

**MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NO ENSINO REMOTO  
EMERGENCIAL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

MOBILIZATION OF TEACHING KNOWLEDGE IN EMERGENCY REMOTE  
TEACHING: CHALLENGES AND STRATEGIES IN EARLY CHILDHOOD  
EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC

MOVILIZACIÓN DE SABERES DOCENTES EN LA ENSEÑANZA REMOTA DE  
EMERGENCIA: RETOS Y ESTRATEGIAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL DURANTE  
LA PANDEMIA DE LA COVID-19

Tábita Caldas Lima Mangabeira<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0003-4279-3398>  
Roselane Duarte Ferraz<sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0003-1731-0120>

<sup>1</sup> Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Salvador, Bahia, Brasil; [tabittalima@hotmail.com](mailto:tabittalima@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Itapetinga, Bahia, Brasil; [rduarte@uesb.edu.br](mailto:rduarte@uesb.edu.br)

**RESUMO:** Este artigo, que se constitui como um recorte de uma pesquisa de Mestrado, que tem como principal objetivo analisar os saberes mobilizados pelos docentes na organização do seu trabalho pedagógico de forma não presencial, para atender as orientações normativas para o ensino remoto. Assim, estabelecemos diálogos e discussões através dos pareceres desenvolvidos durante o período, a partir de autores relevantes como Tardif (2002), Gauthier (1998), entre outros, e principalmente enriquecemos nossas discussões através das falas de docentes de Educação Infantil que vivenciaram e se mobilizaram durante o período do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Neste estudo, adotamos uma metodologia qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com professoras atuantes nos municípios de Itapetinga e Caatiba, no estado da Bahia. A escolha da entrevista semiestruturada como método de coleta de dados proporcionou uma abordagem flexível, permitindo uma exploração minuciosa dos conhecimentos dos professores diante do desafio do ensino remoto emergencial. As análises revelaram que os professores mobilizaram múltiplos saberes, articulando práticas pedagógicas com ferramentas tecnológicas, como WhatsApp, plataformas digitais e vídeos curtos para engajar alunos e suas famílias, respeitando as diretrizes do Parecer nº 5/2020. Conclui-se que a mobilização de saberes pelos docentes no ERE transcendeu a simples adaptação de práticas presenciais ao ambiente virtual, evidenciando resiliência e criatividade dos docentes.

**Palavras-chave:** Saberes docentes; Educação Infantil; Pandemia.

**ABSTRACT:** This article, which is part of a master's research project, aims to analyze the knowledge mobilized by teachers in organizing their pedagogical work in a non-face-to-face manner, to meet the normative guidelines for remote teaching. Thus, we established dialogues and discussions through the opinions developed during the period, based on relevant authors such as Tardif (2002), Gauthier (1998), among others, and mainly enriched our discussions through the statements of Early Childhood Education teachers who experienced and mobilized during the period of Emergency Remote Teaching (ERE). In this study, we adopted

a qualitative methodology, using semi-structured interviews with teachers working in the cities of Itapetinga and Caatiba, in the state of Bahia. The choice of the semi-structured interview as a data collection method provided a flexible approach, allowing a thorough exploration of the teachers' knowledge in the face of the challenge of emergency remote teaching. The analyses revealed that teachers mobilized multiple knowledge, articulating pedagogical practices with technological tools, such as WhatsApp, digital platforms and short videos to engage students and their families, respecting the guidelines of Opinion No. 5/2020. It is concluded that the mobilization of knowledge by teachers in the ERE transcended the simple adaptation of face-to-face practices to the virtual environment, evidencing teachers' resilience and creativity.

**Keywords:** Teaching knowledge; Early Childhood Education; Pandemic.

**RESUMEN:** Este artículo, que constituye un extracto de una investigación de maestría, cuyo principal objetivo es analizar los saberes movilizados por los docentes en la organización de su trabajo pedagógico de forma no presencial, para cumplir con los lineamientos normativos para la enseñanza remoto. Así, establecimos diálogos y discusiones a través de las opiniones desarrolladas durante el período, de autores relevantes como Tardif (2002), Gauthier (1998), entre otros, y principalmente enriquecimos nuestras discusiones a través de los discursos de docentes de Educación Infantil que vivieron y se sintieron movilizados durante el período de enseñanza remota de emergencia. En este estudio, adoptamos una metodología cualitativa, utilizando entrevistas semiestructuradas con profesores que actúan en los municipios de Itapetinga y Caatiba, en el estado de Bahía. La elección de una entrevista semiestructurada como método de recolección de datos proporcionó un enfoque flexible, que permitió una exploración exhaustiva del conocimiento de los docentes frente al desafío de la enseñanza remota de emergencia. Los análisis revelaron que los docentes movilizaron múltiples saberes, articulando prácticas pedagógicas con herramientas tecnológicas, como WhatsApp, plataformas digitales y videos cortos para involucrar a los estudiantes y sus familias, respetando las directrices del Dictamen nº 5/2020. Se concluye que la movilización de saberes por parte de los docentes en los ERE trascendió la simple adaptación de las prácticas presenciales al entorno virtual, demostrando la resiliencia y creatividad de los docentes.

**Palabras clave:** Saberes docentes; Educación Infantil; Pandemia.

## Introdução

A configuração da sociedade atual é resultado de mudanças significativas impulsionadas pelo desenvolvimento da globalização, que vem afetando a economia, os transportes, a cultura e, principalmente, os meios de comunicações que busca com a evolução das tecnologias a construção de uma consciência em forma de rede. Assim, a interação e o predomínio das tecnologias têm impulsionado o nascimento de novos paradigmas, processos de comunicação, promovendo cenários de ensino e de aprendizagem digital. Entretanto, mesmo para os professores que já utilizavam ferramentas e interfaces digitais em suas aulas, a pandemia da COVID-19 provocou uma mudança abrupta e emergencial, quase obrigatória nas

práticas de ensino e aprendizagem, representando um desafio sem precedentes para educadores em todo o mundo (Garrison; Anderson, 2005; Moreira; Henrique; Barros, 2020).

A necessidade de distanciamento social e isolamento culminou na demanda de que escolas e universidades continuassem com suas aulas e atividades através de uma realidade parcialmente online, transferindo e transpondo metodologias, conteúdos e práticas pedagógicas do mundo real para o virtual, no que seria nomeado como Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Com a necessidade da regulamentação e orientação dos espaços educacionais para esse novo fenômeno, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, então, o Parecer nº 5/2020, com diretrizes para reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia no intuito de:

Minimizar a necessidade de reposição de dias letivos a fim de viabilizar minimamente a execução do calendário escolar deste ano e ao mesmo tempo permitir que seja mantido um fluxo de atividades escolares aos estudantes enquanto durar a emergência (Brasil, 2020, p. 7).

