprovar até né, por A mais B, que turmas menores saem muito melhor, do ponto de vista do aprendizado, do que turma com 20, 25 crianças para um único professor, né, na Educação Infantil, né, então assim, olha... no máximo a gente deveria ter 15 alunos matriculados em uma sala, 12 é maravilhoso, quando vem 12 crianças, eu consigo dar assistência muito melhor do que quando estou 25, né, então assim, essa lógica de 25 crianças de 5 anos de idade numa sala né, para você dar conta enfim, então nisso foi bom (Educadora 2 - US 23).

A adaptação das práticas pedagógicas foi necessária para garantir a segurança das crianças. A limpeza constante de brinquedos e a individualização de conjuntos de brinquedos refletem a preocupação com a higiene e prevenção de riscos de contaminação. A separação dos colchonetes para manter uma distância segura durante o sono das crianças também foi uma medida preventiva

importante. Essas mudanças estavam alinhadas com as diretrizes de saúde pública e mostram um compromisso contínuo com o bem-estar dos estudantes, indicando que essas práticas podem permanecer mesmo após o término da pandemia.

Era muito estranho ter que limpar diversas vezes os brinquedos que iam à boca, ou separar para lavar. As caixas com conjunto de brinquedos individualizados para cada criança/ bebê...Lógico que esses cuidados seriam feitos independente do estado de saúde global, mas em menor ênfase. Outro aspecto está ligado ao sono dos bebês que geralmente antes da pandemia na sala do berçário os colchonetes estavam juntinhos, e atualmente estão separados para manter uma certa distância devido a circunstâncias pandêmicas (Educadora 1 - US 17).

A Educadora 1 demonstra a atenção detalhada dada aos cuidados higiênicos, com ênfase na limpeza dos objetos que entram em contato com a boca das crianças e na higienização das mãos dos educadores. Essas práticas refletem a necessidade de manter um ambiente seguro. Evidencia também a importância do distanciamento entre os colchonetes, seguindo as diretrizes, e a utilização obrigatória de máscaras por crianças acima de 2 anos. Essas medidas não apenas atendem às exigências sanitárias, mas também demonstram o compromisso contínuo com a saúde e o bem-estar das crianças.

O contexto desafiador da pandemia trouxe a necessidade de adaptação para educadores e crianças no EI. Isso incluiu mudanças nas práticas pedagógicas e na organização do espaço, mas também destacou a importância de manter a segurança e o bem-estar das crianças como prioridade. As experiências compartilhadas pela Educadora 2 e Educadora 1 ilustram a complexidade desses desafios e a dedicação dos educadores em superá-los para proporcionar um ambiente de aprendizado saudável e significativo.

Sobre a exploração de espaços externos na retomada, as educadoras notaram que tais espaços foram amplamente utilizados pelas crianças. Elas destacaram a necessidade das crianças de se envolverem com a natureza.

Quando a gente volta, o que é que as crianças querem? Elas querem o jardim, o tanque de areia, elas querem água, plantar, subir no pé de pitanga. Elas também querem aproveitar os espaços externos, então, nossa sala de aula é muito mais fora do que os metros quadrados da sala de aula! Porque a gente estuda em todos os espaços do CMEI, a gente vive todos os espaços do CMEI, né?! Quando a gente se relaciona com a natureza, quando a gente faz descobertas no ambiente natural, a gente enriquece enquanto ser humano! Ir na pitangueira e colher a pitanga, ir no balde de água, pegar a seringa e encher a seringa, mais a curiosidade de colocar a seringa na pitanga e a água ir entrando devagarinho para a gente explorar... descobrir o que vai acontecer com essa pitanga. Então as crianças estavam aprofundando suas investigações (Educadora 3 - US 28).

No relato da Educadora 3, fica evidente a preferência das crianças por determinados espaços. Elas são atraídas pelo jardim, pelo tanque de areia e pela oportunidade de interagir com a água e as plantas. Esse desejo de explorar se estende até mesmo a atividades como o cultivo e a possibilidade de subir nas árvores, como no caso da pitangueira.

Hoje a gente leva uma toalha grande de piquenique, senta debaixo da pitangueira, e vamos produzir sabão colorido, espumas coloridas, para brincar, fazer a espuma voar com o vento, né. Então, eu comecei a olhar diferente para esses ambientes né, eu também passei a olhar diferente para essa área externa, dar mais valor a este movimento

que o externo propõe de tão rico, de tão rico pra gente. Então foi um aprendizado aí que se faz nesse retorno, que acontece nesse retorno (Educadora 3 - US 29).