Com essa finalidade, o documento apresenta diretrizes e orientações para as instituições de ensino em todo o país, abrangendo inclusive a Educação Infantil (EI). No entanto, por tratar-se de um segmento que tem como primazia o contato e a interação em seu currículo, em suas práticas e por encontrar-se fora do escopo do Ensino à Distância (EAD) pela legislação brasileira<sup>1</sup>, a Educação Infantil apresentava uma necessidade de cuidado e atenção ainda maior do que aqueles fornecidos pelo parecer.

Sendo assim, podemos questionar: como ocorreu a organização do trabalho pedagógico durante o Ensino Remoto Emergencial? Como o professor mobilizou saberes para desenvolver suas aulas nesse novo formato destinado às salas de Educação Infantil? E principalmente, considerando as orientações<sup>2</sup> fornecidas pelo Parecer nº 5/2020, como a Educação Infantil e seus docentes se organizaram para atender as diretrizes propostas?

---

<sup>1</sup> No exercício de sua autonomia e responsabilidade na condução dos respectivos projetos pedagógicos e dos sistemas de ensino, compete às autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, **autorizar a realização de atividades a distância nos seguintes níveis e modalidades:** I -ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; II -ensino médio, nos termos do § 11 do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996; III -educação profissional técnica de nível médio; IV -educação de jovens e adultos; e V -educação especial (Brasil, 2020<sup>a</sup>, grifo nosso).

<sup>2</sup> Somos conscientes que após a promulgação do parecer 05/2020, a Lei 14.040/2020 dispensou a Educação Infantil da obrigatoriedade de cumprimento da carga horária de 800 horas, conforme determina a LDB 9394/96, tornando-se sem efeito, em consequência, a obrigatoriedade de atividades pedagógicas para cômputo de cumprimento do calendário letivo. Entretanto o parecer 05/2020 se manteve, mesmo após sua deposição como o principal modelo seguido pelas escolas do país na organização do trabalho escolar durante a manutenção da vigência do Ensino remoto emergencial.

Diante disso, esse artigo, que se constitui como um recorte de uma pesquisa de Mestrado<sup>3</sup>, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), tem como principal objetivo analisar os saberes mobilizados pelos docentes na organização do seu trabalho pedagógico de forma não presencial, para atender as orientações normativas para o ensino remoto.

Buscando alcançar o objetivo, estabelecemos diálogos e discussões através dos pareceres desenvolvidos durante o período, autores relevantes como Tardif (2002), Gauthier (1998), entre outros, e principalmente enriquecemos nossas discussões através das falas de docentes de Educação Infantil que vivenciaram e se mobilizaram durante o período do ensino remoto emergencial.

Adotamos como metodologia o uso de entrevistas como parte desse processo, com o intuito de ressaltar a importância dos saberes docentes. Nesse contexto, procuramos, não apenas, destacar a resiliência e a criatividade das professoras, mas também evidenciar como os pareceres, durante o período emergencial de ensino, não apresentou o suporte necessário para atender de forma satisfatória às demandas e necessidades das escolas e centros de educação, principalmente os centros de educação infantil.

Este artigo se constitui de uma introdução, na qual delineamos nosso objetivo central e abordamos as discussões acerca da mobilização de saberes para atender a educação infantil. Em seguida, apresentamos uma breve fundamentação que destaca os principais teóricos e bases que sustentam nossa pesquisa e detalhamos a metodologia empregada. Finalmente, buscamos discutir os saberes que foram mobilizados pelos docentes da educação infantil durante o período do ensino remoto emergencial.

## **O Impacto do Ensino Remoto Emergencial na Educação Infantil: desafios e adaptações durante a pandemia de COVID-19**

O vírus SARS-CoV-2 (conhecido como Covid-19) surgiu na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China e, rapidamente, se disseminou pelo mundo. Posteriormente, em resposta do governo brasileiro para essa emergência, foi instituída Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020, que estabelece medidas para enfrentamento da crise de saúde pública, determinando o isolamento social e estabelecendo a quarentena no país. Desse modo, aglomerações de pessoas foram proibidas, determinando fechamento de

---

<sup>3</sup> Dissertação nomeada “Saberes necessários à atividade de professoras da educação infantil no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE)”.

locais como restaurantes, bares, lojas e, principalmente, escolas, como forma de controle e contenção de riscos e agravos à saúde pública (Brasil, 2020b).

A situação do isolamento social provocou uma modificação abrupta em todas as esferas do cotidiano, principalmente, transformando a forma como as pessoas percebem e interagem com o mundo. Esse processo de distanciamento desencadeou novas formas de realização do trabalho, caracterizadas pela criação e reinvenção de práticas em diversas áreas, principalmente, nas escolas onde as aulas presenciais foram obrigatoriamente interrompidas.

Em meio as modificações enfrentadas por todas as instituições escolares durante o período de quarentena, é relevante observar que apenas em março, aproximadamente dois meses após a implementação da Portaria nº 188, foi aprovado o Parecer CNE/CP Nº 5/2020, em 28 de março de 2020. Esse documento se referia a reorganização do calendário escolar e autorizava o uso de atividades e aulas não presenciais como forma de cumprimento da carga horária mínima.

Em virtude da situação de calamidade pública decorrente da pandemia da COVID-19, a Medida Provisória nº 934/2020 flexibilizou excepcionalmente a exigência do cumprimento do calendário escolar ao dispensar os estabelecimentos de ensino da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2020b, p. 5).

Com a flexibilização do calendário e a dispensa da obrigatoriedade dos dias letivos, mantendo-se o cumprimento da carga horária, manifesta-se a demanda pela continuidade do trabalho escolar a fim de evitar prejuízos no aprendizado dos alunos. Isso resulta na necessidade de os professores e alunos migrarem para o ensino *online*, transferindo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos ambientes físicos de aprendizagem para o ambiente virtual, configurando o que foi denominado como Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Moreira; Henriques; Barros, 2020).

Com o desenvolvimento do ERE, as escolas passaram a incorporar em seu cotidiano diferentes ferramentas e metodologias virtuais para cumprir sua carga horária e responsabilidades com os alunos. Segundo Oliveira e Santos (2020), as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) estão presentes no cenário educacional há décadas e, devido a pandemia, demonstraram ser indispensáveis para a efetivação das aulas e formações durante o período remoto emergencial.