Nesse sentido, a noção de sala de aula transcende os limites físicos convencionais, e os espaços previamente explorados tornaram-se mais presentes na rotina escolar das crianças, enriquecendo o engajamento em atividades como a colheita de pitangas e a manipulação da água com seringa para investigar os resultados obtidos. A Educadora 3 valoriza a interação com o ambiente aberto, pois este alimenta a curiosidade e inspira descobertas. Segundo ela, as crianças mergulharam em suas investigações, demonstrando um interesse genuíno pelo aprendizado e pelas interações.

Em resposta ao interesse das crianças pela exploração dos espaços externos, a Educadora 3 relata uma mudança de perspectiva, evidenciando a necessidade de expandir sua prática pedagógica também para esses ambientes. Atualmente, utilizam-se espaços ao ar livre para atividades como a produção de sabão colorido e de espumas, considerando o impacto positivo dessas experiências no desenvolvimento infantil — com ênfase nos aspectos físico, cognitivo e emocional. Ela destaca que, no contexto pós-isolamento, essas vivências ganharam um novo significado, no qual a valorização dos espaços externos para atividades lúdicas e educativas tornou-se ainda mais evidente. Essa prática vai além da sala de aula convencional, promovendo o contato com a natureza e explorando novas formas de aprendizagem, o que favorece o desenvolvimento de múltiplas habilidades.

Do mesmo modo, em unidades de outros Estados, como destacado no estudo de Marques e Viana (2023), os espaços abertos foram explorados, promovendo interação, exploração e reconhecimento dos espaços externos. Nesse contexto, a *biblioteca ao ar livre* era bastante frequentada, permitindo que as crianças explorassem os livros em seu próprio ritmo. Todavia, outros espaços, como a casinha e os carrinhos, eram pouco utilizados, possivelmente em decorrência do longo período em que as crianças permaneceram em casa durante a pandemia. Esses relatos ressaltam a importância de oferecer ambientes estimulantes que favoreçam a curiosidade e a interação das crianças com os espaços, proporcionando experiências de aprendizagem significativas, envolvendo percepção, motricidade fina e grossa, emoções, afetividade, entre outros aspectos. Tais atividades enriquecem o desenvolvimento infantil e promovem uma conexão valiosa com a natureza.

Sobre a categoria *Vivências no retorno das atividades presenciais nas creches e pré-escolas*, destacaram-se as experiências emocionais, os desafios e as mudanças enfrentadas pelas educadoras ao se adaptarem e se reintegrarem à educação infantil após a reclusão imposta pela pandemia. As narrativas salientam uma mescla de sentimentos, como medo e ansiedade, mas também força e compromisso na retomada das atividades escolares. Esses relatos oferecem uma compreensão mais profunda das complexas interações presentes nesse contexto, ressaltando a importância do apoio emocional e da resiliência diante de uma realidade adversa. As educadoras abordam, portanto, aspectos relacionados às primeiras vivências na retomada. Na percepção da Educadora 1, houve dificuldade em estabelecer vínculos, devido à baixa presença de bebês e à alta rotatividade de professores, o que evidencia a importância dessas conexões iniciais no contexto da educação infantil.

A partir de agosto de 2021, foi efetivado o retorno escalonado das atividades presenciais. No berçário, poucos bebês retornaram (ops, chegaram) acredito que no máximo quatro crianças frequentaram o grupo. Houve também rotatividade de professoras. Essas

mudanças impactam nas criações de vínculo. Aos poucos íamos tentando adaptar os bebês e as famílias no nosso CMEI (Educadora 1- US 19).

A Educadora 2 descreveu o processo de retorno, inicialmente com o rodízio de grupos e, em seguida, com a reunião de todos. Ela notou atritos na reintegração e destacou a necessidade de planejamento cuidadoso para garantir a segurança e um ambiente acolhedor.

E aí gradativamente foi ampliando né, fomos saindo do rodízio ... quando a gente entrou em 2022, começamos com rodízio ainda, mas foi muito rápido, o período de rodízio. E depois já foi a reabertura das salas normal, com todo mundo junto. E aí nesse momento, foi um novo aprendizado, porque como a gente já estava há 2 anos né, afastadas e quando voltamos, voltamos de pouquinho, ter todo mundo junto também foi bem marcante, porque é, foram mais atritos, [e tivemos que] administrar isso (Educadora 2- US 30).