Utilizados como ferramentas de mediação e de interação, as TDIC's são meios de comunicação que viabilizam o processo de ensino e aprendizagem de forma assíncrona e/ou síncrona, auxiliando no desenvolvimento de planejamentos e na organização de atividades e

de pesquisas. Além disso, passaram a influenciar diretamente na dinâmica da relação professor-aluno-conteúdo, como meio de comunicação, instrução, construção e ampliação de conceitos (Médici; Tatro; Leão, 2020).

Surge, portanto, o questionamento sobre como seria configurada a continuidade do ensino na Educação Infantil, uma vez que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), esse nível de ensino tem como principal finalidade promover o desenvolvimento integral de seu aluno, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e, com ênfase no aspecto social.

Art. 29º A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, p. 12).

Portanto, a LDB deixa claro que a família é responsável pelo desenvolvimento integral da criança e, a Educação Infantil deve ser concebida em um processo de parceria entre escola e o núcleo familiar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também se corroboram com esse princípio, estabelecendo como objetivo central da proposta pedagógica o direito à brincadeira, à convivência e, principalmente, à interação com outras crianças.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009, p. 18).

Observamos que as diretrizes, além de preconizar os direitos básicos da infância, defende os eixos básicos da Educação Infantil, respaldados por princípios fundamentados no educar e no cuidar, enfatizando os eixos do brincar e da interação como elementos essenciais nesta etapa. Em um documento mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ratifica esses princípios, ao apresentar dentro dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil, os direitos a conviver e brincar, sendo definidos como:

**Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

**Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BNCC, 2018, p. 38, grifo nosso).

Desta forma, a criança tem, como direito garantido na constituição, a garantia de uma educação de qualidade, o cuidado de suas necessidades físicas e emocionais, acesso ao brincar, que como parte essencial do ser criança deve ser preservado no cotidiano escolar, e como foco desta pesquisa, e um dos seus principais direitos, a convivência com diferentes pessoas, crianças e adultos, que lhes ajudarão a construir sua concepção de estar em sociedade, e a partir dessa vivência ampliar a sua compreensão sobre o mundo que a cerca, a cultura em que vive e os laços familiares, sociais e afetivos que fazem parte.

Assim, com a transposição necessária para a efetivação do ERE a educação infantil se viu impossibilitada de cumprir com os eixos básicos de sua constituição, entretanto, de acordo com os pareceres apresentados, ela deveria continuar com seu funcionamento e desenvolver técnicas e ações que continuassem a aprendizagem de seus alunos. Surge então a necessidade de que professores desse segmento transformassem e muitas vezes construíssem novos saberes para se adequar a essa nova realidade.

Nesse contexto, os professores de Educação Infantil precisaram buscar alternativas criativas e inovadoras para continuar promovendo o desenvolvimento das crianças, mesmo à distância. Embora as ferramentas digitais, como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), tenham sido essenciais para manter o vínculo e a continuidade da aprendizagem, a adaptação ao ensino remoto exigiu que os educadores ressignificassem seus métodos de ensino, conciliando as limitações tecnológicas com as demandas do desenvolvimento infantil. Isso envolveu a criação de novos recursos pedagógicos e a reconfiguração de atividades que, tradicionalmente, seriam realizadas de forma presencial, mas que, agora, precisavam ser adaptadas ao formato online.

Portanto, apesar dos enormes desafios impostos pela pandemia, a adaptação e ressignificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil permitiram que a continuidade do processo educacional fosse garantida, mesmo que de maneira distinta, refletindo a capacidade dos profissionais de transformar e reinventar suas abordagens para atender às novas necessidades e realidades emergentes.

## **Caminho metodológico**

O contexto desafiador da implementação do Ensino Remoto Emergencial na Educação Infantil exigiu uma abordagem metodológica detalhada para investigar como os professores da rede pública infantil mobilizaram e reinterpretaram seus conhecimentos. Neste estudo,

adotamos uma metodologia qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com professoras atuantes nos municípios de Itapetinga e Caatiba, no estado da Bahia.

A seleção das participantes foi cuidadosamente realizada para assegurar uma representação significativa do corpo docente na Educação Infantil. Optamos por professoras, identificadas aqui como Dolores, Isabela, Maribel e Luiza, com base em critérios como terem passado em concursos públicos, possuírem formação em Licenciatura em Pedagogia, vasta experiência, todas com mais de 20 anos de atuação neste segmento, e estarem envolvidas no ensino remoto, uma vez que nem todas as escolas de educação infantil municipal ofereceram esse modelo.

O lócus da pesquisa se deu em duas escolas, na escola Alma Madrigal que está localizada em um bairro periférico do município de Itapetinga/BA atendendo crianças com idades entre 03 e 05 anos. A instituição possui um corpo docente de 5 professoras, sendo as professoras Isabela e Dolores, ambas concursadas e com mais de 20 anos de experiência. E a Escola Encanto, localizada no município de Caatiba/BA, também voltada para crianças de 03 a 05 anos, conta com 4 professoras contratadas, todas com ensino superior completo, incluindo Maribel e Luiza, também com mais de 20 anos de experiência no magistério.

A escolha da entrevista semiestruturada como método de coleta de dados proporcionou uma abordagem flexível, permitindo uma exploração minuciosa dos conhecimentos dos professores diante do desafio do ensino remoto emergencial. O roteiro de entrevistas foi desenvolvido com base em uma revisão da literatura e em discussões prévias com especialistas, abordando temas como adaptações nas práticas pedagógicas, desafios enfrentados e estratégias adotadas.

Para interpretar e compreender os dados coletados, optamos pela metodologia de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977). Esta técnica possibilitou a categorização e identificação de padrões nas narrativas das professoras, contribuindo para a compreensão dos conhecimentos que foram mobilizados e reinterpretados no contexto do Ensino Remoto Emergencial na Educação Infantil.

A análise realizada levou à formulação de um eixo temático que serviu como base para a elaboração deste artigo, destacando as reinterpretações dos conhecimentos dos professores, evidenciando a resiliência e criatividade das professoras ao enfrentarem os desafios impostos pela transição abrupta para o ensino remoto emergencial.



## **Desafios e Estratégias: os saberes mobilizados pelos docentes na organização do trabalho no ensino remoto**

Inicialmente, deve-se compreender do que se trata o parecer 05/2020. Ele foi publicado do dia 28 de abril de 2020, com o objetivo de minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, considerando a possibilidade da longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares. Ele visou reorganizar o calendário escolar e as atividades acadêmicas para uma situação não presencial, atendendo assim a necessidade de isolamento e afastamento social, organizado pelo governo em função da pandemia.

Dessa forma, dentro do capítulo designado para a Educação Infantil, uma das primeiras indicações desenvolvidas pelo Parecer foi que a escola deveria oferecer materiais de orientação e atividades lúdicas para auxiliar pais e alunos.

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais (Brasil, 2020b, p. 09).

A escola Alma Madrigal, inicialmente concentrou suas forças no desenvolvimento de tais atividades e apostilas, que seriam entregues aos familiares e respondidas com o apoio dos pais, a partir de áudios e vídeos construídos pelos docentes com explicações sobre a atividade. Ao ser questionada sobre como se deu esses primeiros momentos, a professora Dolores afirmou que, antes mesmo da construção das plataformas, a escola e as docentes já se organizavam através do aplicativo *WhatsApp*.

Então, eu gravava o vídeo explicando, o pai ia na escola um certo dia pegar tipo uma apostila, umas atividades para durar um determinado tempo, acho que eram 3 meses. E aí, você também tinha uma em casa, você pegava aquela atividade, para ficar mais fácil para as mães, você gravava um vídeozinho explicando aquela atividade e mandava pelo WhatsApp (Dolores).

Na escola Encanto, as docentes realizaram as mesmas dinâmicas em relação a entrega de atividades aos pais. Estas se configuravam como apostilas que vinham em conjunto com materiais paradidáticos como livros, tintas, recortes e materiais avulsos que ajudariam as crianças a completarem as atividades.

A gente montou um esquema de entregar algumas atividades escritas na escola, aí o pai vinha, seguindo todo aquele protocolo de higienização, a gente também deixava tudo certinho dentro de um saquinho, né? Eles já levavam (Luísa).

Podemos perceber pelas falas das docentes que, desde o início, o professor já mobilizava saberes para auxiliar seus alunos nesse novo formato de ensino que ele se encontrava. Esses saberes perpassaram pela organização de atividades que pudessem ser facilmente compreendidas por familiares (que muitas vezes não possuíam noções básicas para auxiliar uma criança, como saber ler ou escrever) e a organização de atividades e materiais lúdicos que pudessem ser compreendidos pelas crianças. Ainda, em determinados momentos, mobilizava e ressignificava saberes através da criação de vídeos curtos e áudios que sintetizam conteúdos e assuntos para as crianças, tendo também que exemplificar para o familiar como a atividade ou brincadeira deveria ser apresentada e ensinada para a criança, de forma que se tornasse efetiva para o aprendizado.

A situação emergencial impôs aos professores a necessidade de enfrentamento, levando-os a ressignificar seus saberes pré-existentes, a fim de adequá-los ao novo contexto. Nesse sentido, o ato de mobilizar saberes transcende meramente utilizar conhecimentos adquiridos durante a formação inicial. É um processo complexo e altamente adaptativo, no qual os professores convertem conhecimentos oriundos de sua formação acadêmica, experiências cotidianas e práticas profissionais em saberes dinâmicos que são acionados no exercício de sua profissão. A mobilização de saberes é uma ação flexível e sob medida, orientada por uma série de fatores, incluindo as necessidades específicas apresentadas pelos alunos.

Neste contexto, os docentes funcionam como agentes de tradução, transformando seus saberes em estratégias pedagógicas aplicáveis às demandas e características de sua sala de aula. Essa habilidade de adaptação tornou-se crucial no cenário educacional pandêmico, que exigia acomodar mudanças rápidas e superar desafios diversos.

Vários estudos sobre o ensino remoto (Ferreira; Ferreira; Ferraz, 2024; Santos; Cruz, 2023; Ferraz; Almeida, 2023; Ferraz; Ferreira; Silva, 2022; Ferreira; Ferraz; Ferraz, 2022; Coelho; Gonçalves; Menezes, 2022; Ferreira, 2022a; 2022b; Cruz; Menezes; Coelho, 2021; Cruz; Moura; Menezes, 2021; Félix, 2021; Santos; Oliveira, 2021; Rengifo Galego; Salazar Lopes, 2021), que remetem ao planejamento, a organização do trabalho pedagógico, as plataformas virtuais, as ferramentas digitais, as reinvenções docentes, a recomposição das aprendizagens, a formação de professores, a educação como direito público, entre outros, chamam nossa atenção para necessidades de saberes a construir - como aqueles sobre ensinar

e aprender em tempos de crises e imprevisibilidades -, estes que as docentes precisaram mobilizar.

Podemos também destacar que a mobilização ressalta a natureza interativa do processo educativo, onde o conhecimento é compartilhado, modificado e construído por ambos, professores e alunos. Isso destaca o papel ativo dos educadores na co-construção do aprendizado, onde os saberes são flexíveis e, muitas vezes, desenvolvidos em tempo real para melhor atender às necessidades dos alunos.

Dessa forma, a mobilização de saberes dos docentes não é uma ação estática, mas um processo dinâmico e multifacetado que desempenha um papel vital na eficácia da educação e na capacidade dos professores de se adaptarem às demandas e desafios do ambiente educacional em constante evolução. Portanto, compreender e promover esse processo é essencial para o aprimoramento contínuo da prática docente e a qualidade da educação como um todo (Zibetti; Souza, 2007).

Retornando ao parecer, ele apresenta também a possibilidade de tornar o contato com os pais mais efetivo através do “uso de *internet*, celular ou mesmo de orientações de acesso síncrono ou assíncrono, sempre que possível” (Brasil, 2020, p.10). Surge assim, diversos canais no youtube e em diversas redes sociais, e principalmente, a intensificação de criação de plataformas online, com o intuito de auxiliar o professor na comunicação com seus alunos, através de aulas assíncronas ou síncronas, que simulariam o contato e a aproximação de uma sala de aula.

As declarações das professoras ilustram que a mobilização de saberes visando à criação de atividades não representou uma simples transposição abrupta da sala de aula tradicional para o ambiente virtual de ensino. Em vez disso, essa transição demandou uma complexa reconfiguração da interação com os alunos, baseada na criatividade adaptativa de recursos tecnológicos.

Os trechos apresentados demonstram que a mobilização de saberes neste contexto específico envolveu a exploração e incorporação de habilidades e manipulações tecnológicas já familiarizadas no cotidiano do professor, tais como o uso de aplicativos como WhatsApp, Instagram, YouTube e outros. A migração para o ambiente digital representou uma transformação significativa na maneira como os professores interagiam com seus alunos.