A Educadora 3 relatou como as crianças reagiram ao reencontro com o ambiente escolar, mantendo o distanciamento e utilizando mesas individuais para atividades:

O grupo de 24 crianças fica dividido em 12 crianças num dia, e 12 crianças no outro, ficam no sistema de rodízio. E eu organizo a sala de uma forma que coloco 6 mesas de um lado, e do outro lado da sala coloco 6 mesas, e eu ponho as cadeiras né, em cada mesa terá uma cadeira, eu coloco uma cadeira de frente para o outro lado da sala né, eles ficam se olhando né, então foi uma organização que a gente fez. E as atividades passaram a ser bastante de cada uma na sua mesinha, e esse foi o primeiro momento da gente (Educadora 3- US 30).

Essas adaptações refletem esforços coletivos para criar um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento infantil, enfatizando a importância da sensibilidade e da resiliência. Sabe-se que as práticas de retorno variaram de acordo com as orientações das autoridades locais, como em Cuiabá-MT, onde medidas semelhantes foram implementadas, e outros estudos mencionaram treinamentos relacionados à saúde e organização do espaço (Cardoso *et al.*, 2021). Isso ressalta a necessidade de um ambiente acolhedor e seguro para o retorno às aulas, mantendo o foco na saúde das crianças e no desenvolvimento de estratégias adaptáveis.

No processo de retorno, as educadoras relataram sobre o medo. Diante disso, cabe ressaltar que o retorno das atividades presenciais em creches e pré-escolas após o período de isolamento social apresentou diversos desafios e gerou sentimentos de apreensão em toda a sociedade. No cenário em questão, o receio em relação à retomada emergiu como um elemento central, impactando o ambiente escolar, as famílias e os educadores:

Estar de máscara, entrar em contato com outros adultos, se sentir vulnerável tendo uma idosa e com saúde sensível, lidar com bebês tão indefesos... vacina no braço, preocupações na mente, vontade de surtar... misto de angústias (Educadora 1- US 20).

Na fala da Educadora 1, é evidente a presença de uma ampla gama de sentimentos e preocupações. Ela destaca a necessidade de usar máscaras e a responsabilidade de cuidar de bebês vulneráveis, ao mesmo tempo em que lida com a fragilidade de sua avó idosa, que possui problemas de saúde. Essas preocupações e angústias se entrelaçam, resultando em um impacto emocional considerável.

Eu acho que após esse afastamento absoluto... para mim o mais difícil foi o retorno imediato, né, quando disse assim: vamos retomar! Eu adoeci inclusive, assim, emocionalmente eu me negava vir, eu achava um absurdo, eu não me sentia segura ainda

de recomeçar, eu tinha pânico mesmo de recomeçar né, mas é...vim né. (Educadora 2 - US 31).

Na narrativa de Educadora 2, podemos discernir a profunda angústia emocional e a hesitação que ela experimentou ao enfrentar a volta ao trabalho presencial. Ela compartilha que se recusava, emocionalmente, a retornar e enfrentava um intenso medo de recomeçar. O afastamento total e o isolamento social deixaram marcas profundas em sua saúde emocional, tornando o retorno uma experiência repleta de desafios. A experiência da Educadora 2 reflete uma realidade entre a classe, como ilustrado nos resultados da pesquisa de Alves (2022), que destacou o medo generalizado em relação à retomada, devido às preocupações sobre a possível exposição ao vírus da COVID-19. Sabe-se que o retorno às aulas impôs desafios significativos aos professores (De Oliveira, 2023).

Eles tiveram que lidar com questões relacionadas à saúde, adaptar suas abordagens pedagógicas para a nova dinâmica e inovar nas técnicas de acolhimento. Além disso, estabelecer novas parcerias, tanto dentro quanto fora da escola, foi fundamental para garantir que o processo de ensino e aprendizagem recomeçasse com dedicação e responsabilidade. Aspectos que podem ser observados no relato da Educadora 3, que compartilha o aumento da responsabilidade no cuidado das crianças, demonstrando como os educadores customizaram as suas práticas e precisaram se adaptar em meio aos desafios impostos pela pandemia.

E quando a gente volta para o presencial em 2021 surge um sentimento forte de responsabilidade de cuidar de 12 crianças que estarão, na verdade 24, mas agrupadas de 12 em 12, com a responsabilidade de cuidar para que a interação não seja intensa, que elas não circulem sem máscaras, que o G4 tinha uso da máscara. Para que na hora da refeição, elas pudessem ficar cada uma em seu espaço, respirando o mais longe possível do outro. E aí eu botava pra mim uma responsabilidade muito grande, um cuidado... Nasce uma redoma entre eles assim, a família deixou sob minha responsabilidade, acho que esse sentimento de responsabilidade ele nasce com muita força em agosto, certo?! (Educadora 3 - US 31).

Por outro lado, na fala da Educadora 3, vemos a responsabilidade e o cuidado intensificados em relação às crianças após o retorno presencial. Ela se sente responsável por garantir a segurança das crianças, controlando a interação, o uso de máscaras e a distância entre elas. Esse aumento da responsabilidade e da atenção para proteger as crianças mostra a complexidade do momento e o cuidado necessário no ambiente escolar. Segundo um estudo sobre as reflexões e reestruturações do trabalho docente, percebeu-se que essas falas destacam as questões emocionais e as responsabilidades adicionais que surgiram com o retorno ao ambiente presencial após um período de isolamento. Os profissionais da EI enfrentaram e ainda enfrentam desafios significativos para garantir a segurança e o bem-estar de todos os envolvidos na escola. A pandemia trouxe mudanças profundas na educação, e essas falas refletem as dificuldades, angústias e os cuidados necessários nesse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender as percepções das educadoras durante o retorno das atividades presenciais em um centro de EI. Os resultados revelaram uma série de desafios emocionais e práticos enfrentados por esses profissionais, bem como as adaptações necessárias para atender às novas demandas do cenário pós-pandemia. Por exemplo, a exploração dos espaços

externos se tornou parte importante da rotina escolar, à medida que as crianças expressavam intenso desejo de se envolver com a natureza. As educadoras ressaltaram a importância de criar ambientes externos estimulantes que promovam a exploração e a interação das crianças, gerando experiências significativas.

No tocante às vivências no retorno, evidenciou-se que as educadoras enfrentaram dificuldades na construção de vínculos, especialmente devido à baixa presença de bebês no berçário e à rotatividade de professores. A importância dos vínculos na EI foi destacada, enfatizando a necessidade de promover uma conexão significativa entre educadores e crianças. Além disso, as educadoras destacaram a necessidade de um planejamento cuidadoso para garantir um ambiente seguro e acolhedor, superando os atritos e os desafios nesse processo.

Os resultados da pesquisa também demonstraram que o retorno às atividades presenciais exigiu das educadoras maior competência profissional e responsabilidade socioafetiva. Elas precisaram buscar formas de atender às necessidades educacionais de cada estudante individualmente, considerando suas perdas familiares devido à COVID-19, as sequelas da pandemia e a reintegração dos alunos ao ambiente escolar. Tais circunstâncias influenciaram as experiências das educadoras em termos de rotina, relacionamentos e perspectivas. No entanto, é importante notar que as interpretações não podem ser ampliadas para outros momentos, mesmo em situações turbulentas, devido ao pequeno número de participantes e à especificidade da situação abordada. Ainda assim, nosso estudo oferece *insights* valiosos para orientar práticas futuras na área da educação infantil.

Em conclusão, as educadoras compartilharam suas experiências pessoais, destacando sentimentos de medo, ansiedade e uma sensação de responsabilidade ampliada no período de retorno às atividades presenciais na EI. A presente pesquisa forneceu uma visão abrangente das complexas questões vivenciadas por educadores durante o retorno das atividades presenciais no EI após o período de distanciamento na pandemia. As percepções compartilhadas destacam a importância de adaptação, empatia, cuidado e apoio emocional.

Vale destacar que este estudo faz parte de uma pesquisa maior, na qual também foram coletados dados de crianças e suas famílias. Contudo, os resultados aqui apresentados se referem exclusivamente às educadoras. Devemos reconhecer os prejuízos causados e investir em pesquisas e recursos para entender melhor esses impactos. Outro ponto importante a ser investigado é o impacto a longo prazo do período pandêmico nos fazeres docentes, bem como a manutenção de mudanças positivas no cotidiano escolar, como o maior uso de áreas externas. Ao fazer isso, estaremos mais bem preparados para garantir um desenvolvimento saudável e o bem-estar das crianças e dos educadores em sua jornada educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Maria da Fonte. *Cuidando de quem cuida: o bem-estar de educadores infantis em meio à pandemia de COVID-19 e suas concepções acerca do CHIME*, um programa baseado em mindfulness. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

BASTA, Leandro; SAKAUE, Suzana Marssaro Santos; SOUZA, Kellcia Rezende. Políticas de in/exclusão escolar no contexto da pandemia de COVID-19. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 32, n. 00, p. e021001, 2021. DOI: 10.32930/nuances.v32i00.9114. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/9114/html>. Acesso em 5 maio 2025.

BIM, Luís Felipe Bricks; ADAMES, Luan Vieira; BIM-JÚNIOR, Odair; CEBIM, Marco Aurélio. Aprendizagem (não-)significativa em tempos de pandemia sob a ótica da justiça social: A dicotomia entre ensinar e ensinar apenas por ensinar. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 34, n. 00, e023002, 2023. e-ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v34i00.9531. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/9531>. Acesso em 5 maio 2025.