Portanto, a ação de mobilizar saberes não se limitou a uma mera transferência de métodos tradicionais para o meio online. Pelo contrário, foi um processo que exigiu a aquisição de novas competências tecnológicas, bem como a adaptação de estratégias pedagógicas existentes para atender às necessidades do ensino a distância. Essa mobilização

de saberes evidencia a resiliência e a capacidade de inovação dos professores diante de desafios inesperados, realçando a importância de sua agilidade na reconstrução de práticas pedagógicas que correspondessem às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto relevante, se refere a um saber da docente e que foi mobilizado pelo ensino virtual, está relacionado a configuração e estruturação de suas aulas, as quais, em situações normais, teriam uma carga horária de quatro horas. No contexto do ERE, contudo, a duração máxima das aulas era de duas horas, o que exigia que os professores organizassem seus conteúdos e metodologias de forma mais concisa e clara, a fim de assegurar a melhor compreensão das crianças e de seus familiares.

Podemos perceber essa mobilização na fala da professora Dolores, que afirma “A aula tinha que ser de 2 horas se não me engano. A Educação Infantil, que no caso era a gente, não precisava ter 2 horas, mas tinha que ter no mínimo uma”. Nesse cenário, a mobilização de saberes envolveu a necessidade de sintetizar e simplificar conteúdos, tornando-os mais acessíveis e compreensíveis para os alunos e pais que os acompanhavam, exigindo assim, a habilidade de destilar os pontos – chave, e garantir que as ações pedagógicas empreendidas pela docente fossem adequadas aos alunos da Educação Infantil. O desenvolvimento de aulas lúdicas para engajar os alunos e tornar o conteúdo mais atraente, como o uso de elementos criativos, animações, jogos e estratégias de ensino que capturariam a atenção das crianças, e principalmente a adaptação de metodologias de ensino para o ambiente online, aproveitando as ferramentas digitais disponíveis.

É importante destacar que com a criação das plataformas, a sala de aula migrou para o mundo online, desenvolvendo-se, assim, uma importante transição, onde os professores se transformaram em youtubers e influencers, gravando e produzindo vídeos e videoaulas e começaram a utilizar sistemas de videoconferência, como o *Skype*, o *Google Hangout* ou o *Zoom*. Além de plataformas de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom* (Moreira; Henrique; Barros, 2020). O professor teve a necessidade de organizar todo o seu trabalho pedagógico em suas residências, (re)construindo, assim, suas salas de aula nas salas de suas casas.

Na escola Alma Madrigal, as aulas deram-se por meio de encontros síncronos através das salas de aula online disponíveis, a partir do *google classroom*. Por meio das aulas síncronas, muitos docentes abriram suas casas virtualmente, transformando seus lares em salas de aula, trazendo assim o seu aluno para dentro do seu cotidiano domiciliar.

Paredes tornaram-se quadros, materiais comuns de casa transformavam-se em materiais didáticos e lúdicos que auxiliavam a criança a compreender os conteúdos abordados

pelo professor, conforme uma professora, “A gente tinha que adaptar a nossa casa” (Isabela). Tanto materiais da casa do professor como do aluno faziam parte da aula e através da criatividade do docente, eles se tornavam materiais de apoio que auxiliariam na construção da aula.

a gente usava recursos de dentro da casa, às vezes. No planejamento a gente foi desenhar um sapo, então nós utilizamos o pires, para cada pai a gente vai precisar de um pires pequeno e um pires médio. Quem não tiver pega uma tampa porque vai servir para o formato do círculo. Então, a gente trabalhou o sapo, trabalhou o círculo, com materiais de dentro de casa, e desenhava no caderno de artes, pintava. Então, a gente organizava isso no dia do planejamento, a gente esquematizava tudo o que a gente ia fazer dia a dia. Quando chegava no dia a gente já sabia o que tinha que fazer. E todos os recados que a gente precisava, a gente passava para o pai, o material que a gente ia usar. Nunca em cima da hora, porque não funciona. (Isabela)

Então, tinha pesquisa, antes do momento antes da aula eu avisava "hoje nós vamos trabalhar a letra E, eu vou precisar que você providencie tesoura, cola, revista, prato, copo, porque nós vamos fazer isso, isso e isso, mãe" (Dolores)

Embora o parecer enfatize a importância da abordagem lúdica nas atividades pedagógicas, as professoras enfrentaram o desafio de desenvolvê-las nessa perspectiva, já que, muitas vezes, não dispunham de materiais, jogos e instrumentos adequados em quantidade suficiente para atender a todos os alunos.

Para superar essa dificuldade, elas recorreram a utilização de materiais disponíveis nas casas das crianças, solicitando aos pais que providenciassem artefatos para a realização das atividades propostas. Essas atividades, embora informais, tinham cunho educativo e foram realizadas pelas crianças com a ajuda de seus familiares, uma vez que a brincadeira é considerada como a principal forma de aprendizado e desenvolvimento para as crianças pequenas, conforme preconiza o parecer (Brasil, 2020b).

Dessa forma, buscando garantir o direito a ludicidade dentro de suas aulas e auxiliar no melhor desenvolvimento de seus alunos, as professoras buscaram desenvolver novas formas de construir situações lúdicas e organizar, a partir disso, brincadeiras com seus discentes, pois, compreendemos que é através da brincadeira que ocorre a construção de significados para o mundo infantil. Durante o ato de brincar, a criança tem a oportunidade de constantemente, reorganizar-se internamente de forma pulsante, atuante e permanente. Por isso, é imprescindível que os educadores incentivem a prática de brincadeiras na Educação Infantil, porquanto, na atividade lúdica, o foco não se encontra apenas no resultado da ação, mas sim no próprio movimento (Lima; Akuri; Valiengo, 2018).

Mas olha bem, quando eu dei matemática, vamos dizer, número 2, eu pedi que providenciasse uma bacia, foi bem nas festas juninas, tampinha, aí eles fizeram a pescaria de peixes matando dois coelhos com uma cajadada só. Fazendo a brincadeira porque era uma brincadeira junina, e trabalhar o número 2. Eu falava assim, a gente já tinha dado acho que na época até o 3. "Pega 2 tampinhas para a tia", aí com a peneirinha, eu falei que poderia ser uma peneirinha ou uma colher, aí com a peneirinha eles pegavam e mostravam que tinha pegado os 2 peixinhos" (Dolores).

Nas festas juninas também eu mandei fazerem pipoca, todo mundo tava assistindo a aula comendo pipoca e eu estava com a minha bacia de pipoca também (Dolores).