BOEHNER, Kirsten; GAVER, William; BOUCHER, Andy. Probes. In: LURY, Celia; WAKEFORD, Nina (org.). *Inventive methods: the happening of the social*. London: Routledge, 2012. p. 185–201.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020. Disponível em <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-005-2020-04-28.pdf>. Acesso em 15 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 15 dez. 2021.

CARDOSO, Adriana Teixeira; MONTEIRO, Camila de Assis; ARRUDA, Kássia Sakamoto Santos de; GONÇALVES, Lilian Lima da Silva. *O retorno das aulas pós-pandemia na rede municipal de ensino em Cuiabá: uma experiência desafiadora*. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 29., 2021, Cuiabá. Anais Estendidos [...]. São Paulo: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 674–678.

CHIZZOTTI, Antônio. *A pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.

DE MEDEIROS MACIEL, Sílvia Fernanda. Sondas culturais como método para a criação de dados em pesquisas com crianças. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, p. 155–168, 2018. DOI: 10.12957/teias.2018.34419. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/34419>. Acesso em 6 maio. 2025.

DE MEDEIROS MACIEL, Sílvia Fernanda. *Retratos dos dias: a produção de sentidos na vida cotidiana de crianças*. 214 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

DE OLIVEIRA, Geovana de. *Reflexões e reestruturações do trabalho docente pós-pandemia na rede municipal de ensino de Campo Grande*, MS. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Disponível em <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6125>. Acesso em 20 jan. 2024.

EUROSURVEILLANCE. Note from the editors: World Health Organization declares novel coronavirus (2019-nCoV) sixth public health emergency of international concern. *Eurosurveillance*, v. 25, n. 5, 2020. DOI: 10.2807/1560-7917.ES.2020.25.5.200131e.

FERREIRA, Mônica Dias Peregrino; BARBOSA, Juliana de Souza; SANTOS, Shyrlei Rosendo dos. Direito à educação e pandemia no Brasil: um estudo com base no Censo Escolar 2020. *Revista*

Teias, Rio de Janeiro, v. 24, n. 75, p. 249–262, 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.72178. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/72178>. Acesso em 6 maio. 2025.

GARCIA, Aline Müller. *Consumo sustentável e o hábito de tomar banho: metaconceitos de sistemas produto+serviço sustentáveis para habitações de interesse social*. 2019. Curitiba, 244 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em <https://hdl.handle.net/1884/61910>. Acesso em 13 jul. 2023.

GAVER, Bill; DUNNE, Tony; PACENTI, Elena. Design: cultural probes. *Interactions*, v. 6, n. 1, p. 21-29, 1999. Disponível em <https://dl.acm.org/doi/10.1145/291224.291235>. Acesso em 20 jun. 2023.

INEP. *Pesquisa revela resposta educacional à pandemia em 2021*. Ministério da Educação, 31 set. 2022. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-resposta-educacional-a-pandemia-em-2021>. Acesso em 14 jan. 2023.

JUDICE, Andrea; JUDICE, Marcelo. Designing cultural probes to study "invisible" communities in Brazil. *Nordes*, n. 2, 2007. Disponível em <https://dl.designresearchsociety.org/nordes/nordes2007/exploratorypapers/9/>. Acesso em 20 jun. 2023.

MARQUES, Viviane Cristina; VIANA, Helena Brandão. *Do ensino on-line ao presencial*. *Internet Latent Corpus Journal*, v. 13, n. 1, p. 98-107, 2023.

MERRIAM, Sharan B. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education"*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 9, p. 191-211, 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/abstract/?lang=pt> Acesso em 06 maio 2025.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 12, n. 01, p. 117-128, abr. 2006. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132006000100009&lng=pt&nrm=iso . Acessos em 06 maio 2025.

SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. O jogo da compreensão na análise textual discursiva em pesquisas na educação em ciências: revisitando quebra-cabeças e mosaicos. *Ciência & Educação*, v. 24 (Bauru), n. 3, p. 799-814, 2018.

ZIMMERMAN, Barry J. Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational psychologist*, v. 33, n. 2-3, p. 73-86, 1998.

Submetido em junho de 2024
Aprovado em maio de 2025

Informações das autoras

Michele Porfírio

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

E-mail: porfrio05mi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9959-9481>

Link Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3805843757329691>

Emmanuelle Christine Chaves

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

E-mail: emmanuelle.csilva@ufrpe.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4097-4470>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4816027610768343>