A partir das falas, podemos entender que as professoras buscaram desenvolver práticas que pudessem se conectar com o cotidiano domiciliar da criança, auxiliando assim, na manutenção de constituições próprias do ser criança como a expressão, o afeto, o brincar, o imaginário, entre outros. A mobilização de saberes é perceptível na maneira como as professoras utilizaram materiais simples, como pipoca, bacia e aviãozinho de papel, para manter o brincar como elemento central das atividades propostas. Isso envolve demanda conhecimentos pedagógicos específicos para desenvolver atividades que estimulam a construção de conexões entre a atividade educacional, a imaginação e o aspecto lúdico (Souza; Reali, 2022).

Nesse contexto, as crianças conseguem manter interações e socializações, mesmo no ambiente virtual, por meio de vídeos, áudios postados em grupos ou plataformas, tanto com seus colegas quanto com a professora. Essa interação, mesmo que mediada pela tecnologia, é facilitada pela docente, que ao conceber estratégias pedagógicas eficazes para envolver os alunos, promove o aprendizado e a interação entre os alunos, mesmo em um contexto online.

teve na semana da criança, se não me engano, mandou fazer um aviãozinho, então eles brincaram, foram para a garagem e jogavam o avião para ver se o avião realmente ia. Porque eu fiz um, gravei um vídeo mostrando como fazia e depois como fazer ele voar. Que era as minhas meninas que gravavam para mim, então eu mandei esse vídeo. Aí pedi que eles fizessem ali na hora da aula online mesmo e depois gravasse o vídeo mostrando que o aviãozinho prestava (Dolores).

a utilização de artefatos domésticos no ensino levanta questões sobre a igualdade de acesso e a equidade na educação. Nem todos os alunos têm os mesmos recursos em casa, o que pode criar disparidades no aprendizado. Portanto, o docente deve considerar como utilizar esses artefatos de maneira inclusiva, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de participar plenamente.

Outra questão relevante é como o uso de artefatos domésticos pode promover a aprendizagem prática e tangível. Ao transformar objetos do cotidiano em ferramentas de ensino, os professores podem ajudar os alunos a conectarem teoria e prática, tornando o aprendizado mais significativo.

Essa prática também destaca a importância do pensamento criativo e da inovação na educação. O docente precisa explorar maneiras não convencionais de usar objetos familiares, incentivando os alunos a pensarem de forma flexível e a encontrar soluções para problemas de maneira criativa.

Sendo demonstrado pela fala da docente Isabela, pois, na sala de aula convencional, essa professora teria a disposição o quadro negro, pilotos, etc, entretanto, ao estar em casa, ela utiliza do celular para se mover entre cenários (sua sala, banheiro, pia) para mostrar e criar uma realidade que a criança necessita, pois como a própria docente enfatiza, a criança encontra-se na fase denominada por Piaget (1970) como pré-operatório onde ela necessita do auxílio de ações concretas (observar alguém lavar as mãos) para compreender situações abstratas (necessidade de se manter a higiene). A criança necessita assim, da exemplificação e dramatização para uma aprendizagem e compreensão dos assuntos e conteúdos apresentados. A docente torna-se, assim, protagonista da própria aula e personagem das próprias orientações.

Contudo, as aulas síncronas não puderam ser uma opção utilizada por todas as escolas “em razão das dificuldades objetivas enfrentadas pelas famílias como: falta de recurso financeiro para ter uma internet de boa qualidade, falta de tempo para acompanhar a criança em uma atividade síncrona” (Souza; Reali, 2022, p.16). Sendo assim, algumas escolas preferiram utilizar de diferentes meios para organizar seus cronogramas de aula. Conforme o parecer informa:

A escola, por sua vez, poderá definir a oferta do instrumento de resposta e *feedback*, caso julgue necessário. Essa possibilidade pode se configurar como algo viável e possível mesmo para a rede pública em todos ou em determinados municípios ou localidades, respeitadas suas realidades locais (Brasil, 2020, p. 10).

Considerando o exposto neste parecer, é importante abrir um parêntese para pontuarmos algumas questões que consideramos essenciais ao observar as orientações encontradas neste documento. Uma delas se apresenta na negligência das realidades de diversas famílias, principalmente, as mais desfavorecidas, que não possuíam acesso a diversos recursos necessários para o efetivo desenvolvimento do ERE.

O documento omite considerações relevantes acerca das adversidades enfrentadas por muitas famílias em decorrência da pandemia da COVID-19. Dentre estas, podemos destacar problemas de ordem psicológica, financeira, violência doméstica, luto por perda de entes queridos, agravamento dos sintomas da doença em caso de contágio, isolamento social ou internação, além da sobrecarga de trabalho dos responsáveis pelo ensino domiciliar (Carbonieri; Magalhães, 2021).

Existe ainda problemas que são recorrentes no país e que durante a pandemia se tornaram mais evidentes, como o analfabetismo, desemprego, e até falta de saneamento básico que reflete na falta de comida, água ou esgoto que são a realidade de milhões de famílias pelo Brasil, situações que também são ignoradas pelo parecer, dificultando muito o acesso e a permanência das crianças nas salas de aula.

Dessa forma, podemos constatar que, embora o parecer tenha se destinado a suprir uma demanda urgente e necessária em relação a continuação do atendimento educacional, ele se distancia da realidade vivida pela maioria da população brasileira. Especificamente, no que tange ao acesso às ferramentas tecnológicas e à internet, o parecer, novamente, parece negligenciar outro fator importante, tendo em vista que, mesmo diante do aumento do acesso à internet em decorrência da pandemia da Covid-19, nos últimos anos, ainda é significativo o número de famílias que permanecem sem conexão em suas residências que, segundo o IBGE (2022), alcançou a marca de 7,28 milhões em 2021.

Considerando as dificuldades enfrentadas por famílias circunvizinhas a escola, a instituição Encanto, o segundo espaço escolhido como objeto de estudo nesta pesquisa, optou por empregar estratégias alternativas ao ensino presencial. Nesse sentido, a escola decidiu criar um canal de vídeos na plataforma YouTube, por meio do qual seriam disponibilizados conteúdos sintetizados das aulas, com acesso livre e flexibilidade temporal e espacial. Esta iniciativa se configura como uma forma de adaptação às limitações impostas pela pandemia da Covid-19, de modo a possibilitar o acesso ao ensino a um maior número de estudantes e suas respectivas famílias.

assim, a gente pensou melhor e as aulas gravadas estavam surtindo mais efeito. Então, a gente acabou fazendo mais com a educação infantil essa aula mais gravada. A gente gravava a aula (Luísa).

Com a realização de aulas assíncronas o segmento de educação infantil da escola Encanto começou a organizar as docentes para a criação e disponibilização de vídeos animados curtos que poderiam servir para todas as salas.



Tinha que ser no máximo 5 minutos de vídeo, porque se passasse eles não tinham paciência para assistir. Vamos estudar do numeral 2, por exemplo, não podia ser mais do que 5 minutos, porque a criança ela fica ali no início, mas depois o pai falava que ela enfadava do vídeo se fosse muito longo e ela não queria (Luísa).

Organizado pelas próprias professoras (gravação, edição e publicação), os vídeos deveriam sistematizar e sintetizar o conteúdo didático de sua aula (4 horas) em pequenas gravações (no máximo 5 minutos). Podemos compreender a mobilização das docentes quando elas trazem para uma outra linguagem, uma outra interface, um tipo de saber que envolve a criatividade, os conhecimentos e saberes de ludicidade, da brincadeira, do interagir com esses alunos, podendo visualizar estes saberes quando ela revela que “esses vídeos precisavam ser atrativos para os alunos”.

Ao afirmarem que desenvolveram vídeos criativos para envolver seus alunos, essas professoras demonstraram a mobilização de seus saberes de várias maneiras intrigantes: Ao criar vídeos envolventes, elas desenvolvem seu conhecimento pedagógico para compreender como as crianças aprendem melhor. Isso envolve considerações sobre a faixa etária, estilo de aprendizado e a necessidade de engajamento para manter a atenção dos alunos.

Também apresentaram competência tecnológica através da compreensão das ferramentas tecnológicas disponíveis. Isso envolve conhecimento sobre gravação, edição de vídeo e o uso de plataformas de compartilhamento de vídeo. A criatividade também é uma parte fundamental do processo. O desenvolvimento de vídeos envolventes exige habilidades criativas para tornar o conteúdo interessante e cativante.

A mobilização também inclui a capacidade de se comunicar de maneira eficaz com os alunos por meio de vídeos. Isso envolve a escolha de palavras, tom de voz, expressões faciais e a habilidade de transmitir informações de maneira clara e atraente. Portanto, o desenvolvimento de vídeos criativos não é apenas uma demonstração de criatividade, mas também uma prova do profundo conjunto de saberes que essas professoras mobilizaram para proporcionar uma experiência de aprendizado eficaz em um ambiente virtual desafiador. Essas ações destacam como o docente desempenha um papel fundamental na adaptação da educação às novas realidades.

Por conseguinte, Tardif (2002) afirma que a mobilização dos saberes exige uma movimentação complexa, pois envolve a articulação de diferentes tipos de conhecimentos. Dessa forma, quando as docentes se utilizam da ludicidade, da criatividade, da imaginação (ao usar roupas diferentes, se caracterizarem ou criarem cenários), elas estão articulando

diferentes tipos de conhecimentos para materializar sua aula a partir dessa nova interface, no caso, o vídeo.

Portanto, esse processo não é um acúmulo de conhecimentos, pois os saberes construídos e mobilizados pelas professoras estão intimamente relacionados com o contexto específico em que elas se encontram, e as situações desenvolvidas nele.

No processo de organização e produção dos vídeos e animações, as professoras precisavam mobilizar saberes pedagógicos e tecnológicos. Essa mobilização envolveu conhecimentos sobre a linguagem adequada para esse público, compreensão dos temas relevantes e interessantes, as metodologias de ensino mais eficazes, além do domínio técnico de ferramentas de edição de vídeo e produção do conteúdo digital. Não só mobilizando seus saberes, mas também os ressignificando, as docentes precisaram (re) aprender suas metodologias e habilidades para atender as necessidades de seus alunos, segundo a professora Maribel, “a gente teve que pesquisar, teve que aprender, reaprender”.

A partir dessa fala, podemos compreender quando Gauthier *et al.* (1998) afirmam que os saberes dos professores não podem ser identificados num vazio, mas no contexto real e complexo onde ocorre este ensino. Isso significa que, a partir do contexto que estas docentes se encontravam (isolamento, em meio a uma pandemia), elas mobilizavam saberes para atuar no ambiente escolar remoto, buscando em seu cotidiano ou em seus estudos, metodologias e técnicas que auxiliassem seus alunos a continuarem com seu aprendizado, mesmo na situação de excepcionalidade. Dessa forma, ao compreenderem o contexto de seus alunos elas mobilizaram seus saberes e adaptaram suas aulas para atendê-los.

Dessa forma, podemos perceber a mobilização de saberes docentes e que sua relação com esse sujeito (a criança) deve estar relacionada ao que é pertinente a Educação Infantil.

Isso se deve, porque a professora, insistentemente, promovia questões e levantamentos para identificar se as atividades eram de fato realizadas pelas crianças, e ao perceber que não eram, ela buscava orientar os familiares, pois havia uma necessidade da docente de compreender as particularidades desta criança. Toda essa dinâmica era necessária para que a professora pudesse construir e mobilizar saberes referentes a avaliação, com isso ela poderia promover esse processo avaliativo mesmo que a distância para entender o nível de desenvolvimento que seu aluno se encontrava.

Podemos assim compreender que no contexto do Ensino Remoto Emergencial e, principalmente, na Educação Infantil, a mobilização de saberes assume um papel fundamental na organização do trabalho pedagógico docente. A percepção da essencialidade dessas adaptações nas práticas pedagógicas para atender as demandas impostas pelo período

pandêmico e pela execução do ERE, conscientiza-nos sobre o impacto e a importância de se compreender os saberes mobilizados para atender e garantir a aprendizagem de crianças pequenas.

Observamos que esses docentes se utilizaram de estratégias pedagógicas que os incentivaram a reflexão crítica e a construção do conhecimento, buscando contribuir para uma aprendizagem significativa e efetiva, para seus alunos, mesmo à distância. Tudo isso, coaduna com o pensamento de Freire (2000, p. 52), ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, pois podemos considerar que mobilizar é fazer pensar, é refletir sobre o que se está acontecendo a seu redor e, a partir disso, agir e transformar seu meio para construir, no caso dos nossos docentes, um ensino e uma aprendizagem de qualidade.

## Considerações Finais

O A investigação dos saberes docentes mobilizados, e até mesmo ressignificados, durante o ensino remoto emergencial revelou inúmeros momentos de reflexão e compreensão acerca do papel do professor. Este período delicado, marcado por instabilidade emocional, financeira e psicológica, expôs as fragilidades e necessidades da educação como um todo, não apenas para os docentes, mas também para seus alunos e famílias. Nesse sentido, torna-se crucial uma reflexão contínua sobre o papel do professor e sobre as condições necessárias para uma educação de qualidade e acessível a todos, mesmo em tempos de crise.

Em meio aos desafios e incertezas que esse período conturbado impôs, os professores se viram diante de uma realidade completamente diferente daquela que estavam acostumados. As configurações da educação infantil foram borradas e foi necessário buscar novos caminhos para manter a conexão com os alunos. Nesse contexto, os saberes que os professores haviam construído ao longo de suas carreiras precisaram ser ressignificados, de forma a atender às necessidades específicas desse momento. Foi preciso desconstruir velhos hábitos e moldar novas práticas pedagógicas, em um esforço para manter a qualidade do ensino e a conexão com os alunos.

Por meio das entrevistas realizadas com as professoras, torna-se possível perceber as adversidades que tais docentes enfrentaram no processo de construção das suas aulas, a exemplo da carência de recursos tecnológicos nas escolas, da desigualdade no acesso às

ferramentas virtuais e, principalmente, da exclusão de uma grande parcela de sujeitos pertencentes às classes populares da conectividade da internet. Tal cenário evidencia o quão distante a escola pública, que ainda se mantém ancorada na concepção tradicional e presencial de ensino como seus pilares fundamentais, encontra-se da realidade tecnológica e moderna exigida pela sociedade contemporânea.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: Câmara Legislativa [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009.

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

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022: Resultados Preliminares**. Rio de Janeiro, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 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. Brasília: DF, 2020.

CARBONIERI, J.; MAGALHÃES, C. Currículo na educação infantil: a pandemia e o desenvolvimento humano. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. especial, p. 175-189, out./dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/62033>. Acesso em: 10 nov. 2023.

COELHO, L. A.; GONÇALVES, A. L.; MENEZES, C. C. L. C. Estágio supervisionado obrigatório em contexto de pandemia: dos percalços as aprendizagens construídas. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 3, n. 8, p. 1-18, abr./jun., 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10904>. Acesso em: 1 out. 2022.

CRUZ, L. M.; MENEZES, C. C. L. C.; COELHO, L. A. Formação continuada de professores/as da Educação Infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 17, n. 47, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9426/6123>. Acesso em: 18 set. 2021.

CRUZ, L. M.; MOURA, E. M.; MENEZES, C. C. L. C. Contributos freirianos para Formação Continuada de professores/as em contexto de pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 5, p. 1-16, jul./set., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9194>. Acesso em: 1 out. 2021.

FÉLIX, C. M. C. Escola pública, formação docente e as tecnologias digitais no contexto da pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 5, p. 1-19, jul./set., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8836>. Acesso em: 4 jan. 2022.

FERRAZ, R. D.; ALMEIDA, S. T. Planejamento no ensino remoto: desafios e estratégias na organização do trabalho de professores da educação básica. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 4, n. 11, p. 1-21, jan./dez., 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/14117>. Acesso em: 23 jun. 2024.

FERRAZ, R. D.; FERREIRA, L. G.; SILVA, M. C. Elementos para se pensar na organização do trabalho pedagógico docente no ensino remoto. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 3, n. 8, p. 1-22, abr./jun., 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11015>. Acesso em: 2 ago. 2022.

FERREIRA, L. G. Reinventar a docência: problematizando o tempo da pandemia no estágio supervisionado. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 3, n. 8, p. 1-25, abr./jun., 2022a. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11008>. Acesso em: 2 ago. 2022.

FERREIRA, L. G. Estágio em educação infantil no contexto pandêmico: experiências didáticas e de aprendizagens no ensino remoto. **Polyphonia**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 199-218, jul./dez., 2022b. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/74869/39213>. Acesso em: 12 jan. 2023.

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. C. S. N.; FERRAZ, R. D. Educação como direito público: reflexões sobre a aprendizagem em tempos de pandemia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e11810, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11810>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FERREIRA, L. G.; FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. C. S. N. Reinvenção docente e as mudanças de paradigmas educacionais: novas formas de ensinar-aprender em tempos de pandemia. In: SILVA, D. O. V.; NUNES, C. P.; SANTOS, A. R. **Experienciando a educação em tempos de pandemia e ensino remoto**. Salvador: EDUFBA, 2024. p. 83-105.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. **El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica**. Barcelona: Editora Octaedro, 2005.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

LIMA, E. A. de; AKURI, J. G. M.; VALIENGO, A. Brincadeiras na Educação Infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 20, n. 38, p. 360-374, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n38p360>. Acesso em: 30 jul. 2023.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, Pelotas, v. 18, p. 136-155, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123>. Acesso em: 24 nov. 2022.

OLIVEIRA, T. M. de; SANTOS, F. V. “Caminhando contra o vento, sem lenço e sem documento”: educação básica em tempos de pandemia. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 4, n. 11, p. 99-106, 2020. Disponível em: <http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/41>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

RENGIFO GALLEGO, L. A.; SALAZAR LÓPEZ, T. I. Reinventando las formas de la práctica pedagógica en contextos de pandemia por Covid-19: realidades, posibilidades y desafíos. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 4, p. 1-20, abr./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8558>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SANTOS, M. E. G.; OLIVEIRA, A. L. Educação em tempos de pandemia: projeto de vida de jovens do ensino médio. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 4, p. 1-19, abr./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8470>. Acesso: 05 jul. 2021.

SANTOS, A. J. dos; CRUZ, L. M. M. Recomposição das aprendizagens na Educação Básica: estratégias pós-pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 4, n. 11, p. 1-21, jan./dez., 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/12742>. Acesso em: 14 abr. 2024.

SOUZA, A. P. G de; REALI, A. de M. R. Construção de práticas pedagógicas na educação básica em tempos de pandemia. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, e9099, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9099>. Acesso em: 10 abr. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-262, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/xDf8gtP8r3yM357cBpq7szR/?format=pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

## **SOBRE O/AS AUTOR/AS**

**Tábitta Caldas Lima Mangabeira.** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Atualmente é integrante do Grupo de Pesquisas e Estudos Pedagógicos (GPEP/ CNPQ /UESB). <http://lattes.cnpq.br/3970374587491386>

**Roselane Duarte Ferraz.** Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Titular do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Integrante do Grupo de Pesquisas e Estudos Pedagógicos (GPEP/ CNPQ /UESB). <http://lattes.cnpq.br/2751558332825781>

## **Como citar**

MANGABEIRA, Tábitta Caldas Lima; FERRAZ, Roselane Duarte. Mobilização de saberes docentes no ensino remoto emergencial: desafios e estratégias na educação infantil durante a pandemia da COVID-19. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 5, n. 12, p. 1-23, 2024.